

EL.LE

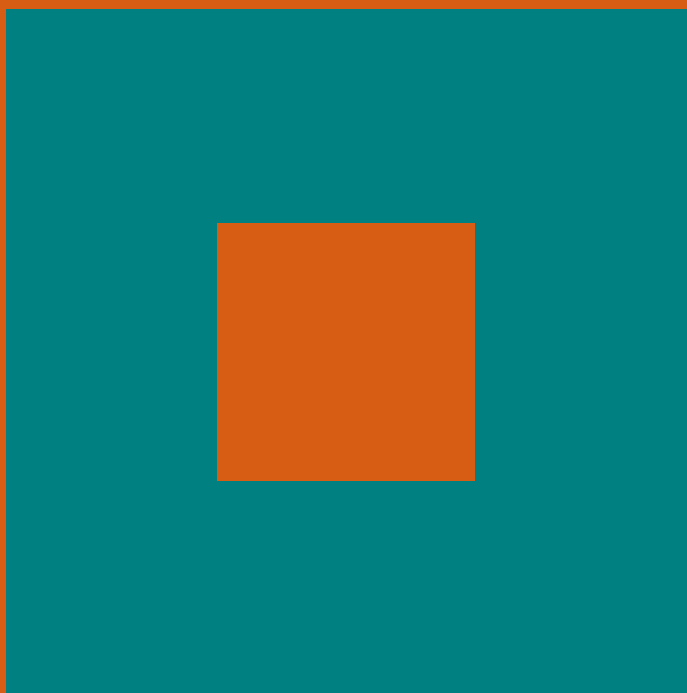
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 7 – Num. 3
Novembre 2018



Edizioni
Ca' Foscari



EL.LE

e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietti (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Elisabetta Jafrenesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Simona Messina (Università degli Studi di Salerno, Italia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Salvatore Orlando (Università degli Studi di Firenze, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

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

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2019 Università Ca' Foscari Venezia

© 2019 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



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



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDITORIALE

Educazione linguistica accessibile e inclusiva
Promuovere apprendimento linguistico efficace
per studenti stranieri e studenti con DSA

Carlos Alberto Melero Rodríguez, Fabio Caon, Annalisa Brichese 341

LA DIMENSIONE TEORICA

Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2

Martina Brazzolotto 369

**Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte
per la loro valutazione linguistica**

Alberta Novello 391

I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili
Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri
di accoglienza in Piemonte

Paolo Nitti 413

LA DIMENSIONE OPERATIVA

Generazioni 2.0 e produzioni scritte

Analisi di una ricerca-azione

Elena Firpo 431

**Teachers' Perception of Motivational Strategies
in the Language Classroom**

An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers

Giacomo Cucinotta 447



**Validity and Reliability of a Test Used to Assess University Students'
Academic Language Proficiency**

Marco Mezzadri, Flora Sisti

473

ISTITUZIONI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

**Le iniziative italiane per la promozione
della lingua e della cultura italiana all'estero**

Mohey Eddin Sholkamy Abdelgawad Sholkamy

495

LETTERATURA SCIENTIFICA

Italiano a stranieri

Matteo La Grassa

511

La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri

Paolo Nitti

Elena Ballarin

513

Editoriale

Educazione linguistica accessibile e inclusiva

Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Fabio Caon

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Annalisa Brichese

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This essay presents a reflection on the management modalities of a class, in which students are considered as different not only for their individual factors, but also for their characteristics generating specific linguistic learning needs. The essay aims at offering: firstly, an overview of the Italian regulations about the Italian non-native speakers students and SLD; secondly, some scientific references at the base of the concept of 'Mixed Abilities Class', and thirdly, a concise but meaningful presentation of the model of an inclusive Learning Unit in a mixed abilities class.

Keywords DSA. Stranieri. Accessibilità. Inclusività.

Sommario 1 La classe vista dal docente di lingue. – 2 Gli studenti di madrelingua non italiana e gli studenti con DSA. – 3 La normativa per gli alunni di madrelingua non italiana inseriti in contesto classe. – 4 La normativa per gli studenti con DSA. – 5 La presenza degli studenti di madrelingua non italiana nella scuola. – 6 La presenza degli Studenti con DSA nella scuola. – 7 Per una glottodidattica inclusiva: alcune coordinate scientifiche. – 8 La gestione degli studenti di madrelingua non italiana e studenti con DSA nella Classe ad Abilità Differenziate (CAD). – 9 L'Unità di Apprendimento inclusiva nella CAD. – 9.1 Fase di motivazione. – 9.3 Fase di analisi. – 9.4 Fase di riflessione e sintesi. – 10 Una tabella della UdA inclusiva.



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2019-04-07
2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Caon, Fabio; Brichese, Annalisa (2019). «Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA». *EL.LE*, 7(3), 341-366.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001

1 La classe vista dal docente di lingue

Il titolo delinea gli elementi fondamentali di una riflessione orientata al docente di lingue e, in particolare, alle modalità di gestione della classe in cui siano compresenti studenti non solo differenti per fattori individuali ma anche con caratteristiche che generano specifici bisogni di apprendimento linguistico.

Se si assume la prospettiva del docente che agisce in classe, cosa si può notare? Un gruppo di studenti che, oltre alle caratteristiche interne,¹ presentano anche altri fattori significativi di individualità per cui si creano differenze in classe: si pensi agli studenti plusdotati, agli studenti con neurodiversità (DSA,² DSL...)³ o agli studenti con caratteristiche personali che creano dei bisogni specifici d'apprendimento (di madrelingua non italiana neoarrivati, ad esempio).

Tale quadro è talmente complesso e ampio che è impossibile, nell'economia di un saggio, trattare in modo esaustivo anche solo una singola tipologia di studenti. Lo scopo di questo contributo sarà, allora, quello di offrire una sintetica ma comunque significativa presentazione di un modello di Unità di Apprendimento (Balboni 2002) inclusivo per due fasce numericamente molto significative di popolazione scolastica, sulle quali la scuola ha investito molto negli ultimi anni in termini di attenzione normativa:

1. gli studenti di madrelingua non italiana (in particolare in età dell'obbligo scolastico);
2. gli studenti con DSA (in particolare con dislessia evolutiva).

A tale presentazione, si vogliono aggiungere anche alcune indicazioni normative fondamentali per capire cosa si possa fare in classe con studenti di madrelingua non italiana e con studenti con DSA.

L'obiettivo è quello di iniziare una riflessione congiunta tra diversi ambiti di ricerca glottodidattica per:

- presentare il quadro complesso e diversificato che l'insegnante di lingua trova in classe ogni giorno;
- fornire alcune indicazioni scientificamente e normativamente fondate per la didattica quotidiana.

Il saggio è stato concepito unitariamente dagli Autori. Nella stesura Fabio Caon ha scritto i paragrafi 1, 8, 10; Carlos Melero i paragrafi 4, 6, 7; Annalisa Brichese i paragrafi 2, 3, 5, 9.

1 I fattori interni possono essere declinati in termini di personalità, attitudine allo studio delle lingue, stile cognitivo e d'apprendimento, tipologia di intelligenza, modalità sensoriale privilegiata per elaborare l'informazione (per approfondimenti cf. Caon 2008, 2016).

2 DSA: Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

3 DSL: Disturbo Specifico del Linguaggio.

Tali riflessioni congiunte necessariamente coinvolgono in primis una dimensione etica che trova fondamento nell'articolo 3 della Costituzione Italiana, il quale recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Citiamo questo articolo della Costituzione per fare appello al dovere a cui chiunque si occupi di educazione, pur nell'ambito delle sue specifiche competenze professionali, è chiamato innanzitutto come cittadino italiano: se la scuola, infatti, come istituzione dello Stato deve coerentemente rispondere all'idea di democrazia, allora basta modificare alcune parole chiave (Repubblica-Scuola; cittadini-studenti) per poter leggere chiaramente come sia necessario contribuire a 'rimuovere gli ostacoli' che impediscono la piena partecipazione alla vita della classe e al processo di apprendimento (linguistico e disciplinare, nel nostro caso).

La prima grande differenza che può generare disuguaglianza sta nella possibilità di:

- accedere alle conoscenze;
- far emergere le proprie competenze non sulla base di uno standard ma rispetto alle proprie possibilità e nel rispetto delle norme che regolano la vita scolastica.

Per quanto riguarda gli studenti di madrelingua non italiana in particolare, scrive Pallotti (2000, 160) a proposito del processo di comprensione in classe: «il legame tra comprensione e apprendimento linguistico è particolarmente importante. Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi».

Ora, la possibilità di accesso al sapere è strettamente legata alla metodologia d'insegnamento adottata. È la metodologia, infatti, che può risultare più o meno inclusiva e sono la metodologia e lo stile di insegnamento che possono fare la differenza rispetto alla comprensione linguistico-disciplinare.

L'economia di questo editoriale non ci consente ulteriori approfondimenti sul tema dell'etica; rimandiamo a Melero Rodriguez (2015) in cui si affrontano le questioni etiche nell'Educazione Linguistica per studenti con BES, mentre per la questione etica generale nell'Educa-

zione Linguistica rinviamo ai lavori di Balboni (2010, 2011, 2014).⁴

Se dunque la dimensione etica è primariamente al centro di questa riflessione, richiamiamo la normativa che regola gli obblighi di legge o almeno gli orientamenti da seguire rispetto a queste tipologie di studenti.

2 Gli studenti di madrelingua non italiana e gli studenti con DSA

Gli studenti di madrelingua non italiana e gli studenti con DSA rientrano nella macrocategoria degli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali). Come definito dagli *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (DM del 2012-12-27), gli alunni con Bisogni Educativi Speciali sono studenti che:

1. hanno una situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge 104 del 1992 e successive modifiche e integrazioni, con diagnosi redatte sulla base delle categorie previste dalla ICD (classificazione internazionale delle malattie) in cui rientrano anche coloro che hanno problemi legati al linguaggio e alla comunicazione a causa di deficit visivi e uditivi;
2. presentano un DSA accertato da uno specialista nel rispetto di quanto stabilito dalla normativa (L170/2010);
3. presentano situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso d'istruzione.

Da questa prima sintesi, si evince come l'area dello svantaggio scolastico sia molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit poiché in ogni classe vi sono studenti che, per ragioni diverse, necessitano di un'attenzione speciale. Quest'area, dunque, comprende problematiche che si possono riassumere in tre grandi sotto-categorie:

- la disabilità;
- i disturbi evolutivi specifici;
- lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Tabarelli, Pisanu 2013).

In quest'ultima sotto-categoria rientrano, dunque, anche gli studenti di madrelingua non italiana che, nella circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013, sono definiti come:

⁴ Per quanto riguarda la questione etica nella valutazione si rimanda a Melero Rodríguez 2018.

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

La modalità di utilizzo di questi Piani Didattici Personalizzati viene chiarita nella nota del 2013-11-22, prot. 2563 in cui si esplicita chiaramente che tale strumento ha come obiettivo primario quello di portare all’inclusione e che per tale ragione è uno strumento di carattere transitorio. La nota precisa inoltre che «gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano primariamente di interventi didattici che mirino all’acquisizione della lingua italiana» e questo è un punto fondamentale poiché, come abbiamo già detto, è il primo passo verso l’integrazione sociale e l’inclusione scolastica.

La nota continua però affermando che solo in via eccezionale questa difficoltà linguistica va formalizzata attraverso un Piano Didattico Personalizzato⁵ (PDP) valutandone l’adozione soprattutto per quei ragazzi ultra tredicenni, provenienti da paesi di lingua non latina o che manifestino anche altre problematiche. Rispettando il principio universalistico della non discriminazione derivante dalla provenienza da un paese altro o il non possesso della cittadinanza italiana, si ritiene comunque necessaria l’adozione temporanea e transitoria per tutti gli alunni neoarrivati per accompagnarli e supportarli fino al completo inserimento nel gruppo-classe e nel nuovo contesto d’accoglienza coerentemente con le normative che riguardano nello specifico gli studenti di madrelingua non italiana che andremo a elencare brevemente nel paragrafo successivo (Brichese in Caon 2016).

3 La normativa per gli alunni di madrelingua non italiana inseriti in contesto classe

L’importanza di programmare percorsi di apprendimento personalizzati e individualizzati viene richiamata già nel capo VII, art. 45 «Iscrizione scolastica», comma 4 del DPR 394 del 31 agosto 1999 in cui si afferma che «[i]l collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adat-

5 Il PDP deve raggiungere i minimi ministeriali, tranne nel caso (raro) che venga attivata la possibilità dell’esonero dello studio della lingua straniera. Il PDP dunque garantisce sempre l’accesso ai livelli superiori d’istruzioni (tranne nel caso dell’esonero dove il titolo rilasciato alla fine della scuola secondaria di II grado non darà diritto d’accesso all’università). Per una differenziazione tra PDP e PEI (Piano Educativo Individualizzato) rimandiamo a Dalouis, Melero 2016, 129 ss. e a Brichese 2016).

tamento dei programmi di insegnamento». Per raggiungere tale scopo possono essere attivati:

- specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola;
- corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Il necessario adattamento dei programmi di studio e l'adozione di interventi individualizzati e specifici da parte dei docenti sono riprese anche in documenti successivi tra cui il DPR 122 del 2009, la summenzionata circolare ministeriale nr. 8 sui BES del 6 marzo 2013 e le Linee Guida per l'integrazione degli alunni stranieri del 2014. Strumento necessario e condiviso risulta ormai essere il Piano Personalizzato degli alunni di madrelingua non italiana.

Tale strumento, che per quanto concerne gli alunni di madrelingua non italiana chiamiamo PEP (Piano Educativo Personalizzato), deve avere caratteristiche specifiche al fine di adeguare temporaneamente il curriculum alle esigenze formative dello studente stesso (Tabarelli, Pisanu 2013; Bricchese 2015, 2016). La specificità di tale documento sta nella sezione in cui si chiede a ogni docente di indicare, per ciascuna disciplina, il programma personalizzato e gli obiettivi di apprendimento sui quali lo studente verrà valutato.

Vista la complessità della normativa relativa agli studenti di madrelingua non italiana, nella tabella che segue cercheremo di sintetizzare le linee guida principali per l'inserimento, la personalizzazione degli apprendimenti, la valutazione e l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione per questa tipologia di alunni.

Tema	Normativa	Estratto della normativa	Implicazioni operative
Inserimento	DPR nr. 394 del 31 agosto 1999, art. 45 «Iscrizione scolastica»	1. Iscrizione in qualsiasi momento dell'anno; 2. Assegnazione alla classe con inserimento secondo l'età anagrafica.	Inserire sempre e in qualsiasi momento dell'anno l'alunno neoarrivato per età anagrafica. Qualsiasi altra decisione (più o meno un anno) deve essere deliberata dal Collegio Docenti.
	Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri 2006 e 2014	1. Iscrizione in qualsiasi momento dell'anno anche per minori senza documenti; 2. Gli alunni stranieri vengono iscritti [...] alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti, deliberi sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa (più o meno un anno).	
Valutazione e personalizzazione degli apprendimenti	DPR 122 del 2009	Nella scuola primaria e secondaria di primo grado la promozione può essere deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.	1. Predisporre un Piano personalizzato (PEP) biennale per il primo ciclo d'istruzione o annuale per il secondo ciclo; 2. Definire obiettivi specifici di valutazione condivisi col consiglio di classe o col collegio docenti ed inserirli nel PTOF.
	Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri 2014	1. Per gli studenti stranieri è prioritario che la scuola favorisca un possibile adattamento dei programmi di studio per i singoli alunni garantendo, per quanto possibile, una valutazione che tenga conto della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e delle competenze essenziali acquisite; 2. [...] Opportunità di prevedere una valutazione modulata in modo specifico [...];	

<p>Valutazione e personalizzazione degli apprendimenti</p>	<p>Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri 2014</p>	<p>3. In particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.</p>	<p>1. Predisporre un Piano personalizzato (PEP) biennale per il primo ciclo d'istruzione o annuale per il secondo ciclo; 2. Definire obiettivi specifici di valutazione condivisi col consiglio di classe o col collegio docenti ed inserirli nel PTOF.</p>
<p>Esame conclusivo del primo ciclo di istruzione</p>	<p>CM 48, Miur 31.05.2012</p>	<p>[...] studenti che si avvalgono delle ore di seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso, ovviamente, la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova di esame.</p>	<p>1. Sospendere lo studio, l'esame e la valutazione della seconda lingua straniera con delibera del consiglio di Classe e/o del collegio Docente; 2. Affiancare durante la prova d'esame scritta e/o orale, docenti o mediatori che facilitino la comprensione richiedendo esperti (es. mediatori linguistico-culturali, facilitatori), previa autorizzazione del presidente di commissione; 3. Partecipare alle prove nazionali predisposte dall'Invalsi: il mancato superamento non determina la non ammissione all'esame conclusivo.</p>

Linee Guida del 2014	Per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative, è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nelle lingue d'origine degli studenti per facilitarne la comprensione.	1. Sospendere lo studio, l'esame e la valutazione della seconda lingua straniera con delibera del consiglio di Classe e/o del collegio Docente; 2. Affiancare durante la prova d'esame scritta e/o orale, docenti o mediatori che facilitino
DM 741 del 2017	1. In sede di scrutinio [...] sono ammessi all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione gli studenti che possiedono i seguenti requisiti: [...] aver partecipato alle prove nazionali di italiano, matematica e inglese predisposte dall'Invalsi; 2. Nel caso di parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, il consiglio di classe può deliberare, a maggioranza, con adeguata motivazione, la non ammissione dell'alunna o dell'alunno all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo; 3. Per le alunne e gli alunni che utilizzano le due ore settimanali di insegnamento della seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per potenziare l'insegnamento dell'italiano per gli alunni stranieri, la prova scritta fa riferimento ad una sola lingua straniera.	la comprensione richiedendo esperti (es. mediatori linguistico-culturali, facilitatori), previa autorizzazione del presidente di commissione; 3. Partecipare alle prove nazionali predisposte dall'Invalsi: il mancato superamento non determina la non ammissione all'esame conclusivo.

4 La normativa per gli studenti con DSA

Gli studenti con DSA sono normati dalla legge 170/2010 e dal decreto attuativo nr. 5669 del 2011 e le relative Linee Guida allegate (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*) e successive integrazioni.⁶ La legge prevede anche degli interventi relativi ai percorsi universitari (di cui però non daremo conto in questa sede) oltre che ai diversi gradi di scuola.

Per quello che concerne la scuola, la legge 170/2010 prevede una prima fase di osservazione da parte del docente delle performance atipiche dello studente e un successivo intervento di recupero. Se questo intervento non funzionasse, la situazione verrà segnalata alle famiglie e queste, a loro volta, dovranno decidere se sottoporre lo studente a percorsi diagnostici.

Il percorso diagnostico può risultare in una certificazione (documento legale rilasciato ai sensi della legge che dà diritto allo studente ad avvalersi delle misure previste dalla legge) o una diagnosi (documento rilasciato da uno specialista con il giudizio clinico che attesta la presenza di una patologia o un disturbo, ma che non è rilasciato secondo le disposizioni di legge poiché chi rilascia il certificato non è tra gli enti indicati dalla legge, come, ad esempio, uno specialista privato).

Nel caso della certificazione, il Collegio Docenti dovrà preparare un PDP dove saranno indicati i mezzi e le misure dispensative da attuare. Nel caso della diagnosi, il Collegio Docenti o il singolo docente potranno realizzare un PDP (in attesa di una certificazione) avvalendosi dell'autonomia scolastica e dalla possibilità di personalizzare i piani di studio (sotto la legge 53/2003). IL PDP potrà essere già redatto quando il Collegio Docenti segnala alla famiglia la richiesta di una diagnosi/certificazione, vale a dire, non ci sarà bisogno di attendere l'esito medico.

Nel PDP vengono indicati obiettivi, mezzi compensativi e misure dispensative. Vediamoli nel dettaglio:

- Obiettivi. Possono essere diversi da quelli della classe ma devono rispettare gli obiettivi minimi indicati dal MIUR (mentre il PEI potrà rispettare questi obiettivi minimi o no);
- Mezzi compensativi. È possibile l'uso dei mezzi compensativi se indicati nel documento di programmazione (mezzi tecnologici come computer, tablet, software, sintesi vocale, ecc.; o altri mezzi quali tabelle, prompt linguistici, ecc.);

⁶ Per una panoramica sulla normativa rimandiamo a Rossi, Ventriglia 2015; per una panoramica anche a livello locale sui DSA, si rimanda a Arconzo 2014; per quanto riguarda i BES si rimanda a Nocera 2013.

- Misure dispensative. Lo studente può essere dispensato da alcune prestazioni (ad esempio la scrittura o lettura ad alta voce).

Gli studenti con DSA potranno mantenere queste misure e mezzi anche in sede di esami di Stato, sempre che siano inserite nel proprio PDP, che lo studente abbia una certificazione e con alcune limitazioni (per approfondimenti si rimanda al lavoro di Rossi e Ventriglia 2015, 36 ss.).

5 La presenza degli studenti di madrelingua non italiana nella scuola

Per quanto riguarda gli studenti con cittadinanza non italiana, i dati forniti dal MIUR relativi all'anno accademico 2016-2017 (MIUR, 2018) sono il 10,7% nella scuola dell'infanzia, il 10,8 nella scuola primaria, il 9,7% nella scuola secondaria di primo grado e il 7,1 nella scuola secondaria di secondo grado.

In particolare, rispetto alle percentuali di alunni di madrelingua non italiana inseriti nei diversi ordini scolastici, possiamo evidenziare la presenza di studenti di madrelingua non italiana neoarrivati inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Nel documento del MIUR del 2018, infatti si legge che

nell'ambito degli studenti con cittadinanza non italiana, gli studenti che entrano per la prima volta nel sistema scolastico costituiscono una particolare tipologia di utenza con bisogni e criticità differenti rispetto a quelli degli studenti di seconda generazione. Oltre alle problematiche di inserimento e integrazione formativa e sociale con cui si misurano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana, questi studenti devono confrontarsi con la problematica della conoscenza della lingua italiana. Da qui l'interesse a seguire con attenzione l'evoluzione quantitativa di questi studenti anche ai fini della necessaria programmazione degli specifici interventi di accoglienza e delle azioni didattiche di supporto e potenziamento linguistico. (MIUR 2018a, 20)

Nella scuola dell'infanzia gli alunni neoarrivati sono il 2,9% degli studenti con cittadinanza non italiana, nella scuola primaria sono il 3,1%, nella scuola secondaria di primo grado il 4,5% mentre nella scuola secondaria di secondo grado il 3,5%.

Questi dati dimostrano che, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado, gli studenti neoarrivati sono circa la metà della popolazione scolastica composta da studenti senza cittadinanza italiana.

Anche in questo caso, come per gli studenti con DSA, dunque, possiamo parlare di dati statistici rilevanti.

6 La presenza degli studenti con DSA nella scuola

Secondo i dati forniti dal MIUR relativi all'anno accademico 2016-2017 (MIUR 2018a), nella scuola secondaria di I grado c'è una percentuale del 5,4% di studenti con DSA, mentre per la scuola secondaria di II grado la percentuale è del 4,03%.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la primaria (primo e secondo anno) non si può parlare di DSA certificati perché la certificazione può arrivare soltanto dal terzo anno in poi.

La percentuale di studenti con DSA è in crescita continua: dallo 0,7% nell'anno scolastico 2010-2011 si è passati al 2,9% nel 2016-2017. Dunque, parliamo di un disturbo presente nel 4-5% della popolazione scolastica (percentuale in crescita di circa lo 0,4% all'anno).

7 Per una glottodidattica inclusiva: alcune coordinate scientifiche

Dopo aver presentate le percentuali relative alla presenza del fenomeno nella scuola e inquadrato i fondamenti etici e gli aspetti normativi rispetto a queste due tipologie di studenti, ci concentriamo ora sulla dimensione glottodidattica identificando innanzitutto il ruolo del docente secondo una prospettiva umanistica dell'insegnamento linguistico.

Secondo tale prospettiva, lo studente-persona è il focus. Con studente-persona intendiamo quindi fare riferimento a tutte le componenti che entrano in gioco nel processo matetico (dimensione cognitiva, emotiva, relazionale, motivazionale e, dove possibile, corporea) affinché siano tutte coinvolte e valorizzate in una glottodidattica 'a misura di studenti'.

A livello neuroscientifico, l'interazione tra la dimensione cognitiva e quella emotiva è fondamentale perché, come scrive Cardona (2010)

in primo luogo è evidente che il sistema emotivo e cognitivo collaborano all'attività della memoria di lavoro. Ciò supporta l'importanza di una visione integrata di emozione e cognizione nella natura umana. In secondo luogo, per un normale sviluppo delle attività cognitive (e dunque anche scolastiche) è fondamentale il *grado di interazione* tra sistema emotivo e sistema cognitivo. Il primo è fondamentale per richiamare sull'input i sistemi attentivi che presiedono all'attività cognitiva, ne produce una rappresentazione simbolica emotivamente rilevante e dunque importante per i processi

di memoria. Tuttavia, se l'eccitazione produce una rappresentazione negativa, la memoria di lavoro avrà molta difficoltà ad operare correttamente e produrrà prestazioni deficitarie che andranno ad aumentare lo stato di ansia e stress.

La correlazione stretta tra stato emotivo, processi cognitivi e memoria è sottolineata anche dal neurobiologo del linguaggio Fabbro (1996, 101) che scrive: «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria [...]. Le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole». E aggiunge: «le situazioni di stress [...] determinano a lungo andare una distruzione selettiva del sistema del lobo temporale mediale [...] con un conseguente impoverimento della capacità di fissazione delle informazioni nella memoria episodica e semantica».

Le implicazioni didattiche di tali affermazioni sono, quindi, di sostenere gli studenti con una didattica della lingua orientata allo sviluppo di diversi processi cognitivi e accompagnata da attenzioni metacognitive, in cui:

- far utilizzare diversi processi cognitivi per facilitare la memorizzazione in quanto, come ricorda Pallotti (2000, 164), «secondo gli studi di psicologia cognitiva, la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni - analizzato, riassunto, trasformato - le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva»;
- aiutare gli studenti a formare «quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi primari, quali leggere, calcolare, ricordare, cercando di sviluppare nell'apprendente la consapevolezza di cosa sta facendo, del perché lo fa, di quando e in quali condizioni è opportuno farlo» (Coppola 2000, 141).

Ma se, come abbiamo detto, nel processo matetico la dimensione cognitiva è in relazione con quella emotiva, si tratterà allora di avere anche delle attenzioni metaemotive per gli studenti, sostenendoli altresì sull'analisi di:

- come affrontano emozionalmente un compito, ad esempio cosa provano se non capiscono una parola di un testo in LS (ansia, paura di non farcela...);
- cosa li stressa maggiormente durante una verifica, ecc.

L'obiettivo di questa parte metaemotiva è quello di poter poi identificare quali strategie essi possono usare per gestire le emozioni negative e affrontare con maggiore serenità i compiti.

In linea generale, dunque, il docente si pone come un facilitatore dell'apprendimento linguistico che, sulla base dei summenzionati principi neuroscientifici, delle indicazioni provenienti dal costruttivismo (cf. Pagan 2016), dagli studi sull'interlingua (cf. Pallotti 1998; Caon 2008) e sull'accessibilità per gli studenti con DSA (Daloiso 2012; Melero Rodríguez 2013, 2016a, 2016b), dalla pedagogia e dalla comunicazione interculturale (cf. Balboni, Caon 2015), dalle indicazioni normative e scientifico-metodologiche su particolari tipologie di studenti come quelli con DSA (Melero 2013, 2015, 2016c, 2018), promuove un apprendimento linguistico 'significativo', ossia potenzialmente più stabile e duraturo nella memoria degli studenti.

8 La gestione degli studenti di madrelingua non italiana e studenti con DSA nella Classe ad Abilità Differenziate (CAD)

Prima di scendere nello specifico della gestione di alunni di madrelingua non italiana e con DSA richiamiamo la specificità della situazione in cui essi apprendono, ossia la classe.

Sulla scia di i nostri precedenti studi (Caon 2008, 2016) gli studenti sono inseriti in una Classe ad Abilità Differenziate (CAD). Cosa intendiamo con questa espressione? La CAD è sostanzialmente un modo di osservare la realtà delle classi. Nella nostra prospettiva, essa va intesa non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle trasformando l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa.

Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) introdotto da Vygotskij (1934). Secondo lo studioso russo essa è definibile come la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci.

L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Considerata la natura unica e irripetibile di ogni persona, appare subito evidente che la classe non presenti un'unica ZSP, ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe.

Pertanto, si pone subito la questione di come facilitare l'apprendimento linguistico in un contesto eterogeneo e quindi di interrogarsi sul modello 'tradizionale' di lezione che risponde a una concezione trasmissiva del sapere e che si modella sull'esposizione da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale (spiegazione dei contenuti).

A tal proposito Minello (2006, 158) scrive che la concezione trasmissiva del sapere si fonda su tre ipotesi:

- che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- che esista una *comunicazione*, diciamo, *ottimale*, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;
- che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di *strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni a un numero elevato di persone in un tempo limitato, essa prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Ovvero che:

- l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- l'allievo sia in grado autonomamente di ristrutturare e organizzare un nuovo sapere;
- l'allievo e il docente abbiano strutture mentali analoghe, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta (Minello 2006).

Sappiamo in realtà che ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto ogni studente trasforma dentro di sé l'input in modo personale processandolo in una struttura cognitiva non analoga a quella del docente.

Nella realtà della classe di lingua tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un

«input comprensibile» contemporaneo per tutti (cf. Krashen 1983) e di collocarsi contemporaneamente nella ZSP di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti gli studenti in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, di abbassare il livello del sapere o di innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della CAD è quella di cercare una strada alternativa, che non escluda momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente o quasi su tale modalità trasmissiva.

La strada è quella delle metodologie a 'mediazione sociale' che procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento. Gli studenti, di conseguenza, vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva.

Il tratto che accomuna le diverse metodologie a mediazione sociale (cooperative learning, didattica ludica, peer tutoring, flipped classroom) è lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni.

In questa logica, il docente organizza in modo dinamico la lezione, con fasi comuni (cioè rivolte a tutta la classe) e fasi diversificate (in modo da poter agire più specificamente su diverse ZSP).

I momenti diversificati prevedono lavori individuali, a coppie, in gruppi (di livello omogeneo o eterogeneo) e l'impiego di compiti stratificati, differenziati e aperti.⁷

Una varietà integrata di proposte metodologiche, infatti, aumenta la possibilità di valorizzare le caratteristiche individuali di tutti gli alunni e potenzia la dimensione metacognitiva, ovvero gli aspetti del «saper essere e del saper apprendere, attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quan-

7 Stratificare il compito significa proporre tecniche e schede organizzate a strati, secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni alunno possa raggiungere il livello massimo al quale può giungere all'interno della scheda proposta. Differenziare significa proporre compiti diversi che gli studenti, individualmente, a coppie o a gruppi, svolgono simultaneamente. Si può differenziare sulla base dei diversi stili cognitivi, di apprendimento, delle intelligenze multiple (Gardner 1983) e delle differenti preferenze sensoriali. Si possono anche differenziare le metodologie, le tecniche didattiche (Balboni 1998) e gli input forniti dall'insegnante. Creare compiti aperti o eligibili significa proporre attività che non prevedano un'unica soluzione corretta e che permettano a studenti con competenze linguistiche diverse di svolgere comunque il compito (per approfondimenti cf. Caon 2016).

do sia opportuno farlo e in quali condizioni» (Mariani, Pozzo 2002, 136), in una logica di personalizzazione della didattica.

In Caon (2008) si classificano i fattori della diversificazione in:

- Fattori personali;
- Fattori socio-culturali;
- Fattori relazioni.

Tra i fattori personali, crediamo necessario aggiungere, oltre a quelli citati, anche:

- le neurodiversità (ad esempio, DSA o DSL) o le disabilità che creano un bisogno linguistico e didattico nello studente;
- le differenze linguistico-culturali di studenti di recente immigrazione (NAI) oppure arrivati da alcuni anni nella scuola, ma che presentano ancora difficoltà nella lingua della comunicazione e dello studio o di studenti di madrelingua non italiana di seconda generazione.

Mentre i fattori citati in Caon (2008) - personalità, diversi tipi d'intelligenza, motivazione, stili cognitivi, stili di apprendimento e attitudine - sono comuni a tutti, le neurodiversità, le disabilità e le differenze linguistico-culturali di studenti non madrelingua italiani non sono presenti in tutti gli allievi. Dunque, sono un fattore sì personale, ma non comune a tutti.

L'obiettivo del docente-facilitatore che vuole raggiungere la piena inclusività sarà, allora, quello di progettare e realizzare degli interventi glottodidattici che possano soddisfare il maggior numero di bisogni con scelte metodologiche e strutturazioni di materiali comuni per tutti gli studenti, cercando di ridurre il più possibile gli interventi personalizzati poiché potrebbero porre problemi di tempo (carico di lavoro supplementare a casa per il docente in progettazione, realizzazione ed eventuale valutazione degli elaborati) e potenziali problemi di gestione della classe (studenti che rifiutano o accettano con demotivazione schede differenziate, se sono sempre e solo loro i destinatari di un lavoro diverso rispetto alla classe).

Gli specifici bisogni che non possono trovare in una metodologia comune un soddisfacimento potranno essere gestiti in due modi:

- tramite piccoli interventi sui materiali (ad esempio, schede con alcune modifiche per studenti di madrelingua non italiana e studenti con DSA), aggiustamenti metodologici puntuali (ad esempio, segmentazione di un compito) o modifiche alla progettazione e realizzazione del corso (ad esempio, inclusione nella progettazione di specifici obiettivi formativi per studenti con DSA come la selezione e l'uso corretto dei mezzi compensativi) sempre inseriti nella didattica comune per la classe (ad esempio, un compito segmentato, necessario per gli studenti con DSA,

può anche essere efficace per gli studenti di madrelingua non italiana e per tutto il gruppo classe;

- tramite modifiche più profonde alla progettazione, metodologia o materiali che verranno realizzate con l'appoggio del docente di sostegno e che, proprio per questo motivo, non riescono a essere inserite nella didattica generale della classe. Ad esempio, materiali o metodologie per studenti con ritardo cognitivo.

Un obiettivo gestionale, dunque, è quello di creare una lezione in cui vi siano dei momenti di lavoro comune in cui possibilmente creare materiali e attività accessibili per studenti con DSA e di madrelingua non italiana e comunque efficaci con tutta la classe e dei momenti diversificati in cui invece gli studenti lavorino con materiali differenti per poter gestire specifiche problematiche.

9 L'Unità di Apprendimento inclusiva nella CAD

In futuri contributi scenderemo nel dettaglio di tali pratiche, in questa sede focalizziamo l'attenzione sul modello operativo che contiene possibili azioni inclusive per gli studenti con DSA e per gli studenti di madrelingua non italiana.

Con l'espressione 'Unità di Apprendimento' ci rifacciamo alla definizione data da Balboni (2002) che la descrive come molecola matematica della durata variabile, da pochi minuti a un'ora o più.

In ambito glottodidattico, il termine 'unità' può essere sostituito con quello di 'lezione' poiché entrambi indicano «segmenti piuttosto brevi, idealmente della durata di un'unica lezione in classe» (Mezzadri 2015, 61).

Il modello qui presentato costituisce una proposta operativa adatta per la conduzione di attività in 'coabitazione' tra studenti migranti, studenti con DSA e resto degli studenti in CAD.

Il modello operativo mira a includere ogni singolo alunno e a favorire, coniugandoli insieme, il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento e alla co-costruzione delle conoscenze attraverso la relazione.

Il docente non dovrà pensare di dover definire tanti piani di personalizzazione quanti sono gli alunni ma dovrà piuttosto saper progettare e realizzare 'aperture diversificate' che rendano l'esperienza didattica comune accessibile a più modalità di costruzione delle conoscenze e del 'sapere linguistico'.

Il modello si propone da un lato come soluzione per l'attuazione di attività in coabitazione tra alunni con DSA, studenti migranti e gli altri studenti in classe, ma anche come *trait d'union* tra attività svolte in laboratorio e attività svolte in classe. L'efficacia e la riuscita delle eventuali attività laboratoriali, personalizzate o in autoapprendi-

mento rivolte esclusivamente ad alunni migranti o con DSA dipende, in buona misura, anche dal legame che queste hanno con quanto si svolge e si propone in classe.

Un'attività laboratoriale totalmente slegata dalle attività curriculari sembra essere poco motivante e difficilmente efficace per il raggiungimento del successo scolastico. Il modello operativo proposto ambisce a coniugare il lavoro svolto in classe con quello svolto in laboratorio e, almeno in alcuni momenti, a farlo coincidere attraverso l'attuazione di alcune strategie didattiche e di conduzione della classe.

Per scendere nella dimensione operativa, l'unità di apprendimento, d'ora in poi UdA, secondo la psicologia della Gestalt è costituita da una sequenza di tre fasi: motivazione e globalità, analisi e conclusiva, nella quale si attuano la riflessione e la sintesi.

Vediamo nel dettaglio i tre momenti di questa unità minima del processo acquisitivo e rimandiamo per ulteriori approfondimenti a Balboni (2014, 2015) e Mezzadri (2015).

9.1 Fase di motivazione

Nella fase di motivazione si stimola l'interesse degli studenti sul tema che andrà trattato attraverso una varietà di canali sensoriali, uditivo, cinestesico e visivo (per approfondimenti sul tema si rimanda a Caon 2016; Mariani, Pozzo 2002) per sondare che cosa già sappiano o cosa immaginino su di esso.

In questa fase si prediligono attività per elicitarle le preconcoscenze degli studenti a partire dalle ipotesi rispetto al tema proposto. Si stimola l'*expectancy grammar* degli studenti, ovvero la capacità «di predire ciò che può comparire in un testo operando sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa, del paratesto, delle conoscenze del mondo, ecc. In tal modo si facilita la comprensione trasformandola, in realtà, solo nella conferma di una tra le previsioni effettuate» (cf. Balboni, *Nozionario di Glottodidattica*).⁸

Secondo la definizione di Balboni (2015, 163), essa gioca un ruolo chiave nella creazione delle ipotesi per la comprensione:

la grammatica dell'anticipazione che ci consente di ipotizzare un significato virtuale: la comprensione si trasforma in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il testo reale che ascoltiamo o leggiamo.

Insegnare a comprendere una lingua straniera significa anzitutto affinare le strategie di comprensione, soprattutto i proces-

8 Cf. <https://www.ital5.it/nozion/noziof.htm?>

si cognitivi che governano la expectancy grammar e dei quali di solito si è inconsapevoli.

La condivisione di conoscenze tra studenti e tra studenti e docente facilita il compito acquisitivo e rimanda a una dimensione 'umana' dell'apprendimento.

Per far emergere, dalle enciclopedie degli studenti, le parole chiave che saranno utili nelle fasi successive, l'insegnante può utilizzare immagini, foto, pubblicità, brevi video, spot e qualsiasi oggetto permetta agli studenti di comunicare. Per i livelli iniziali, è possibile comunicare in qualsiasi lingua veicolare, non solo quella oggetto di studio (l'italiano o le altre lingue nel nostro caso), perché, come afferma Balboni (2014, 75) «non è una fase di acquisizione [...], ma di stimolo emozionale, e nella lingua madre è più facile suscitare emozioni, desideri, curiosità».

9.2 Fase di globalità

Durante la fase della globalità, il testo - orale o scritto - viene percepito nella sua interezza, coinvolgendo principalmente l'emisfero destro del cervello (Danesi 1998). In questa fase, infatti, lo studente si orienta all'interno del materiale desumendo da testo e paratesto tutte le informazioni alle quali è in grado di accedere, sfruttando ogni ridondanza possibile.

Nel Notiziario di Glottodidattica, la globalità è definita come una fase che:

presenta all'allievo il testo di partenza, quello che precisa il tema dell'unità e che racchiude buona parte dell'*intake* previsto. Il testo è di solito orale e dialogato nelle fasi iniziali dell'apprendimento scolastico, ma nelle fasi avanzate può essere costituito anche da materiale scritto, e con l'uso sapiente della tecnologia può anche essere multimodale: ad esempio, la presentazione della stessa notizia in diversi generi: comunicato radiofonico, servizio in un telegiornale, dispaccio d'agenzia, articoli di giornali di diversa tendenza. [...] Caratteristica di questa fase è la sua induttività, il fatto di rivolgersi alla modalità 'destra' del cervello, di prevedere una comprensione estensiva prima di procedere alle attività di analisi.

Ad esempio, l'insegnante può attivare la fase di globalità partendo dal paratesto analizzandone titolo, illustrazioni, didascalie, autore oppure lavorare sulle parole-chiave senza le quali non si potrebbe successivamente arrivare alla comprensione del testo scritto. In questo modo lo studente è portato alla formulazione di ipotesi linguistiche, socio-pragmatiche, metaforiche e di contesto che verranno

no poi verificate prima globalmente (skimming) e poi analiticamente (scanning).

9.3 Fase di analisi

A partire dallo stesso input sondato globalmente, si passa poi all'elaborazione analitica degli elementi selezionati dal docente che diventano l'obiettivo specifico dell'UdA.

Il docente assegna un compito da eseguire sullo stesso materiale presentato come input in fase globale (volantino, testo scritto, immagine, video, pubblicità, ascolto, ecc.). Il compito deve essere percepito dallo studente come sfidante, ovvero 'realizzabile', e inserito nella già citata 'Zona di Sviluppo Prossimale' per cui il compito non deve risultare dallo studente né troppo complesso né troppo facile.

Gli obiettivi, in questa fase, possono essere molteplici e focalizzarsi su:

- strutture grammaticali;
- elementi lessicali;
- strutture linguistiche;
- atti comunicativi;
- elementi culturali, disciplinari, cognitivi e metacognitivi.

Gli aspetti linguistici ovvero quelli fonologici, morfosintattici, lessicali e testuali sono approfonditi, a seconda delle abilità che si vogliono allenare, con tecniche diverse. Le diverse attività «di tipo euristico (per scoprire regolarità ed eccezioni, per verificare confutare ipotesi sul funzionamento della lingua ecc.) e induttivo (dal caso particolare alla regola generale)» (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015, 292) accompagnano lo studente a esplorare il testo.

9.4 Fase di riflessione e sintesi

Nella fase di riflessione e sintesi, i diversi elementi che sono stati individuati e analizzati precedentemente vengono fissati e riutilizzati e il docente guida lo studente nella riflessione sull'aspetto acquisito e il suo riuso. Nella fase di riflessione e di sintesi lo studente rielabora le informazioni in maniera personale, allontanandosi dall'input di partenza e riutilizzando quanto appreso in altri contesti, in modo coerente.

Come ricorda Mezzadri (2015, 70), in questa fase «il docente riprende l'input proposto nella fase di presentazione, lo rielabora e suggerisce in termini diversi per permettere momenti di pratica degli elementi oggetto di analisi; una pratica che da controllata diventa via via sempre più libera, passando da esercizi di fissazione ad attività creative di reimpiego».

10 Una tabella della UdA inclusiva

Per ragioni di economia e poiché questo saggio intende rappresentare l'inizio di una serie di contributi dedicati al tema di un'educazione linguistica accessibile e inclusiva, presentiamo una tabella in cui sintetizziamo le fasi dell'UdA collegandole alle modalità di gestione della classe.

Come abbiamo già affermato in precedenza, la caratteristica fondamentale su cui vorremmo concentrare l'attenzione è la possibilità, per favorire l'inclusione, di prevedere in sede di progettazione e programmazione:

- fasi comuni in cui tutti gli studenti siano coinvolti nella medesima attività;
- fasi diversificate in cui gli studenti possano lavorare o su materiali differenti o sul medesimo materiale ma con compiti diversi.

Così procedendo, il docente di lingue può mantenere *contemporaneamente* la coesione della classe e la necessità, in alcune fasi, di differenziare il compito rispetto alle diverse ZSP, alle caratteristiche personali, linguistico-culturali e alla neurodiversità degli studenti.

Fase	Azioni/Obiettivi	Tecniche didattiche	Gestione della classe
Motivazione	Contestualizzare	<ul style="list-style-type: none">• <i>Spidergram</i> recanti al centro o immagini, o sostantivi o verbi;• elicitazione di lessico e riattivazione di conoscenze pregresse attraverso l'analisi di immagini, disegni, foto;• abbinamento di brevi testi ed immagini;• domande a risposta aperta per la ricognizione delle ipotesi a partire da un elemento del testo o dal titolo;• ricomposizione di brevi frasi inerenti il contenuto del testo;• abbinamento parole-immagini.	Comune
Globalità	Comprendere globalmente il testo	<ul style="list-style-type: none">• transcodificazione;• riempimento di griglie;• individuazione di errori attraverso la verifica di liste/appunti/dati;• completamenti;• vero/falso;• cloze.	Comune/Diversificata

Analisi	Lavorare in modo mirato su alcuni aspetti del testo	<ul style="list-style-type: none">• ricerca di informazioni specifiche nel testo;• attività di riempimento;• pattern drill;• ricerca di termini sul dizionario.	Diversificata
Sintesi	Controllo della comprensione (attraverso rielaborazione e reimpiego)	<ul style="list-style-type: none">• redazione di brevi testi o di frasi;• ampliamento lessicale;• role-play;• interviste;• compiti di realtà.	Comune/Diversificata

Il docente di lingue può attivare una glottodidattica varia e integrata all'interno di questo modello operativo basandosi su:

- un quadro metodologico di riferimento legato alla mediazione sociale;
- strategie di diversificazione (di cui, ribadiamo, ci occuperemo approfonditamente in prossimi contributi in questa rivista).

Sarà la sua capacità di adattare al contesto metodologie e tecniche nel rispetto delle indicazioni scientifiche (cosa gli studenti possono e non possono fare) e normative (cosa gli studenti devono/possono o non devono/possono fare) che rappresenterà la chiave del successo in questa prospettiva umanistica e di facilitazione di processo di apprendimento linguistico.

Bibliografia

- Arconzo, Giuseppe (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento. Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore della Legge n. 170 del 2010». Cardinaletti, Anna et al. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: entro Studi Erickson, 25-40.
- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2010). «Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico». Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università, 5-15.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'Educazione Linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E. (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'Educazione Linguistica». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14. DOI <https://doi.org/10.21283/2376905x.1.11>.

- Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Brichese, Annalisa (2016). «La valutazione per gli studenti stranieri alla luce della normativa specifica». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher, 197-205.
- Brichese, Annalisa (2015). «Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa». *EL.LE*, 4(1), 115-32. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/126>.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione Linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: Utet Università.
- Caon, Fabio (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher.
- Cardona Mario (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Coppola, Daria (2000). *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pisa: Edizioni ETS.
- Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele; Melero Rodríguez, Carlos Alberto. (2016). «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali». Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3>. SAIL 7.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Diadori, Paola; Palermo, Massimo; Troncarelli, Donatella (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Fabbro, Franco (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Krashen, Stephen D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mariani, Luciano; Pozzo, Gabriella (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica». *EL.LE*, 2(3), 549-97. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/72p>.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2015). «Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche». *EL.LE*, 4(3), 361-79. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0>.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016a). «Sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera: possibili barriere degli studenti con DSA». Valenti, Alfia (a cura di), *Esperienze di didattica inclusiva per le lingue straniere*. Firenze: LibriLiberi, 27-35.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016b). «Interventi specifici per le lingue straniere». Daloiso, Michele (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson, 261-72.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016c). «ELE y Dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde el punto de vista ético». Sainz González, Eugenia; Solís García, Inmaculada; Arroyo Hernández, Ignacio (eds),

- Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje al profesor René Lenarduzzi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 313-23. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-068-6/RiB-1-20>. Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2018). «Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici». Santipolo, Matteo; Mazzotta, Patrizia (a cura di), *L'Educazione Linguistica Oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Novara: UTET Università, 143-50.
- Mezzadri, Marco (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Minello, Rita (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». Caon, Fabio (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- MIUR, s.e. (2018). *Gli alunni con Cittadinanza non italiana nell'a.s. 2016/2017*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. URL https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0 (2019-03-20).
- MIUR, s.e. (2018a). *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*. MIUR.
- Nicolson, R.; Fawcett, A. (1990). «Automaticity: A New Framework for Dyslexia Research?». *Cognition*, 35, 159-82.
- Nicolson, Robert; Fawcett, Angela (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Nocera, Salvatore (2013). «L'Evoluzione delle normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». Ianes, D.; Cramerotti, S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Centro Studi Erickson, 86-109.
- Pagan, Alessandra (2016). «Costruttivismo socio-culturale e CAD». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher, 61-8.
- Pallotti, Gabriele (2000). «Favorire la comprensione dei testi scritti». Balboni, Paolo E., *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*. Torino: Theorema, 159-71.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rossi, Viviana; Ventriglia, Luciana (2015). «La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata». Daloiso (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET, 29-46.
- Tabarelli Silvia; Pisanu Francesco (2013). «Elementi generali di apprendimento sui BES nel contesto italiano». *I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.
- Ventriglia, L; Storace, F.; Capuano, A (2015). «La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento». *I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.

Normativa

- D.P.R. nr. 394 (1999). *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- D.P.R. nr. 122 (2009). *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- Legge 53/2003. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.*
- Legge 170/2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*
- Decreto nr. 5669 del 12 luglio 2011 e Linee guida allegate.
- Decreto Ministeriale (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Decreto Ministeriale nr. 741 (2017). *Esami di stato primo ciclo.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Circolare Ministeriale nr. 8 (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Circolare Ministeriale nr. 48 (2012). *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione: Istruzioni a carattere permanente.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Linee Guida (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

La dimensione teorica

Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2

Martina Brazzolotto

Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

Abstract Giftedness in foreign learners is not easily recognised (Kitano, Espinosa 1995). Immigrants with giftedness, in the school context, are often considered more as needing support in learning the new language rather than as pupils with great potential (Harris 2009). In the case presented here, the teacher responds only to the need to understand a new word, leaving out the curiosity of the pupil from Eritrea, on a mathematical calculation. His attitude shows how disproportionately didactic action tends to focus on gaps rather than attitudes. We propose a series of language teaching tips to identify some traits of giftedness in Italian learners like second language (L2), using some theories on inter-language. The objective is to support language teachers in teaching differentiation, stimulating in them reflections on the learning needs of immigrant pupils, such as to suggest some traits of giftedness.

Keywords Plusdotazione. Apprendimento italiano L2. Glottodidattica.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Gli alunni alloglotti con plusdotazione. – 2.2 Sfide educative e glottodidattiche. – 3 Stadi interlinguistici nell'apprendimento dell'italiano come L2. – 4 Studio di caso: un rifugiato eritreo in classe quarta primaria. – 4.1 Proposte glottodidattiche. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2018-05-30
Accepted 2018-08-30
Published 2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Brazzolotto, Martina (2019). «Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2». *EL.LE*, 7(3), 369-390.

1 Introduzione

Attualmente in Italia non ci sono studi sui bambini stranieri con plusdotazione, in quanto quest'ultima tematica è ancora poco conosciuta nei contesti scolastici. L'argomento è stato studiato anche nel panorama internazionale: Ford, Baytops e Harmon (1997) analizzarono tutti gli articoli che trattavano le tematiche sugli studenti con plusdotazione, inseriti nel database ERIC tra il 1966 e il 1996, e scoprirono che solo l'8% affrontava la tematica degli immigrati.

Proponiamo di seguito alcune informazioni provenienti dalla letteratura scientifica internazionale, in modo particolare dal contesto statunitense, nel quale sono state condotte alcune ricerche sugli studenti alloglotti con plusdotazione.

2 Gli alunni alloglotti con plusdotazione

Si definiscono Gifted English Language Learners (GELL) gli apprendenti di lingua inglese che non parlano inglese nel contesto familiare e che le loro competenze nella nuova lingua sono limitate, ma presentano delle caratteristiche di plusdotazione (*giftedness*) (Iowa Department of Education 2008). In termini glottodidattici, un alunno che apprende una lingua seconda (L2) in un nuovo paese è colui che: "non ha l'italiano come lingua materna; ha esperienza e si riconosce [...] in una cultura diversa da quella italiana, o in più culture, tra le quali ci può essere anche quella italiana" (Luise 2006, 38).

Potremmo quindi utilizzare i dati che provengono dallo studio dei GELL per iniziare delle ricerche sui bambini immigrati che apprendono l'italiano come L2, anche se i rispettivi contesti (americano e italiano) manifestano alcune differenze culturali che in seguito metteremo in evidenza.

Gli studenti immigrati con plusdotazione possiedono delle caratteristiche in comune con i loro coetanei autoctoni con plusdotazione, essi sono: curiosi, creativi, ottimi osservatori e particolarmente sensibili. Riteniamo che sia importante che i docenti, soprattutto quelli che insegnano italiano, siano in grado di identificare gli studenti con plusdotazione, immigrati e non, con l'obiettivo di introdurre dei cambiamenti nella glottodidattica, intrecciando l'insegnamento di contenuti linguistici con la valorizzazione delle potenzialità. Nella letteratura scientifica di riferimento (*gifted education*) spesso vengono fornite delle liste di caratteristiche degli studenti con plusdotazione, le quali includono delle voci su: motivazione, curiosità, memoria, conduzione di inchieste, immaginazione, intuizione, ragionamento, *problem-solving*, comunicazione, senso dell'umorismo, creatività e interessi. È importante tenere in considerazione che ogni individuo è unico: è impensabile dunque che ogni caratteristica sia propria di ogni alunno con

plusdotazione. Uno studente curioso non necessariamente potrebbe dimostrarlo facendo domande in continuazione; come non possiamo associare l'introversione con la mancanza di motivazione.

Nel 2004, il centro di ricerca sulla plusdotazione del Dipartimento di Educazione del Iowa (USA) ha riassunto i risultati di 23 anni di ricerche, condotte su 4.200 studenti con plusdotazione; risultano interessanti i dati che dimostrano che il 60% di loro avrebbe delle difficoltà nella socializzazione, a differenza degli studenti con sviluppo tipico che dimostrerebbero atteggiamenti maggiormente adattati al contesto (solo il 30% di quest'ultimo gruppo non sarebbe in grado di instaurare dei rapporti di fiducia con i pari e il docente). Sarebbe che più aumenti il livello di quoziente intellettivo (QI)¹ maggiori sarebbero i disagi sociali (il 75% degli studenti con un'elevata plusdotazione manifesterebbe tali problematiche). Si associano tali difficoltà a uno sviluppo asincrono: la loro crescita intellettuale non è allineata con il resto dei pari e spesso si percepiscono diversi; credono inoltre di non essere in sintonia con le aspettative degli insegnanti (si parla di *out-of-sync*). Le caratteristiche tipiche dello studente GELL sono (*Iowa Department of Education 2008*):

- saper leggere nella propria lingua nativa con una fluenza di uno studente di 2 anni in più;
- possedere elevate abilità in matematica;
- dimostrare livelli superiori nell'elaborazione, nell'originalità e flessibilità;
- essere un leader in vari contesti (scuola, casa, sport, amicizie).

Da un punto di vista strettamente linguistico, lo studente GELL:

- dimostra competenze linguistiche superiori rispetto altri studenti di diversa origine non-gifted;
- impara molte lingue con un ritmo accelerato;
- dimostra abilità nel cambio di lingua (*code-switching*);
- vuole insegnare agli altri le parole della nuova lingua;
- è disponibile a tradurre per gli altri;
- possiede una conoscenza superiore di frasi ed espressioni dialettali che riesce a tradurre in inglese;
- dimostra un forte senso dell'umorismo sulle differenze culturali.

Le caratteristiche socio-culturali messe in evidenza sono:

- modificare il proprio comportamento in base alle aspettative che possono derivare o dai familiari o dal contesto scolastico;

1 Ricordiamo che un quoziente intellettivo nella norma varia da 80 a 120-130, sopra tale valore si parla di alto potenziale cognitivo. La plusdotazione non si identifica solo con un livello di QI sopra la norma, ma è una combinazione anche di elevata motivazione e creatività (Renzulli 1976).

- disponibilità a condividere la cultura di appartenenza;
- dimostrare orgoglio verso la cultura di origine;
- sentirsi parte di una comunità globale e manifestare rispetto per le differenze culturali.

Identificare la plusdotazione in uno studente immigrato risulta alquanto difficile perché oltre agli scogli linguistici, potrebbero manifestarsi comportamenti culturali e abitudini percepiti dagli insegnanti come ‘strani’ e non di certo associabili alla plusdotazione; le differenze attitudinali e le difficoltà emotive, causate dalle esperienze di immigrazione, potrebbero oscurare l’emergere di particolari potenzialità. Il riconoscimento delle loro inclinazioni risulta alterato anche dalla relazione con il docente: il senso di isolamento e i sentimenti di frustrazione che potrebbero provare porterebbero a temere l’autorità (Kitano, Espinosa 1995).

Nella letteratura scientifica emerge che gli studenti *gifted* immigrati sono sotto rappresentati rispetto agli altri con plusdotazione (Ford, Harris 1999; Rendon 1996): questo fenomeno è evidente nel contesto americano dove gli alunni con plusdotazione vengono identificati con lo scopo di essere inseriti in programmi specifici, è per questo che gli studiosi sono riusciti a rilevare una netta sproporzione (Frasier, Garcia, Passow 1995; Scott et al. 1992). L’individuazione invece, nel nostro contesto italiano, sarebbe utile affinché anche i bambini immigrati con plusdotazione possano usufruire di compiti glottodidattici specifici, tali da valorizzare le loro attitudini e potenzialità. Nel contesto americano spesso l’identificazione avviene con test standardizzati, anche se questo metodo viene messo in discussione, in quanto sarebbe preferibile introdurre misure multiple, valutando soprattutto le *performance* (Breedlove 2007).

Il riconoscimento della plusdotazione in classe potrebbe basarsi sulle caratteristiche tipiche (sopra descritte), anche se, ricordiamo, la valutazione dello studente può essere redatta solo da un esperto che provvede tramite vari test e questionari specifici. Secondo una ricerca condotta da Bermudez e Rakow (1990) gli insegnanti curricolari noterebbero meno i tratti di plusdotazione negli studenti immigrati, rispetto agli insegnanti di lingua. Chi insegna una lingua dunque avrebbe delle possibilità maggiori di individuare la plusdotazione negli studenti bilingui, in quanto conosce meglio come avviene l’apprendimento linguistico.

Prima di focalizzarci sulle sfide educative e glottodidattiche che ci offrono gli studenti alloglotti con plusdotazione, riassumiamo le loro caratteristiche: imparano una seconda o terza lingua con un ritmo accelerato, eccellono in matematica, manifestano un senso di comunità globale, sono consapevoli delle altre culture e linguaggi, dimostrano un’alta abilità nel *code-switching*, possiedono avanzate abilità sugli idiomi, traducono con un alto livello di accuratez-

za, equilibrano gli atteggiamenti che si aspettano i familiari con quelli attesi dai pari della nuova cultura (Aguirre, Hernandez 2001).

2.1 Sfide educative e glottodidattiche

Secondo Gottfredson (2004) la plusdotazione va oltre l'etnia di appartenenza, le differenze linguistiche, il livello socio-culturale ed economico di appartenenza. Nonostante ciò, gli studenti stranieri, come già detto, tendono a essere considerati maggiormente per le loro difficoltà linguistiche rispetto le loro potenzialità (Harris B. 2009); forse i pregiudizi dei docenti verso la cultura di appartenenza dell'alunno immigrato ostacolano il riconoscimento di potenzialità e talenti. Nel contesto americano, questa affermazione è dimostrata dal fatto che gli studenti immigrati con plusdotazione vengono inseriti prevalentemente nei programmi di potenziamento linguistico e meno in quelli dedicati ai *gifted* (Plummer 1995).

La sfida di identificare la plusdotazione negli studenti immigrati è particolarmente complessa quando essi sono neo arrivati (Harris C. 1993). Il loro bagaglio linguistico e culturale, i fattori attitudinali, le aspettative socioculturali del gruppo dei pari, lo stress cross-culturale e i conflitti intergenerazionali potrebbero influenzare gli sforzi dei docenti a riconoscere le potenzialità e pertanto potrebbero essere ridotte le opportunità di apprendimento adeguate. In accordo con Rance-Roney (2004) l'acquisizione del linguaggio di una nuova cultura è abbastanza intrecciata con il cambio di identità, come quello vissuto da un adolescente; il disorientamento potrebbe offuscare l'emergere delle potenzialità dell'alunno.

Nonostante i gruppi di immigrati siano culturalmente diversi, essi ci pongono delle sfide comuni quando sono in classe. Raggruppiamo per tipologia le cause che potrebbero mettere alla dura prova gli insegnanti di lingue:

- **linguistica:** è impensabile valutare le potenzialità proponendo agli studenti neo arrivati delle prove utilizzando, nel nostro caso, l'italiano, in quanto potrebbe condurre a conclusioni errate. Bisognerebbe dunque distinguere tra abilità linguistiche e potenzialità che potrebbero riguardare non solo la sfera cognitiva ma anche, per esempio, quella creativa o logica.
- **Culturale:** le differenze culturali negli stili di apprendimento, nei comportamenti di ascolto (Trueba 1983), nelle modalità di risposta (Harris 1988; Cohen 1988) spesso sono alla base di messaggi mal interpretati.
- **Attitudinale:** gli immigrati potrebbero dimostrare un atteggiamento molto positivo verso la scuola. Tuttavia, potrebbero provare forti sensi di colpa per i membri della famiglia che sono rimasti nel paese di origine, o per i parenti feriti o uccisi. Uno studen-

te immigrato *gifted* potrebbe avere una consapevolezza amplificata che potrebbe aumentare la vulnerabilità, portando a sbalzi emotivi che influirebbero negativamente sull'apprendimento.

- Aspettative socioculturali: il conflitto etico tra gli atteggiamenti accettati dalla cultura di appartenenza e quelli rifiutati dal nuovo contesto potrebbe causare tensioni e interferire o deviare la naturale curiosità e il piacere spassionato per l'apprendimento.
- Transculturale: le influenze delle diverse culture potrebbero disorientare e ritardare lo sviluppo dell'identità dello studente.
- Intergenerazionale: i bambini immigrati fungono spesso da interpreti per la famiglia e con il tempo potrebbero rifiutare questa responsabilità. Le strategie di *coping* che mettono in atto hanno un effetto negativo sul concetto di sé e sulle relazioni familiari (Harris 1988).
- Sistema scolastico: uno studente potrebbe non essere scolarizzato al momento dell'arrivo nel nuovo paese, ciò rappresenta un'ulteriore sfida nell'apprendimento. A partire dal modello di Schumann (1976), infatti, sappiamo che l'apprendimento di una lingua seconda non è solo un fatto cognitivo ma anche sociale; non conoscere le regole del contesto scolastico potrebbe influire negativamente la relazione positiva con il docente e con i pari e rallentare l'apprendimento linguistico.

Le classi numerose, la possibile opposizione di docenti e dirigenti verso l'inserimento dell'alunno di diversa origine in un laboratorio di italiano come L2 (da cui deriverebbe il miglioramento linguistico), potrebbe inficiare il riconoscimento della plusdotazione nei bambini immigrati. La sfida consiste nel riconoscere potenzialità e talenti anche nei bambini immigrati, nonostante la diversità linguistica e culturale.

L'acquisizione della seconda cultura, se da un lato porta al successo scolastico e sociale, dall'altro potrebbe aumentare il rischio di essere esclusi dal gruppo dei pari della medesima cultura di appartenenza, da quei coetanei che hanno deciso di non adattarsi al nuovo contesto. Il timore di non venire più accettati dal clan originario si aggrava nei *gifted*. Essi si trovano a gestire due diversi sistemi di valori: quello della scuola che propone principi democratici e quello della famiglia. A scuola gli studenti imparano a essere rispettosi, tolleranti, a fare il loro lavoro nel miglior modo possibile per poi conddividerlo con la comunità e a diventare dei membri attivi nella società (Castellano 2005). In famiglia e nel gruppo di pari con la medesima cultura di appartenenza, a seconda del paese di origine, i valori potrebbero essere in diretto contrasto con quelli proposti dalla scuola: potrebbe prevalere il modello della 'sopravvivenza' del più adatto, con possibili comportamenti antisociali. Per gli apprendenti di L2 vivere in due contesti, scuola e famiglia, dove vengono insegnati valori culturali e lingue diverse non è affatto semplice. Molti genitori pro-

vano a trasmettere i loro valori culturali attraverso la lingua madre che continuano a parlare con i figli. Allo stesso tempo, essi vengono invitati dalla scuola ad adattarsi ai valori del contesto scolastico attraverso la lingua veicolare. In questo modo sono nella situazione di imparare i valori di due distinte culture attraverso linguaggi diversi. Ci sono degli studenti immigrati *gifted* che riescono a rimanere in equilibrio tra sistemi di valori anche molto diversi. Questa dimostrazione di flessibilità e resilienza è una loro caratteristica, come accennato nel paragrafo precedente. Rintracciare tratti di plusdotazione in uno studente di diversa origine significa riferirsi alla *sua* cultura di appartenenza. Infatti, alcuni comportamenti che segnalano plusdotazione in un contesto potrebbero essere interpretati come segnali di mancanza di rispetto in un altro luogo, come per esempio fornire informazioni sconosciute dall'insegnante potrebbe essere visto, nel contesto americano, come segnale di precocità, ma potrebbe anche essere inteso come un atto di prevaricazione (*Iowa Department of Education* 2008). Un'altra sfida è proprio quella di capire quali sono i segnali di plusdotazione nel contesto di appartenenza; bisognerebbe essere a conoscenza di come la plusdotazione viene espressa nella cultura di origine.

Gli studenti con plusdotazione sembrano essere maggiormente selettivi negli apprendimenti (Zanetti 2017), in questo senso essi tenderebbero a dimostrare uno scarso interesse e una bassa partecipazione alle attività, qualora non siano coinvolti emotivamente (Novello 2016). Il disinteresse potrebbe dunque mascherare le potenzialità dell'alunno *gifted* e, per evitare ciò, l'insegnante dovrebbe accogliere la sfida di 'motivare l'immotivato'. La motivazione incide particolarmente quando si tratta di imparare una nuova lingua (Novello 2012).

A partire dagli anni Settanta si diffonde l'approccio umanistico affettivo grazie agli studi di Rogers (1973) che mettono in evidenza l'importanza della dimensione empatica durante i processi di formazione. Esso afferma che ogni individuo possiede una naturale motivazione cognitiva intrinseca ad apprendere che viene ridotta qualora ci siano delle minacce esterne che porterebbero l'alunno ad avere una negativa percezione di sé. Nel modello psicolinguistico olodinamico di Titone (1973) emergono tre livelli di apprendimento: tattico (si tratta di esecuzioni di tipo comunicativo che implicano la coordinazione dei circuiti senso-motori); strategico (nel quale avviene la formulazione di regole che promuovono processi di selezione e di programmazione); ego-dinamico (si basa sulla personalità e l'esperienza). In quest'ultimo si mette in evidenza la volontà di comunicare, fondamentale imprescindibile dell'apprendimento linguistico (Danesi 2000). Balboni (1994) riprende il livello ego-dinamico approfondendo gli aspetti motivazionali che promuovono l'apprendimento linguistico: il dovere, che porterebbe a una memorizzazione temporanea dei nuovi vocaboli; il bisogno, indispensabile per raggiungere un obiettivo dettato da esigenze che

riguardano un determinato momento e infine il piacere. Quest'ultimo potrebbe essere anche una conseguenza degli altri: il dovere può portare al bisogno, dal quale potrebbe scaturire il piacere (Balboni 2013). Il piacere però può essere alimentato solo se si adottano particolari accortezze glottodidattiche: la fattibilità del compito (i + 1 di Krashen); la varietà dei materiali, dei compiti, degli esercizi, ecc.; la proposta di sfide; l'introduzione di novità; il gioco; la promozione dell'autonomia e la gratificazione (Balboni 2006). Secondo Caon (2006, 2008) sarebbe importante stimolare la motivazione intrinseca dell'alunno attraverso: i contenuti, le metodologie e la relazione insegnante alunno.

Per individuare le potenzialità dunque bisognerebbe 'preparare il terreno' attraverso un approccio empatico che promuova la motivazione dell'alunno, oltre a conoscere le principali fasi di acquisizione di una nuova lingua.

3 Stadi interlinguistici nell'apprendimento dell'italiano come L2

Lo studio dell'interlingua ci permette di capire, da un punto di vista linguistico, a quale livello di apprendimento si trova lo studente che impara una nuova lingua. In questo senso è possibile anche capire il ritmo di apprendimento, che negli immigrati *gifted* è più accelerato.

L'interlingua è la lingua degli apprendenti verso l'acquisizione della L2; tale processo segue delle sequenze di sviluppo comuni. In questo paragrafo citeremo solo alcuni studi, rimandiamo pertanto alla bibliografia per ulteriori approfondimenti.

Per identificare uno studente con plusdotazione linguistica dovremmo, innanzitutto, tenere in considerazione i due principali stadi dell'acquisizione del linguaggio di Cummins (1991). Il primo stadio riguarda le competenze comunicative interpersonali (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*): gli studenti iniziano a parlare la nuova lingua, nel nostro caso l'italiano, per scambiare semplici conversazioni e fare richieste di base. Per oltrepassare questo livello sono necessari da uno a tre anni. Il secondo stadio invece riguarda le competenze accademiche (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*): l'apprendente raggiunge il successo scolastico nella lingua. Per raggiungere il massimo livello del CALP sono necessari da tre a sette anni. Come per ogni abilità, il tempo necessario per raggiungere le competenze linguistiche cambia in base a diversi fattori come le esperienze dello studente, l'età, la competenza linguistica nella madre lingua, e il supporto che offre la scuola e la famiglia nel miglioramento linguistico.

Secondo Cummins (2000) lo sviluppo delle abilità conversazionali precede quello delle abilità scolastiche, anche se questo ordine non è generalizzabile.

Secondo Gracci (2006) nel percorso naturale di acquisizione di una lingua seconda si possono individuare tre macro-varietà, unite tra di loro da un continuum:

- varietà pre-basica: emergono i primi tentativi per farsi capire (pochi elementi lessicali, limitato l'uso della negazione; non vengono declinati con chiarezza gli elementi lessicali con i nomi o con i verbi);
- varietà basica: aumentano gli elementi lessicali, e in modo particolare gli avverbi; i nomi non hanno riferimenti al plurale, al genere, al caso; i verbi non sono coniugati;
- varietà post-basica: viene consolidata la morfosintassi, ossia si consolidano le regole che definiscono i rapporti reciproci delle parole nella frase.

Secondo Pallotti (2012) le sequenze di acquisizione dell'italiano come lingua seconda possono essere suddivise in base alla *temporalità*, alla *modalità* e al *genere*.

Gli stadi che seguono (riportati in ordine cronologico) per esprimere la temporalità sono:

1. utilizzo della radice verbale (per es. *io mangia bene*) o dell'infinito;
2. impiego del participio passato per esprimere azioni passate e concluse; infinito per riferire stati presenti e abituali; forma basica per il resto;
3. scoperta dell'imperfetto per esprimere eventi a carattere durativo;
4. utilizzo prima del futuro e condizionale e poi del congiuntivo.

Per quanto riguarda la modalità (dubbio, ipotesi, desiderio) essa viene appresa attraverso tre stadi:

1. ricorso a segnali non verbali, come l'intonazione e i gesti (modalità implicita);
2. utilizzo di elementi lessicali (modalità lessicale); per esempio si utilizzano gli avverbi come *forse*, *magari*, *possibile* come modalizzatori di certezza;
3. uso del condizionale e del congiuntivo (modalità grammaticale).

L'acquisizione del genere, che in italiano si distingue tra maschile e femminile, prevede la consapevolezza del sesso e la riflessione sulla concordanza tra il nome e gli altri elementi della frase (come articoli, aggettivi, verbi). Gli stadi seguiti sono:

1. il genere di alcune parole viene appreso senza essere analizzato (come per es. *uomo* e non *uoma*);
2. si pone il problema dell'accordo che inizialmente si basa sull'assonanza o rima (come *la lavagna*); si associa la -a ai re-

- ferenti di sesso femminile e la -o a quelli maschili, quindi possono capitare errori come *la grana o il pigiamo*;
3. l'accordo coinvolge l'aggettivo attributivo, se prima l'errore poteva essere *nessuno persona* ora si inizia a capire come coniugare correttamente;
 4. l'accordo viene esteso agli aggettivi predicativi (come *la casa è piccola*);
 5. viene acquisito l'accordo tra nome e participio passato, scegliendo correttamente tra l'ausiliare essere o avere (come *sono partita*).

Seguendo un approccio vigotskiano, possiamo affermare che conoscere lo stadio interlinguistico significa lavorare nella 'zona di sviluppo prossimale' e quindi supportare l'alunno nella progressione dell'apprendimento. Nel paragrafo successivo proponiamo un estratto di dialogo avvenuto in classe tra un bambino di origine eritrea e la sua insegnante. L'interlingua non sarà analizzata tramite *task* (come suggerisce Pallotti et al. 2010), in quanto in questa sede l'obiettivo è mettere in evidenza i progressi molti veloci messi in atto dall'alunno in oggetto, durante una conversazione istituzionale.

4 Studio di caso: un rifugiato eritreo in classe quarta primaria

In questo paragrafo riassumiamo i principali dati che sono emersi da uno studio di caso effettuato in una classe quarta di una scuola primaria situata nel centro Italia. Attraverso l'analisi di due frammenti di conversazioni vorremo mettere in evidenza i progressi e i tratti di plusdotazione dell'alunno che emergono. Pensiamo che le riflessioni che scaturiranno potranno essere utili agli insegnanti, proprio per individuare la plusdotazione anche negli alunni neo arrivati in Italia.

Il bambino di origine eritrea, che chiameremo Abasi (nome di fantasia ma tipico del continente africano), è un minore non accompagnato, che ha vissuto il lungo viaggio nei barconi, assistendo anche a episodi di violenza, come lui stesso ci ha raccontato durante una lezione. Egli era inserito in una classe quarta di 17 alunni, 11 maschi e 6 femmine. Abasi è stato fin da subito accolto calorosamente sia dagli insegnanti sia dai compagni sia dai genitori dei compagni (alcuni dei quali volevano addirittura adottarlo). Esaminiamo ora un estratto di conversazione, ricavata da un corpus di 25 ore di registrazione in classe, nel periodo tra marzo e maggio 2017. La maestra, che chiameremo Monica (M), ha appena iniziato una lezione di geometria, quando Abasi (A) inizia una conversazione con lei, interrotta una sola volta da un'altra alunna (Gaia-G). Riportiamo la conversazione seguendo la simbologia per analizzare l'interazione in classe proposta da Markee (2015).

1. M: quindi diciamo che una volta imparato a misurare area e perimetro
2. M: di quadrati e rettangolo (0.2) siamo già a metà strada (0.4)
3. M: quindi abbiamo già fatto tanto lavoro (0.1) ok?
4. M: bene ((tossisce))
5. A: io ((qua ho preso)) la matita
6. M: >si sì< sì giusto bravo ((nome reale di Abasi)) le figure geometriche sempre a matita
7. M: bravo °mi stavo dimenticando°
8. A: ((stavo facendo a matita))
9. M: bene! iniziamo da (0.7) il quadrato lo faccio più grande
10. M: dato che voi fate come me
11. M: e facciamo (0.1) uno due tre quattro (0.4) sei (0.1) sei quadretti
12. A: sei quadretti?
13. M: sì! (0.2) un quadrato (0.3) di sei quadretti per ogni lato
14. M: quindi sei (0.2) [sei
15. A: [sei per sei [sei
16. M: [sei sei e sei va bene?
17. M: (0.8) e di fianco ne facciamo un altro (0.2) due quadrati (0.10)
18. G: sempre [sei per sei?
19. A: [>tutto sei per sei<
20. M: sì! Tutti uguali
21. A: sei per sei per sei
22. M: sì! di fianco li facciamo uguali così vediamo un pochino
23. M: cosa intendiamo prima di tutto per perimetro e area
24. M: ale ti do un consiglio °questo tiello qui e usa il banco
25. M: per (0.1) così non hai problemi di (0.1) esatto (0.1) e poi (0.7)
26. A: sei per sei per [sei
27. M: [um
28. A: sei per sei trentotto
29. M: quasi (0.1) adesso aspetta (0.1) aspetta pure ((nome reale di Abasi))
30. M: che piano piano ci arriviamo anche quello
31. A: eh va bene
32. M: come diciamo sempre? pazienza
33. A: chi?
34. M: tu! Pazienza, bisogna portare pazienza vero?
35. A: nella mia lingua che cos'è?
36. M: bisogna sempre aspettare qua a scuola (0.2) uffa!
37. A: ((nome reale di Monica)) devi tenere la lingua così
38. M: ah sì
39. M: eh perché parli poco eh ((nome abbreviato di Abasi))
40. A: eh
41. M: parli poco o tanto?
42. A: chi?
43. M: tu

44. A: Ma io troppo piccolo (0.2) no troppo grandino!

Per quanto riguarda l'acquisizione linguistica, nonostante Abasi sia in Italia da appena 5 mesi, sembra collocarsi in un secondo stadio in tutte le aree descritte nel paragrafo precedente. Nella riga nr. 5, anche, se come dimostra la simbologia, l'enunciato non è ben stato sentito dall'analista, Abasi dimostra di conoscere il participio passato (*ho preso*) e la concordanza tra articolo e nome (*la matita*). Sembra che la grammatica che ha acquisito rispecchi un secondo stadio sia per quanto riguarda la temporalità sia per il genere. Anche nella modalità sembra identificarsi nel medesimo stadio, come si evince dalla riga nr. 19: usa il *tutto* come modalizzatore di certezza. I passaggi da uno stadio all'altro avvengono in modalità del tutto personali (Bettoni 2002), ci sembra però, come anche confermato dalle insegnanti di classe durante un incontro, lui abbia raggiunto un buon livello linguistico, considerando il suo breve tempo in Italia.

Sicuramente la sua curiosità, sia nel voler imparare nuovi vocaboli sia nel voler imparare i calcoli, ha influenzato positivamente l'acquisizione linguistica. Le righe nrr. 15, 21, 26, 28, segnate con una freccia, vista l'importanza che costituiscono in questa sede, mettono in evidenza quanto Abasi desideri calcolare 6×6 . L'operazione viene risolta a mente (linea nr. 28) e il risultato è molto vicino a quello corretto (38 anziché 36). Si nota anche in questo passaggio l'associazione originale, unica in quanto, dalla conversazione, nessuno dei suoi compagni ha riferito l'unione tra le misure del quadrato (6 quadretti) e il prodotto dei suoi lati (6×6). Per quanto concerne la curiosità lessicale, Abasi chiede un chiarimento sul termine *pazienza* (linea nr. 35), il cui significato viene frainteso, dopo aver ricevuto una risposta dall'insegnante, e associato al concetto di 'silenzio'; infatti nella linea nr. 37 l'alunno associa 'pazienza' al 'tenere la bocca chiusa', abbinamento che viene confermato dagli scambi successivi (righe nrr. 38-43). Un altro tratto di plusdotazione che sembra emergere è la consapevolezza (vedi il primo paragrafo), in questo caso essere *piccolo* e non *grandino* (riga nr. 44). Sembra che ritenersi piccolo legittimi la sua loquacità, quest'ultima dimostrata dalle righe nrr. 38-43; è un alunno che interviene spesso durante la lezione, come abbiamo visto, per chiedere chiarimenti e fare collegamenti, interrompendo spesso la lezione.

È interessante notare come la maestra, nonostante insegni matematica e geometria, non risponda al quesito del calcolo, sollecitando invece la pazienza (righe nrr. 29 e 34); l'insegnante risponde, anche se implicitamente, al quesito posto da Abasi sul significato di *pazienza*, come un 'aspettare', anche se viene inteso dall'alunno come un 'dover tacere'. Viene confermato dunque da questo estratto, la priorità che l'insegnante attribuisce allo sviluppo del lessico, in quanto bambino straniero, piuttosto che alle sue curiosità matematiche.

Proponiamo di seguito un altro estratto: Daniela (D) insegnante di storia inizia la sua lezione chiedendo a Luca (L) di ripetere quanto studiato il giorno precedente, sugli Egizi.

1. D: allora (0.1) vai fai un riepilogo >di quello che avevi già un pochino detto ieri<
2. L: gli egizi dedicavano molto le piramidi come come se fossero tombe per gli dei più importanti em i faraoni [dopo la morte di
3. A: [(alza la mano)]
4. L: di
5. D: ((Luca)) scusa °cosa c'è ((Abasi))°
6. A: ma perché una pa pagina quarantasette ce lo parole scritto ma perché un'altra pagina no scritto?
7. D: perché nella pagina quarantasette, scusa un attimo ((Luca) eh, allora
8. A: ((l'hanno scritto))
9. D: esatto pagina quarantasette solo del faraone, ok? Siccome il faraone era il re degli egizi qua si parla di della tomba del faraone (0.1) ok?
10. A: um um
11. D: ((Luca)) vai (0.1) scusa l'interruzione

Abasi sembra aver interiorizzato le regole della scuola, infatti alza la mano e aspetta il proprio turno (riga nr. 3); anche se durante tutte le ore di videoregistrazione abbiamo osservato che molto spesso alza la mano ma non attende di essere chiamato dall'insegnante. Dalla riga nr. 6 capiamo che sa nominare i numeri anche fino al 47: vedendo il numero della pagina sul testo lo riferisce all'insegnante, senza chiedere nessun supporto. Sembra proprio che ad Abasi piacciono i numeri (come emerge anche dal precedente estratto). Da un punto di vista interlinguistico notiamo che non è ancora in grado di coniugare un nome con un participio passato (*parole scritto*) e che fatichi ancora nell'utilizzo della negazione (come si nota anche nell'ultima riga del precedente estratto). La sua richiesta di chiarimento questa volta non riguarda una singola parola ma la struttura del libro utilizzato. Emerge, dunque, il bisogno di sviluppare la componente socio-pragmatica della competenza comunicativa (Santipolo 2002) e in modo particolare nella funzione referenziale, in quanto l'alunno si interessa del testo scientifico. Sembra che questi desideri dell'alunno sviluppino delle competenze accademiche che vanno ben oltre a quelle di base. Nonostante ciò, non possiamo affermare che Abasi possieda le CALP, ma sicuramente c'è un progresso verso di esse. Crediamo che interessarsi della struttura del libro chiedendo alla maestra spiegazioni dimostri nuovamente la sua curiosità, caratteristica tipica dei bambini con plusdotazione. L'accuratezza con cui pone la domanda, esplicitando il numero della pagina e l'associazione che propone tra le parole scritte e non scritte con le immagini possono

essere dei bisogni di conoscenza specifici, che l'insegnante in questo caso esaudisce. Dall'interazione si nota come la maestra, che si occupa anche di italiano, risponda totalmente al bisogno di apprendimento, per questo la sequenza comprende meno turni rispetto la precedente: nel primo estratto Abasi deve insistere per ottenere una risposta ai suoi bisogni di apprendimento, soddisfatti solo in parte.

4.1 Proposte glottodidattiche

Se pensiamo allo studente *gifted* come colui che possiede ottimi voti e un elevato quoziente intellettivo (QI), identificandolo esclusivamente come un'eccellenza, allora si parla di plusdotazione scolastica (Renzulli, Reis 1985, 1997); in questo senso è come se volessimo associare questo fenomeno solo agli studenti brillanti, spesso però nella plusdotazione le potenzialità restano latenti finché non c'è un contesto favorevole che le riconosca e valorizzi, favorendo, così, la trasformazione in talenti (Gagné 1993).

Negli ultimi vent'anni, sono emerse due diverse percezioni degli insegnanti che hanno influenzato i loro stili glottodidattici: una focalizzata sulle diversità (con un'accezione negativa) della cultura di appartenenza dello studente e l'altra sulle differenze culturali. La prima riflette la credenza che la cultura dominante sia normativa e gli atteggiamenti differenti siano devianti o inappropriati. La seconda invece, interpreta le differenze come delle risorse: evita i giudizi di valore sulle credenze culturali (Ford et. al. 2000; Morris 2002). I docenti che aderiscono a una prospettiva culturale orientata alle differenze riconoscono le preferenze e le potenzialità nella comunicazione e nel lavoro degli studenti stranieri (Briggs, Reis, Sullivan 2008). Riconoscere le differenze di ciascuno significa «utilizzare in modo flessibile varie strategie per creare contesti ricchi di stimoli diversificanti, motivanti e razionalmente significativi» (Caon 2010, VIII).

Sembra che anche dal nostro primo estratto emerga che un insegnante che non valorizzi alcuni tratti di plusdotazione – come quelli esaminati nel paragrafo precedente: la curiosità, le intuizioni, le associazioni e la consapevolezza – aderisca a una prospettiva orientata alle lacune, nel nostro caso individuate nel lessico. Non sappiamo invece se l'insegnante riconosca le differenze anche se chiede all'allunno di adattarsi (con l'attesa e il silenzio). Solitamente i docenti che valorizzano le differenze sono coloro che modificano l'ambiente di apprendimento e le modalità didattiche per supportare le preferenze di apprendimento (Baldwin 2002; Ford, Grantham 2003).

Nonostante gli insegnanti faticano a individuare le caratteristiche di plusdotazione, ciò non significa che alcuni alunni, spesso ritenuti solo con bisogni educativi speciali, non siano *gifted* (Briggs, Reis, Sullivan 2008). In alcuni casi, come in quello riportato nel paragrafo

precedente, i differenti modi di manifestare un'attitudine (come per esempio la curiosità) potrebbero costituire una barriera nell'evolversi della lezione (Briggs, Reis 2004) e quindi infastidire l'insegnante.

Secondo Frasier et al. (1995) ci sono tre errori che gli insegnanti commettono nel riconoscimento dei tratti di plusdotazione. Prima di tutto si tende ad associare gli errori linguistici con la conoscenza sull'argomento. Secondo, si tende a ritenere scorretto lo stile comunicativo non tenendo in considerazione che le modalità di valutare posso cambiare da paese a paese. Terzo, le potenzialità in classe non possono essere identificate solo a partire dai nostri parametri culturali, per questo è importante conoscere la cultura di appartenenza e valutare utilizzando diverse modalità (non privilegiando esclusivamente la scrittura).

Per individuare le potenzialità degli alunni, e in modo particolare degli alunni immigrati, è fondamentale sostenere la motivazione, in quanto se essa si spegne l'alunno potrebbe dimostrare disinteresse e questo potrebbe offuscare ancor di più le inclinazioni possedute.

Secondo Littlejohn (2001) è possibile motivare l'alunno se l'insegnante:

- offre varie attività, permettendo agli studenti di sperimentare e rischiare;
- propone compiti poco strutturati, favorendo l'autonomia nella gestione dei tempi e nella scelta dei processi;
- seleziona compiti aperti, nei quali ci siano più soluzioni valide;
- permette agli alunni di scegliere tra più attività;
- rendere partecipi gli studenti delle decisioni di classe, come per esempio i compiti, i tempi, le modalità, ecc.;
- sollecita processi metacognitivi, come per esempio stimola la riflessione sulle attività proposte;
- si interroga sulle modalità di *feedback*;
- diffonde ottimismo in classe.

Secondo Novello (2016, 115) si potrebbe motivare l'alunno con plusdotazione nell'apprendimento linguistico con:

- «argomenti coinvolgenti affrontabili anche in maniera complessa;
- strategie di fruizione dell'argomento adatte;
- metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- argomenti nuovi e funzionali;
- tecniche varie;
- compiti complessi;
- modalità di valutazione adatte».

Elenchiamo di seguito alcune strategie da adottare per individuare tratti di plusdotazione negli studenti immigrati (Harris 1993):

- introdurre risorse didattiche in lingua madre, per favorire fenomeni di transfer (Santipolo 2006);

- spiegare il concetto di plusdotazione ai genitori nella loro lingua di origine;
- confrontarsi con i genitori sulle caratteristiche di plusdotazione, in Italia e nel loro Paese;
- usare un approccio biografico, orientato al raggiungimento di obiettivi concreti attraverso il *problem solving*;
- promuovere il supporto dei pari (Pontecorvo 1995);
- aderire a una visione incrementale delle conoscenze, lavorando nella zona di sviluppo prossimale (Luise 2006);
- incoraggiare la scrittura di storie (per es. giornalino scolastico);
- usare un approccio narrativo e il *role play* per la risoluzione di eventuali conflitti;
- identificare le aspettative dei pari che potrebbero generare conflitto e intervenire;
- interpretare il comportamento dello studente tenendo in considerazione il contesto di provenienza;
- fare leva sugli interessi;
- analizzare i bisogni (Novello, Cisotto 2016).

L'insegnante dovrebbe dunque favorire l'emergere dei talenti degli studenti immigrati con plusdotazione attraverso alcune buone prassi (Kitano, Espinosa 1995):

- offrire un curriculum che valorizzi il potenziale straordinario dei *gifted*, attraverso strategie che promuovano un pensiero induttivo, la creatività e le abilità di *problem solving*;
- dimostrare varie visioni di intelligenza; Gardner (1983) con la sua teoria delle intelligenze multiple e Sternberg (1985) attraverso la teoria triarchica riconoscono molte tipologie di intelligenze (per es. linguistica, musicale, interpersonale, pragmatica). Per esempio, nella produzione di un testo si può valorizzare l'intelligenza logico-matematica facendo scrivere i pro e i contro di una situazione (Torresan 2010);
- tenere in considerazione i diversi costrutti di plusdotazione: motivazione, interesse, comunicazione, *problem-solving*, memoria, indagine, ragionamento, immaginazione, creatività e senso dell'umorismo.

Ricordiamo quelle strategie che enfatizzano le opportunità per rendere i compiti maggiormente sfidanti, arricchendo anche i contenuti (Kitano, Espinosa 1995):

- valorizzare il pensiero creativo (per es. programmando attività interdisciplinari);
- tenere in considerazione i punti di forza dello studente come *problem solving*, creatività e le abilità nella lingua materna;

- dimostrare alte aspettative fornendo un programma ricco che promuova le competenze degli studenti e fornisca opportunità per uno studio in profondità;
- utilizzare approcci centrati sullo studente che promuovano il coinvolgimento attivo nell'apprendimento;
- favorire lo sviluppo del linguaggio scritto e orale in italiano;
- valorizzare i linguaggi degli studenti, le culture e le loro esperienze, promuovendo la loro autostima;
- far stabilire agli studenti obiettivi linguistici che poi dovranno raggiungere in autonomia (Novello 2014).

Lo *storytelling* potrebbe essere una modalità operativa per coinvolgere gli studenti immigrati con plusdotazione e tutta la comunità scolastica (Castellano 2005). Attraverso la narrazione è possibile conoscere i loro sentimenti e le loro credenze in un ambiente sicuro e orientato alla crescita. In questo senso possiamo capire meglio i loro bisogni linguistici con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa nella lingua e nella cultura (Balboni 2006). Lo *storytelling* inoltre può andare incontro ai bisogni propri dello studente immigrato con plusdotazione, come: cognitivo, scolastico, creativo e socio-emotivo.

5 Conclusioni

Individuare tratti di plusdotazione negli alunni immigrati significa valorizzare le loro potenzialità e non orientare l'intervento didattico solo sulle difficoltà o sui bisogni strettamente connessi al lessico o alla grammatica (approccio formalistico). Nonostante non possiamo generalizzare quanto emerso dal nostro studio, dai dati viene confermato che l'insegnante di italiano risponde maggiormente alle curiosità dello studente immigrato, rispetto alla collega (come sostenuto da Bermudez e Rakow (1990); nonostante la struttura della conversazione dimostri quanto essa sia la protagonista (per esempio, l'insegnante di storia invece di chiedere agli alunni di ripetere la lezione del giorno precedente, avrebbe potuto iniziare dalle curiosità dei singoli).

Conoscere gli stadi interlinguistici ci permette di capire il livello linguistico e il ritmo di apprendimento, che se accelerato, come nel caso presentato, significa che l'alunno potrebbe possedere dei tratti di plusdotazione. Abasi sembra dimostrare tratti di plusdotazione: curiosità verso la lingua e verso i numeri; attitudine nell'apprendimento dei numeri; elevate competenze nel fare associazioni. A partire da queste analisi, l'intervento glottodidattico nell'insegnamento dell'italiano come L2 dovrebbe privilegiare la curiosità, l'originalità e i collegamenti che l'alunno riesce a individuare autonomamente. Pur-

tropo, invece, abbiamo visto che per consolidare l'apprendimento della lingua italiana è stato proposto all'alunno, grazie all'insegnante di potenziamento, di ripassare e colorare le parole di un cartellone.

Bibliografia

- Aguirre, Nilda; Hernandez, Norma E. (2001). «Differentiating the Curriculum for Gifted Second Language Learners: Teaching Them to Think». Castellano, Jaime A.; Frazier, Andrea D. (eds), *Special Populations in Gifted Education*. Waco (TX): Prufrock, 273-86.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Baldwin, Alexinia Y. (2002). «Culturally Diverse Students Who are Gifted». *Exceptionality*, 10(2), 39-47.
- Bermúdez, Andrea B.; Rakow, Steven J. (1990). «Analyzing Teachers' Perceptions of Identification Procedures for Gifted and Talented Hispanic Limited English Proficient (LEP) Students At-risk». *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 7, 21-33.
- Bettoni, Camilla (2002). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Breedlove, Lynette (2007). *Identifying Linguistically Diverse Students as Gifted and Talented: A Qualitative Study of Adding a New Measure* [PhD dissertation]. Austin: University of Texas. URL <https://bit.ly/2JQ2fWd> (2019-05-08).
- Briggs, Christine J.; Reis, Sally M. (2004). «Case Studies of Exemplary Gifted Programs». Tomlinson, Carol Ann; Ford, Donna; Reis, Sally M.; Briggs, Christine J.; Strickland, Cindy A. (eds), *In Search of the Dream: Designing Schools and Classroom That Work for High Potential Students from Diverse Cultural Backgrounds*. Washington, DC: National Association for Gifted Children, 5-32.
- Briggs, Christine J.; Reis, Sally M.; Sullivan, Erin E. (2008). «A National View of Promising Programs and Practices for Culturally, Linguistically, and Ethnically Diverse Gifted and Talented Students». *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131-45. DOI <https://doi.org/10.1177/0016986208316037>.
- Caon, Fabio (2006). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, Fabio (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Castellano, Jaime A. (2005). «English Language Learners and Gifted Education». *Tempo*, XXV(1), 4-5 e 16-18. URL <https://bit.ly/2HQfEuU> (2019-05-08).
- Cohen, Mitchell (1988). «Immigrant Children Need Aid, Study Says». *The Boston Globe*, 25.
- Cummins, Jim (1991). «Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children». Bialystok, Ellen (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Danesi, Marcel (2000). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma: Armando Editore.
- Ford, Donna Y.; Baytops, Joy L.; Harmon, Deborah A. (1997). «Helping Gifted Minority Students Reach their Potential: Recommendations for Change». *Peabody Journal of Education*, 72, 201-16.
- Ford, Donna Y.; Grantham, Tarek C. (2003). «Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: from Deficit to Dynamic Thinking». *Theory Into Practice*, 42, 217-25.
- Ford, Donna Y.; Harris, John J. (1999). *Multicultural Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Ford, Donna Y.; Howard, Tyrone C.; Harris, John J.; Tyson, Cynthia A. (2000). «Creating Culturally Responsive Classrooms for Gifted African American Students». *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 397-427.
- Frasier, Mary M.; Garcia, Jaime H.; Passow, Harry A. (1995). *A Review of Assessment Issues in Gifted Education and their Implications for Identifying Gifted Minority Students*. Storrs (CT): National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gagné, Francois (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, Kurt A.; Mönks, Franz J.; Passow, Harry A. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford; New York: Pergamon, 63-85.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gottfredson, Linda S. (2004). «Realities in Desegregating Gifted Education». Boothe, Diane; Stanley, Julian C. (eds), *In the Eyes of the Beholder: Critical Issues for Diversity in Gifted Education*. Waco (TX): Prufrock Press, Inc, 139-55.
- Gracci, Sandra (2006). «L'acquisizione dell'italiano L2». Santipolo, Matteo (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET, 79-99.
- Harris, Bryn (2009). «Identifying Gifted and Talented English Language Learners: A Case Study». *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 368-93. DOI <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-858>.
- Harris, Carole R. (1988). *Cultural Conflict and Patterns of Achievement in Gifted Asian-pacific Children*. Paper presented at the meeting of the National Association for Asian and Pacific American Education.
- Harris, Carole R. (1993). «Identifying and Serving Recent Immigrant Children Who Are Gifted». *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, 1-9.
- Iowa Department of Education (2008). *Identifying Gifted and Talented English Language*. Des Moines.
- Kitano, Margie K.; Espinosa, Ruben (1995). «Language Diversity and Giftedness: Working with Gifted English Language Learners». *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 234-54. URL <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016235329501800302?journalCode=jega> (2018-05-08).
- Littlejohn, Andrew (2001). «Motivation. Where Does It Come From? Where Does It Go?». *English Teaching Journal*, 19, 5-8.
- Luise, Maria Cecilia (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET.
- Markee, Numa (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. West Sussex (UK): John Wiley & Sons.

- Morris, Jerome E. (2002). «African American Students and Gifted Education». *Roeper Review*, 24, 59-62.
- Novello, Alberta (2012). «Motivare alla valutazione linguistica». *EL.LE*, 1(1), 91-109. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/7p>.
- Novello, Alberta (2014). «Il goal setting: una strada verso l'autonomia». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6.
- Novello, Alberta (2016). «Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, 2, 109-19.
- Novello, Alberta; Cisotto, Lerida (2016). «La didattica dell'italiano per studenti stranieri e il CLIL». Cisotto, Lerida; Castoldi, Mario (a cura di), *Diventare Insegnanti. Il Primo ciclo di istruzione*. Roma: Carocci Faber, 303-24.
- Pallotti, Gabriele (2012). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele; Ferrari, Stefania; Nuzzo, Elena; Bettoni, Camilla (2010). «Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, anno XXXIX, 2, 216-41.
- Plummer, David (1995). «Serving the Needs of Gifted Children from a Multicultural Perspective». Genshaft, Judy L.; Birely, Marlene; Hollinger, Costance L. (eds), *Serving Gifted and Talented Students: a Resource for School Personnel*. Austin (TX): Pro-Ed, 285-300.
- Pontecorvo, Clotilde (1995). «Discorso, ragionamento e apprendimento». *Scuola e Città*, anno XLVI, 2, 23-44.
- Rance-Roney, Judith A. (2004). «The Affective Dimension of Second Culture/second Language Acquisition in Gifted Adolescents». Boothe, Diane; Staney, Julian (eds), *In the Eyes of the Beholder: Critical Issues for Diversity in Gifted Education*. Waco (TX): Prufrock Press, Inc., 73-85.
- Rendon, Rebecca V. (1996). «Hispanic and Gifted/Talented: Can You be Both?». *Tempo*, 16(2), 12-14.
- Renzulli, Joseph S. (1976). «The Enrichment Triad Model: a Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented». *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-26. DOI <https://doi.org/10.1177/001698627602000327>.
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: a Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Mansfield Center: Creative Learning Press. URL <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120002.pdf> (28/05/2018).
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: a How-to Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press.
- Rogers, Carl (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.
- Schumann, John H. (1976). «Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis». *A Journal of Research in Language Studies*, 26(1), 391-408. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00283.x>.
- Scott, Marcia S.; Perou, Ruth; Urbano, Richard; Hogan, Anne; Gold, Susan (1992). «The Identification of Giftedness: a Comparison of White, Hispanic, and Black Families». *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 131-9. DOI <https://doi.org/10.1177/001698629203600303>.
- Sternberg, Robert J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Titone, Renzo (1973). «A Psycholinguistic Definition of the ‘Glossodynamic Model’ of Language Behaviour and Language Learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, IV(1), 1-18.
- Torresan, Paolo (2010). *The Theory of Multiple Intelligences and Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Trueba, Henry T. (1983). «Adjustment Problems of Mexican and Mexican-american Students: an Anthropological Study». *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 395-415. DOI <https://doi.org/10.2307%2F1510527>.
- Zanetti, Maria Assunta (a cura di) (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*. Roma: Carocci Faber.

Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Gifted students have peculiarities that make their learning noticeably different from their peers. If this distinctiveness is not taken into consideration in teaching, the efficacy of their learning can be affected. In language learning, the particularities demonstrated by gifted students set their development of the foreign language completely apart from that of their schoolmates. The essay describes how gifted students learn a foreign language and examines the main mistakes that can be made in assessing their learning. Some proposals are then described in order to avoid the main mistakes.

Keywords Gifted students. General ability. Special aptitude. Environmental support. Chance.

Sommario 1 Lo studente gifted: paradigmi teorici e tentativi di definizione. – 2 Caratteristiche e criticità nello studente con plusdotazione. – 3 Gli studenti gifted nella classe di lingua straniera. – 4 La valutazione linguistica di studenti con plusdotazione: possibili errori e nuove proposte.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-03-07
Accepted	2019-04-06
Published	2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Novello, Alberta (2019). «Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412.

DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/003

1 Lo studente *gifted*: paradigmi teorici e tentativi di definizione

La ricerca di una definizione del termine *giftedness* e l'analisi delle sue peculiarità include un lungo dibattito destinato a continuare (Leavitt 2017) e che auspicabilmente metterà in luce altri aspetti di questo complesso fenomeno. Ciò è prevedibile considerando la diffusione sempre più ampia del tema e i nuovi contributi forniti relativamente ai diversi aspetti che lo riguardano e che, trattando di un argomento legato a componenti soggettive, individuali e sociali, non risulta di semplice e definitiva trattazione.

Per riuscire a comprendere come ci si stia avvicinando a una possibile delineazione del profilo di uno studente *gifted* è indispensabile conoscere quale è stato lo sviluppo del concetto di plusdotazione.

Inizia a parlare di «risultati superiori» e «genialità» Galton (1869) il quale, oltre a proporre dei primi tentativi di misurazione, associa tali fenomeni a caratteristiche individuali come l'intelletto, l'attitudine, la capacità e la passione. Successivamente Hollingworth (1924) e Terman (1925) legano la definizione di *gifted* all'individuo con un alto quoziente intellettivo e sostengono che tale distinzione di QI rispetto al resto della popolazione collochi la persona *gifted* in un gruppo omogeneo che si differenzia, oltre per le abilità intellettive, anche per un insieme di caratteristiche sociali ed emotive accompagnate da bisogni educativi diversi. Tale idea di omogeneità viene affiancata in un secondo momento a quella di permanenza (Terman 1954), termine utilizzato per indicare la presenza costante di plusdotazione in tutto l'arco della vita.

Strang, però, già nel 1951 basa le sue ricerche su aspetti che si discostano dal contenere i *gifted* in un gruppo omogeneo, osservando, ad esempio, la personalità, il comportamento e i bisogni emozionali in rapporto al contesto e alle relazioni in esso instaurate.

Una svolta importante avviene con la proposta di definizione più ampia di Witty (1958) per cui il concetto di plusdotazione è strettamente connesso alla prestazione; secondo lo studioso, difatti, il bambino *gifted* è riconoscibile da performance elevate, considerando le sue potenzialità nell'arte, nella scrittura e nella leadership sociale. Il concetto di *giftedness* viene in questo modo ampliato e, allo stesso tempo, vengono in esso inclusi nuovi elementi sociali e artistici. L'accento è posto sul fatto che troppo peso fosse stato dato alle capacità a danno della passione nello svolgimento di un compito. Questa enfaticizzazione della performance piuttosto che delle capacità contribuisce a diminuire la distinzione netta, sostenuta fino a quel momento, tra capacità, attitudine e risultato. Si inizia a considerare maggiormente la motivazione necessaria per arrivare a una buona prestazione e a comprendere l'importanza della fruizione di adeguate opportunità educative (Dai 2018). Tale pensiero porta, inoltre, all'inclusione per la prima volta di criteri di valutazione legati a pre-

stazioni autentiche (Dehann, Havighurst 1957). La plusdotazione non è più solo un modo di essere, ma anche un modo di fare (Dai 2010) e viene definita come ciò che è stato raggiunto grazie allo sviluppo del talento (Siegler, Kotovsky 1986).

Parallelamente viene presentata una nuova categoria di *gifted*, quella dei creativi (Getzel, Jackson 1962), ma anch'essi sono legati al concetto di omogeneità di un gruppo di persone con un elevato QI.

Una prima definizione ufficiale di *gifted children* viene proposta nella documentazione Marland (1972) in cui viene anche rimarcata l'importanza di un programma educativo differenziato per questi studenti in modo che possano realizzarsi sia per se stessi sia per portare un contributo alla società; nel report è espresso che gli studenti *gifted*, grazie a eccellenti abilità, sono in grado di realizzare prestazioni avanzate e possono essere identificati tra coloro che hanno dimostrato le abilità o attitudini (singolarmente o in combinazione) di: *general intellectual ability, specific academic aptitude, creative or productive thinking, leadership ability, visual and performing arts aptitude, psychomotor ability*. Questa definizione racchiude una visione più inclusiva della plusdotazione anche se propone una rigida tassonomia di un fenomeno in realtà flessibile.

Renzulli (1978, 1986) introduce il concetto di *gifted behaviour* facendo decadere l'idea di una plusdotazione permanente in favore di un fenomeno risultante dall'incrocio di più fattori, endogeni ed esogeni, ovvero aspetti, secondo Dai (2018), che vengono impiegati al momento giusto nel posto giusto.

Renzulli (1994) considera la plusdotazione dividendola in due macro-categorie:

- *schoolhouse giftedness*, condizione facilmente misurabile attraverso test e valutazioni quantificabili;
- *creative-productive giftedness*, che si manifesta in attività che prevedono un particolare sviluppo di prodotti o materiali originali.

Lo studioso, facendo riferimento ai numerosi insuccessi registrati dagli studenti *gifted*, teorizza un modello per il successo della plusdotazione dato dall'intersecarsi di:

- intelligenza sopra la media;
- creatività;
- impegno richiesto dal task (Renzulli 1998).

Renzulli spiega che possedere delle abilità avanzate senza la creatività porta a dei risultati poco produttivi per se stessi o la società; d'altra parte la creatività senza l'impegno non produce risultati soddisfacenti.

Lo studioso aggiorna poi (2009) il modello inserendo l'influenza di elementi personali e ambientali quali: *optimism, courage, romance*

with a topic or discipline, sensitivity to human concern, physical/mental energy and vision/sense of destiny.

Tannenbaum propone un modello globale che include:

- *general ability*;
- *special aptitude*;
- *nonintellective requisites*;
- *environmental supports*;
- *chance* (Tannenbaum 1986).

Secondo lo studioso tutti questi fattori devono essere presenti per parlare di *giftedness* ed essi possono essere sia statici che dinamici.

Il contributo di Feldman (1994, 2003) porta, in parte, al superamento del concetto di omogeneità dimostrando che lo sviluppo cognitivo segue sia uno sviluppo universale (Piaget 1967) sia un percorso individuale a seconda delle propensioni, delle inclinazioni e delle opportunità ambientali.

Sulla stessa linea si colloca il modello teorizzato da Gagné (1993, 2004) secondo cui le abilità naturali si sviluppano in talento non solo grazie all'apprendimento e alla pratica, ma anche in combinazione con agenti intrapersonali (motivazione, temperamento e personalità) e ambientali (contesto, persone, compiti ed eventi).

L'attenzione al contesto inizia, pertanto, a essere sempre più presente nelle teorie riguardanti la plusdotazione, così come il distacco dall'idea di *permanence* (Terman 1954), tanto che Simonton (2005) descrive il fenomeno di *giftedness* come una combinazione di elementi legati alla persona, alla cultura, al contesto sociale e alle tempistiche di sviluppo (epigenetica). Si evince come la plusdotazione non sia più considerata come una costante, ma come una condizione che dipende dallo sviluppo della persona, dalle opportunità che le vengono offerte e dalle caratteristiche della popolazione con cui viene in contatto.

Anche le ricerche di Ericsson (2006) e Weisberg (2006) pongono l'accento più sull'impegno e la pratica piuttosto che sul talento o sulla condizione di plusdotazione.

Il focus sulla *giftedness* si sposta sempre più dalla persona al contesto, che non vengono più considerate come entità separate. Tale filone di pensiero è sostenuto anche da Dai (2010) che descrive la plusdotazione come una caratteristica personale che può cambiare e che, essendo legata all'interazione con l'ambiente, può manifestarsi in modo diverso con il passare del tempo. Lo studioso, difatti, propone come componenti per lo sviluppo individuale: *flexible agency, participation, increasing differentiation*.

Sulle opportunità per aumentare il potenziale si basa il modello proposto da Eyre (2009), la quale presenta una formula (*The Eyre Equation*) per il raggiungimento di ottimi risultati da parti di studenti con alte capacità; tale formula è data dalle opportunità e dal sup-

porto nel trovare il proprio campo di attitudine e interesse (forniti da genitori e insegnanti) unitamente al potenziale e alla motivazione.

Sawyer (2012) evidenzia nuovamente l'aspetto della creatività, affiancandola all'intelligenza come componente della plusdotazione e dichiarandole: contestualizzate, distribuite (tra: persona, strumenti e risorse disponibili) e collettive (costruite con l'altro).

Le ricerche, le ipotesi e i modelli proposti dimostrano un'evoluzione del concetto di plusdotazione e avvalorano sempre più l'idea di considerare diversi e modificabili fattori nella sua identificazione, la quale deve, a questo punto, seguire come suggerito da Davis, Rimm e Siegle (2011) un approccio multidimensionale.

È chiaro come attualmente la plusdotazione sia considerata in azione e relazione con gli aspetti del mondo (Dai 2018) e come pochi studiosi accettino i risultati di test o il quoziente intellettivo come unica misura per definire le abilità potenziali adatte a raggiungere alti risultati (Leavitt 2017).

2 Caratteristiche e criticità nello studente con plusdotazione

Dal paragrafo precedente si evince la complessità nel definire i tratti della plusdotazione, tuttavia sono state delineate una serie di caratteristiche che possono essere considerate peculiari negli studenti *gifted* e che vengono riportate non con uno scopo di esaustività, che, come abbiamo visto, non può essere possibile, ma come una serie di possibili indicatori utili a comprendere la presenza di una condizione di plusdotazione negli apprendenti.

I tratti di seguito riportati sono stati osservati in un numero considerevole di studenti *gifted*, ma è fondamentale precisare che si tratta di elencazioni generali e che lo studente identificato come *gifted* può palesare alcune di queste caratteristiche e solamente in alcune aree specifiche.

Secondo Webb e Gore (2012) ciò che deve essere osservato per l'identificazione di bambino plusdotato include l'intensità delle emozioni, dell'interesse, della concentrazione, della sensibilità e dell'immaginazione.

I bambini e i ragazzi plusdotati differiscono dagli altri, inclusi i bambini intelligenti o dotati, per velocità di apprendimento, applicazione dei concetti, livello di interesse, stile delle domande, senso di giustizia, livello emozionale e molto altro ancora (Strip, Hirsch 2011).

Secondo Galbraith (2012) nel riconoscere un bambino ad altissimo potenziale intellettivo è necessario prestare attenzione a:

- abilità intellettive avanzate;
- padronanza linguistica;
- curiosità;

- creatività;
- forte energia;
- concentrazione, passione;
- pensiero logico;
- sensibilità;
- senso dell'umorismo.

Winebrenner (2012) associa allo studente *gifted* elementi quali:

- progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento;
- possesso di un vocabolario avanzato e avanzate capacità verbali;
- memoria eccellente (possiede molte informazioni che processa in modo sofisticato);
- desiderio di approfondimento delle tematiche trattate (che apprendono facilmente);
- pensiero astratto e complesso;
- comprensione delle relazioni di causa ed effetto;
- comprensione di relazioni e collegamenti che altri non colgono;
- preferenza di attività sfidanti;
- capacità di transfer di concetti e di modalità di apprendimento;
- alta capacità di osservazione;
- forte sensibilità;
- alta motivazione negli ambiti di interesse (come ad esempio fare scoperte e risolvere problemi);
- preferenza per il lavoro individuale;
- predisposizione a provare forti emozioni;
- forte senso di giustizia, moralità e empatia;
- sofisticato senso dell'umorismo;
- leadership positiva.

Come riportato in Novello (2016) i bambini e i ragazzi plusdotati imparano molto velocemente e prima dei coetanei, sono molto curiosi anche relativamente ad argomenti che non sono comuni alla loro età, elaborano ragionamenti complessi, hanno un forte senso di giustizia, non amano la confusione e spesso preferiscono la compagnia di bambini di età maggiore o degli adulti. Il bambino plusdotato spesso impara a leggere precocemente, si annoia delle attività ripetitive e, frequentemente, ama lavorare in maniera individuale. Una caratteristica che accompagna spesso la plusdotazione, come già emerso, è una forte sensibilità; i bambini plusdotati, infatti, colgono al volo le situazioni che li circondano, percependo addirittura la sofferenza altrui (Mormando 2011). Lo studente *gifted*, già da piccolo, riesce a memorizzare velocemente e a lungo termine, si interroga sull'uomo, la sua natura e le sue origini, proponendo idee, ipotesi e soluzioni non comuni. I bambini e ragazzi plusdotati pongono e rispondono a quesiti seguendo il ragionamento 'se... allora'. Essi, inoltre, tendono

ad accettare le critiche solo se seguite da una spiegazione costruttiva e di fronte a un problema propongono una soluzione.

Tutte queste caratteristiche, che, come si può evincere, non sono di facile gestione in rapporto con gli altri, portano a una serie di criticità nella relazione sociale, soprattutto in ambito educativo.

Una delle maggiori difficoltà può essere ricondotta al riconoscersi diversi dai pari e di manifestare, perciò, atteggiamenti che possono portare a pensare a disturbi relazionali (Novello 2016). Un'altra problematica che si sviluppa in ambito scolastico è quella della noia, derivante da un ritmo di apprendimento accelerato (Delisle, Galbraith 2002) e che porta lo studente a vivere situazioni di disagio in classe le quali, molto spesso, si traducono in comportamenti di disturbo, di distrazione o astrazione. La costrizione in un ambiente caratterizzato da lentezza, omologazione, mancanza di coinvolgimento intellettualmente stimolante conduce a manifestazioni di rabbia e/o iperattività da parte dello studente *gifted* che, non raramente, viene erroneamente diagnosticato con disturbi dell'attenzione. Come dichiarato da Tolan (2012) uno studente che a scuola si sente in gabbia difficilmente apparirà come *gifted* e, se non adeguatamente stimolato, difficilmente raggiungerà il livello di funzionamento mentale per cui è predisposto. Questo tipo di contesto contribuisce a sviluppare problematiche quali:

- rifiuto di svolgere i compiti scolastici o assegnati per casa;
- frustrazione;
- non accettazione di ordini;
- astrazione durante le lezioni;
- manipolazione delle discussioni;
- non accettazione delle imperfezioni proprie o degli altri;
- atteggiamento anticonformista;
- disturbo durante le lezioni (Winebrenner 2012).

Tali problematiche, viste negativamente e punite, sia a casa sia a scuola, trasmettono ancora di più un senso di inadeguatezza nei bambini e ragazzi *gifted* che aumentano così il loro stato di angoscia tanto da non riuscire a gestirlo. Può capitare anche che avvertano un senso di inferiorità in quanto non compresi e/o presi in giro o, addirittura, neghino le loro capacità per non farsi riconoscere come diversi. Anche il loro acuto senso dell'umorismo rischia di condurli all'isolamento (Delisle, Galbraith 2002).

Tunncliffe (2010) spiega come il veloce sviluppo cognitivo non sia spesso accompagnato da un egual sviluppo fisico, sociale ed emotivo (*asynchronous development*) causando problemi quali:

- la discrepanza tra le idee e le capacità fisiche per realizzarle;
 - il trattare argomenti che non sono in grado di gestire emotivamente;
 - l'isolamento dai pari e difficoltà di gioco;
-

- il preferire la compagnia di adulti o amici più grandi non sempre bene accettata.

Webb e Gore (2012) sottolineano come uno studente *gifted* possa deprimersi nel non indentificarsi con i pari e possa addirittura soffrire di forme di depressione, anche in giovanissima età, derivate dal riuscire a paragonare la realtà dei fatti a come potrebbe essere, invece, il mondo.

È subito evidente come in ambito educativo sia necessario e urgente stabilire degli interventi mirati adatti alle esigenze di questi studenti. La proposta di contenuti e opportunità basati sui loro bisogni è fondamentale (Renzulli 1978). L'insegnante dovrà, di conseguenza, essere formato sulle caratteristiche e le potenzialità dello studente *gifted* (Brazzolotto 2018) ed essere in possesso delle conoscenze e gli strumenti per proporre una didattica stimolante e motivante, possibilmente in ottica inclusiva. Come affermato da Leavitt (2017, 52): «like any child, a gifted child needs encouragement coupled with a supportive environment to succeed», altrimenti il rischio di insuccesso e abbandono scolastico può essere molto elevato.

3 Gli studenti *gifted* nella classe di lingua straniera

Considerate le caratteristiche dello studente *gifted* e le molte possibilità di attività che si possono svolgere nelle lezioni di lingua straniera (Balboni 1998, 2012, 2018; Santipolo 2012), diventa palese quanto questi studenti possano essere non solo di supporto alla classe, ma soprattutto protagonisti di percorsi brillanti e caratterizzati dall'autonomia. Compito del docente sarà quello di creare un ambiente di apprendimento adatto, che permetta allo studente con plusdotazione di far emergere e sviluppare le proprie potenzialità. A tal fine, oltre alle caratteristiche generali, è necessario che il docente sia a conoscenza dei tratti distintivi degli studenti che possiedono avanzate abilità verbali, che riportiamo di seguito specificando la necessità di affiancare tali conoscenze alla preparazione in ambito glottodidattico.¹

Per quanto riguarda in particolare gli apprendenti che possiedono abilità verbali avanzate, essi generalmente mostrano abilità simili in L1 e in LS grazie alla loro capacità impiegare in modo significativo la lingua (Bailey 1996). Essi manifestano solitamente comportamenti linguistici che precedono di due anni quelli dei pari (Dooley 1993; Passow 1996; Wood 2008) dimostrando abilità avanzate per favorire la comprensione da parte dell'interlocutore.

Lo studente *gifted* nelle lingue straniere spesso dimostra:

¹ Balboni 2012, 2014, 2018; Santipolo 2002, 2006; Torresan 2008; Daloiso 2011.

- apertura ed empatia verso altre culture;
- curiosità sul funzionamento della lingua;
- riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase;
- uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua;
- capacità di fare inferenze;
- abilità nell'identificare e memorizzare i suoni;
- abilità nel riprodurre i suoni;
- pensiero flessibile;
- buona memoria;
- deduzione di regole da esempi;
- capacità di analisi contrastiva;
- capacità di stabilire connessione tra il noto e il nuovo;
- abilità nell'assimilare i *chunks*;
- attenzione per i dettagli (produzione di una lingua accurata);
- utilizzo creativo della lingua;
- padronanza della L1 (Lowe 2002).

Come per le altre caratteristiche già presentate in questo articolo, non tutte quelle elencate sono necessariamente presenti negli studenti con plusdotazione, i quali possono manifestarne solo alcuni tratti, così come prediligere alcune abilità linguistiche rispetto ad altre.

Una caratteristica spesso osservata (Hoh 2005) è il desiderio di comunicare processando i meccanismi della lingua e andando oltre, quindi, i limiti linguistici e cognitivi che appartengono ai normodotati. Questa continua osservazione e sperimentazione della lingua deve essere incoraggiata in ambito educativo e rivestire un ruolo importante nel percorso di apprendimento dello studente. A questo proposito è importante anche sottolineare la capacità di confronto della lingua target con altre lingue, accompagnata dalla formulazione di ipotesi costantemente verificate (Deveau 2006).

Tra le peculiarità legate all'apprendimento di una lingua ritroviamo anche: consapevolezza linguistica avanzata; avanzate abilità comunicative; leadership; ottime capacità di ragionamento e argomentazione (Sousa 2003).

Importante non dimenticare la loro tendenza al perfezionismo (Deveau 2006) che rischia di farli focalizzare troppo sulla competenza morfosintattica; in questo caso il docente dovrà elaborare delle strategie per favorire anche le altre competenze e sottocompetenze comunicative (per approfondimenti sui modelli di competenza comunicativa: Balboni 2011, 2013). Lo studioso evidenzia, inoltre, tra le caratteristiche:

- interesse e capacità di acquisire, richiamare e manipolare lessico e concetti grammaticali avanzati;
- capacità di estrapolare significati, fare inferenze e transfer in maniera creativa;

- capacità di cogliere modelli e relazioni all'interno della lingua e tra più lingue;
- apprezzamento dell'importante ruolo interculturale che svolge la lingua in un mondo interconnesso;
- abilità di *code switching*;
- abilità di sintetizzare creativamente tutti gli elementi linguistici imparati;
- comprensione della lingua come un sistema olistico e identificazione delle relazioni di causa effetto;
- abilità di richiamare facilmente e rapidamente i fatti;
- possesso di *skills* comunicative avanzate (Deveau 2006).

Conoscere le peculiarità legate all'acquisizione delle lingue diventa basilare per il docente, che potrà predisporre un piano formativo adatto. Nella classe di lingua straniera, perciò, lo studente *gifted* per avere successo deve essere inserito in un ambiente di apprendimento che rispetti le sue caratteristiche e sviluppi il suo potenziale. Partendo da accorgimenti generali sulla creazione di ambienti di apprendimento per studenti con plusdotazione (Maker, Nielson 1996; Clark 2002) e unendoli con quelli dedicati all'apprendimento delle lingue² il docente di lingue potrà creare situazioni didattiche quotidiane appropriate e motivanti; potrà, ad esempio:

- creare un clima inclusivo sereno;
- focalizzare l'apprendimento sugli studenti;
- essere accogliente verso nuove idee e proposte;
- proporre un apprendimento differenziato per i diversi gruppi che compongono la classe;
- proporre momenti di apprendimento individualizzato;
- trattare argomenti coinvolgenti affrontabili anche in maniera complessa;
- proporre strategie di fruizione dell'argomento adatte (ad esempio: *problem solving*);
- condividere metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- trattare spesso argomenti nuovi;
- esporre gli studenti a un'abbondante esposizione linguistica;
- proporre attività funzionali allo sviluppo approfondito di tutte le componenti della competenza comunicativa;
- variare spesso la tipologia di tecniche;
- proporre frequentemente attività creative dal punto di vista linguistico;
- presentare compiti complessi;

² Balboni 2012, 2014, 2018; Santipolo 2006, 2012; Torresan 2008; Dalloiso 2011.

- creare uno spazio fisico adatto a lavori individuali, a coppie, a gruppi e che permetta l'accesso a materiali di livello e argomenti diversi;
- indirizzare lo studente verso l'autonomia;
- osservare e valutare le diverse fasi dell'apprendimento autonomo o semi-autonomo (dalla pianificazione ai prodotti);
- utilizzare modalità e criteri di valutazione adatti;
- far praticare l'autovalutazione;
- valutare il percorso e il processo di insegnamento.

Inserito in un ambiente di apprendimento caratterizzato da questi aspetti, lo studente con plusdotazione avrà maggiori possibilità di procedere con l'acquisizione di una lingua straniera secondo le sue potenzialità e raggiungere, di conseguenza, risultati ottimali.

Esiti molto soddisfacenti si potranno naturalmente avere con studenti maggiormente abili nell'area linguistica, ma, se il docente è consapevole delle peculiarità di questo tipo di apprendenti, sarà in grado di sfruttare le diverse potenzialità per giungere a livelli comunicativi comunque alti.

È chiaro che, con abilità come quelle descritte, lo studente *gifted* possiede le potenzialità per procedere con un sofisticato, accelerato e avanzato apprendimento linguistico che non può essere ridotto ai tempi e alle caratteristiche pensate per la classe omogenea. La sola negazione delle sue tempistiche costituirebbe un rifiuto delle sue capacità.

Lo studente *gifted* necessita, difatti, di *compattazione* e *differenziazione* nel suo percorso di apprendimento (Winebrenner 2012), vale a dire di condensare il lavoro in tempi più ristretti e di avere a disposizione materiali, compiti e attività diversificati. In questo modo il docente sarà in grado di predisporre un apprendimento su misura negli aspetti fondamentali: contenuti, processi, prodotti, ambiente e valutazione (Winebrenner 2012). Un altro aspetto indispensabile da inserire nel piano formativo dello studente *gifted* è quello dell'*arricchimento* (Renzulli 1997; Robinson, Campbell 2010; Leavitt 2017), che prevede momenti di approfondimento di un argomento anche al di fuori dell'aula e dell'orario scolastico. Tale procedura, se attivata, ha un forte impatto positivo nell'apprendimento dello studente (Leavitt 2017) e, in campo linguistico, può offrire una risorsa davvero importante nell'avanzamento delle competenze comunicative e culturali.

Un percorso formativo che tenga conto delle caratteristiche nel campo delle lingue dello studente con plusdotazione, che adotti le strategie e gli accorgimenti riportati³ e che crei un ambiente favo-

³ Seppur brevemente, non essendo questo l'obiettivo dell'articolo, per altre strategie didattiche si rimanda a Novello, Brazzolotto 2018.

revoles, contribuisce indubbiamente a un aumento delle motivazione, fattore basilare nell'acquisizione linguistica.⁴

Lo studente motivato è uno studente che si sente a proprio agio nel contesto scolastico e che vede riconosciute le proprie capacità. Ciò accade anche quando la valutazione dei suoi apprendimenti è perseguita in maniera corretta, evitando errori che possono compromettere sia la giusta percezione dei progressi raggiunti sia il riconoscimento delle strategie e delle modalità messe in atto per raggiungere i risultati. Errori di valutazione sono spesso presenti nella carriera scolastica degli studenti con plusdotazione comportando un calo dell'autostima e della motivazione, con una conseguente perdita di fiducia nell'insegnamento. Proporre modalità di valutazione errate nell'acquisizione linguistica degli studenti *gifted* rischia di danneggiare l'intero percorso di avvicinamento a un'altra lingua e cultura, disaffezionando lo studente a una disciplina che potrebbe favorire la sua preparazione in tutti i campi, grazie alla possibilità di un accesso al sapere molto più ampia e facilitata dagli scambi comunicativi. Proponiamo a questo punto alcune riflessioni sugli errori nella valutazione linguistica di studenti plusdotati, affiancando a tali considerazioni alcune iniziali proposte.

4 La valutazione linguistica di studenti con plusdotazione: possibili errori e nuove proposte

Nel processo di insegnamento di una lingua straniera la valutazione ha un ruolo fondamentale. Osservare e interpretare i risultati raggiunti dagli studenti permette di migliorare il loro percorso di apprendimento fornendogli il supporto necessario. Senza la valutazione, il docente perde di vista i passaggi che portano al raggiungimento o meno degli obiettivi comunicativi e culturali individuati nel progetto formativo e, di conseguenza, le strategie impiegate o la loro mancata fruizione. Con la perdita di questi elementi diventa difficile individuare le necessità degli studenti e, conseguentemente, fornire loro il sostegno adeguato. La valutazione assume il ruolo di potente mezzo di comunicazione (Novello 2014) e diventa strumento per migliorare apprendimento e insegnamento. Come spiegato in Serragiotto (2016), la valutazione è funzionale sia al docente che al discente per misurare l'efficacia dell'apprendimento rispetto ai contenuti e alle abilità, facendo emergere ciò che favorisce od ostacola l'acquisizione. In campo linguistico la valutazione costante e attenta è fondamentale per non far accumulare lacune e difficoltà che poi

⁴ Rogers 1973; Titone 1976; Brumfit 1982; Novak 1984; Balboni 1994, 2006, 2008, 2018; Littlejohn 2001; Caon 2008.

lo studente con fatica riesce a superare, con il rischio, inoltre, di una forte demotivazione. Nel processo di insegnamento di una lingua la valutazione è una componente indispensabile che necessita di essere pianificata e inserita con frequenza nella didattica di classe; solo in questo modo il feedback, che dovrà essere qualitativo per essere funzionale (Dickins 1992), potrà indirizzare lo studente verso il percorso più efficace per lo sviluppo linguistico. Inoltre, vivendo con frequenza l'esperienza della valutazione il discente non considererà tale momento ansiogeno (Porcelli 2005) con il rischio di non dimostrare adeguatamente le proprie competenze.

Partendo dal presupposto che la valutazione non deve essere fatta agli studenti, ma per gli studenti (Winebrenner 2012), analizziamo una serie di errori che rischiano di essere commessi nella valutazione linguistica degli studenti *gifted*, affiancando a essi alcune proposte per evitarli e attuare un'osservazione consapevole dei processi e dei risultati.

I due principali errori che si possono commettere sono: *sopravalutazione* e *sottostima*; sono due tipi di valutazione opposte, ma entrambe portano a conseguenze negative nel percorso di apprendimento dello studente.

Uno studente *gifted* viene valutato in maniera più alta rispetto all'uso delle abilità quando si utilizza una valutazione tarata sulla media della classe e sugli obiettivi per essa stabiliti. Essendo lo sforzo richiesto allo studente decisamente minimo rispetto alle sue capacità, egli otterrà valutazioni molto alte ma che, in realtà, non rispecchiano alcun impegno e, soprattutto, nessuna costanza nell'applicazione scolastica. Le conseguenze in questo caso sono molto preoccupanti in quanto lo studente, abituato a ottenere voti ottimi con minimo sforzo, rischia di adattarsi a questa situazione, per vedere poi, però, una drastica riduzione dei risultati quando lo sforzo richiesto sarà maggiore, ma, a quel punto, non sarà più in grado di affrontarlo. In campo linguistico in particolar modo, essendo lo studente molto veloce nella memorizzazione del lessico e delle regole, ed essendo questo ancora oggi oggetto di gran parte della valutazione, si rischia di valutare molto positivamente un aspetto per lui molto facile, la memoria appunto, e di non chiedere nessuna implicazione cognitiva nell'acquisizione della lingua, aspetto, come abbiamo visto, su cui invece dovrebbe focalizzarsi l'insegnamento. Con questo tipo di valutazione lo studente non impiegherà mai le capacità possedute per l'acquisizione della lingua, restando a un livello in realtà per lui molto basso. È subito palese come una pratica valutativa/osservativa di questo tipo non sia assolutamente funzionale allo sviluppo linguistico dello studente.

Il problema opposto, ma che conduce comunque a un percorso negativo, è quello che comporta una sottostima delle capacità dello studente e che, spesso, si verifica quando la valutazione non è ancora

stata indentificata o, peggio, quando viene ignorata in ambito scolastico. Una stima molto più bassa delle reali capacità dello studente si ottiene quando egli viene valutato solo su ciò che è stato insegnato in classe non tenendo conto delle sue caratteristiche nello sviluppo della lingua. In pratica accade che allo studente, che in realtà possiede molte più conoscenze e abilità di quelle affrontate con i compagni, venga richiesto un livello davvero basso e, come spesso accade, considerandolo una banalità, si rifiuti addirittura di dimostrarlo. La valutazione dello studente è in questo caso chiaramente negativa e può portare a un calo dell'autostima e della motivazione, che abbiamo visto essere basilare nell'acquisizione di una lingua (vedi § 3).

Non basare tutta la pratica valutativa sulle caratteristiche dello studente *gifted* può essere, per cui, molto penalizzante. Per evitare questo approccio negativo che può portare alla disaffezione e all'abbandono scolastico, è necessario cambiare alcuni meccanismi e attuare una serie di pratiche che permettano di usufruire della valutazione per lo scopo informativo e di supporto descritto precedentemente.

Una prima proposta deriva dal mettere in pratica uno dei principi fondamentali della valutazione, vale a dire la validità, concetto legato alla capacità di misurare ciò che è effettivamente legato all'abilità presa in considerazione, sia in termini di costruito che di contesto.⁵ Proprio l'attenzione a una delle componenti della validità, sviluppata da Weir (2005), ovvero la validità cognitiva, ci permette di evitare gravi errori di valutazione negli studenti *gifted*. Questo tipo di validità richiede di elicitare nella valutazione gli stessi processi cognitivi impiegati dal candidato nell'utilizzo dell'abilità in oggetto. Come descritto precedentemente, i processi cognitivi degli studenti *gifted* sono considerevolmente diversi da quelli dei pari, per cui, una valutazione che non ne tenga conto non può essere considerata una valutazione valida e non potrà fornire, di conseguenza, un feedback utile al processo di insegnamento e apprendimento. La considerazione della validità cognitiva può rappresentare, quindi, la chiave nella valutazione di studenti con plusdotazione. Diventa necessario selezionare i processi coinvolti nelle abilità linguistiche trattate, essendo che tali studenti possono accorpate, sostituire o saltare alcuni processi solitamente osservati nelle performance. Il docente dovrà, per cui, osservare le prestazioni, i passaggi compiuti, intervistare i propri studenti e sulla base di queste informazioni preparare delle prove e delle griglie di osservazione che ne tengano conto. Oltre a questo dovrà cercare di valutare la lingua nel contesto in cui essa è solitamente utilizzata e/o percepita dallo studente *gifted*. Come scritto so-

⁵ Cronbach, Meehl 1955; Cronbach 1971; Lado 1961; Bachman 1990; Davies 1968, 1990; Thorndike, Hagen 1977; Popham 1981; Anastasi 1988; Carrol, Hall 1985; Hughes 1989; Messick 1989; Weir 1990, 2005; Cumming, Berwick 1996; Davies, Elder 2005.

pra, questi studenti associano un forte valore sociale e comunicativo all'acquisizione di una lingua straniera, conseguentemente sarà importante dare spazio alla lingua in azione sia nel processo di insegnamento che in quello valutativo. Ancora una volta il concetto di validità unito a quello di autenticità (Morrow 1979; Weir 1983, 1990, 1993, 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004) si rivela fondamentale nel basare la raccolta dei dati osservabili e valutabili su prove che siano rappresentative di un contesto socialmente autentico. Weir (2005, 3) riguardo gli aspetti socio-cognitivi della valutazione afferma difatti che «abilities to be tested are demonstrated by the mental processing of the candidate (the cognitive dimension); equally, the use of language in performing tasks is viewed as a social rather than a purely linguistic phenomenon». Questa sintesi, letta in ottica *gifted*, chiarisce come evitare i due errori principali precedentemente descritti e far vivere, così, allo studente un'esperienza valutativa che sia rispettosa delle sue potenzialità e, conseguentemente, motivante.

A contribuire ad aumentare questo clima di serenità e di motivazione è la possibilità di evitare un altro errore: quello di non includere nella valutazione gli adattamenti adottati nei percorsi didattici. Se nel percorso dello studente sono previste la differenziazione e il compattamento (vedi § 3), ad esempio, anche la valutazione dovrà essere differenziata e compattata. La valutazione formativa pensata per i pari, in alcuni casi, potrà essere evitata allo studente *gifted*, che, per certi obiettivi può passare direttamente alla sommativa, ma dovrà necessariamente essere sottoposto a una valutazione formativa per gli obiettivi linguistici per lui differenziati; in questo modo il feedback sarà costruttivo e la relazione collaborativa con l'insegnante sarà rafforzata, essendo l'attenzione rivolta all'apprendimento e non al voto. Ancora, se momenti di arricchimento sono stati inclusi nel suo piano formativo, la loro valutazione dovrà essere inserita nella valutazione scolastica, possibilmente in collaborazione con le persone coinvolte nel progetto. Trattandosi di lingua, a questo proposito potranno essere anche presentati dei video in cui le prestazioni dello studente possono essere colte nel contesto socio-educativo in cui vengono effettuate.

Naturalmente affinché questo tipo di valutazione possa essere svolta è necessario stabilire a priori dei criteri di valutazione chiari e trasparenti per tutti gli attori coinvolti nel processo. Dovranno essere predisposte delle griglie, sempre fondamentali nell'osservazione linguistica (McNamara 1996; Weigle 2002; Weir 2007), che tengano conto delle peculiarità dei *gifted* nell'apprendimento della lingua straniera.

Sulla base di quanto affermato nei paragrafi precedenti, ciò a cui si dovrà prestare attenzione sarà: i processi impiegati (che sono un punto di forza; nella riflessione sulla lingua, ad esempio, si valuterà la deduzione dei meccanismi onde capire quanta altra riflessione si

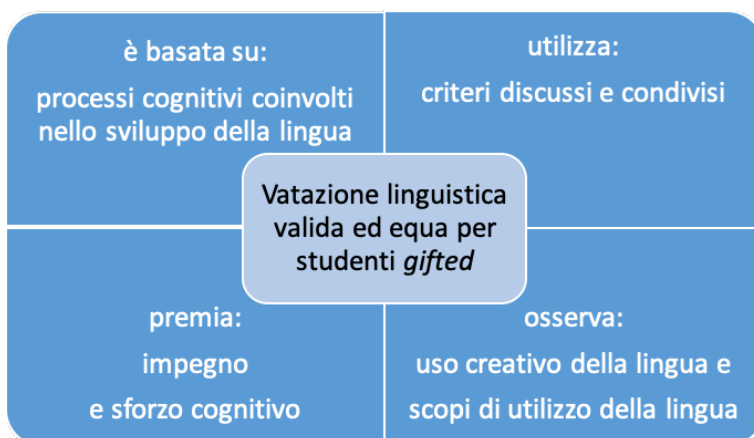


Figura 1 Modello valutazione linguistica per studenti *gifted* (Novello 2019)

potrà proporre e a quale livello; nella comprensione si osserveranno le inferenze compiute), l'uso creativo della lingua, la sperimentazione linguistica derivata dall'osservazione e, poi, tutti gli aspetti legati alla competenza comunicativa. I criteri, come accennato, dovranno essere condivisi con gli studenti, i quali necessitano di spiegazioni chiare e condivise vista la loro difficoltà ad accettare ordini (Winebrenner 2012). Un suggerimento è quello di far creare loro le proprie rubriche e di suggerire modalità di valutazione adatte, che andranno, poi, discusse e selezionate con il docente.

Un altro errore che possiamo prendere in considerazione e strettamente legato alla valutazione linguistica è quello di non coinvolgere gli studenti nella valutazione stessa. Il ruolo dell'autovalutazione è già noto in glottodidattica (Novello 2014; Serragiotto 2016), con gli studenti *gifted* non considerarlo può rivelarsi una problematica in quanto viene a mancare un'opportunità per indirizzarli verso l'autonomia di cui necessitano per svolgere molte delle loro attività, anche durante il lavoro in classe. Inoltre, con l'autovalutazione si possono far comprendere i progressi ottenuti, smorzando l'ansia che a volte li contraddistingue nel tentativo di perfezionismo (Deveau 2006). L'autovalutazione, poi, unita alla valutazione dell'insegnante potrà contribuire a far cogliere allo studente l'impegno adoperato nell'acquisizione della lingua, valorizzando lo sforzo e non una votazione, anche alta, derivata da un approccio con superficialità alla disciplina.

Una valutazione che tenga conto dei possibili errori e delle strategie per evitarli rientra nell'aspetto formativo dell'insegnamento e sarà in grado di guidare il processo di acquisizione degli studenti.

Sintetizzando [fig. 1] possiamo dichiarare che una valutazione linguistica valida ed equa per gli studenti con plusdotazione tiene conto dei processi cognitivi coinvolti nello sviluppo della lingua e utilizza criteri che vengono individuati in base alle caratteristiche degli studenti e con gli studenti stessi vengono discussi e condivisi. Questo tipo di valutazione deve premiare la fatica impiegata nell'acquisizione sia in termini di tempo che di sforzo cognitivo e sarà orientata all'osservazione dell'uso creativo della lingua e degli scopi a essa associati (ad esempio: sociali, educativi, ricreativi).

Il riferimento costante a questo modello, in associazione al modello di valutazione motivante (Novello 2012) che prevede oltre alla condivisione dei criteri anche la preparazione e l'abitudine alle prove e la possibilità di recupero, permette di non commettere gli errori descritti, che, come accennato, possono portare a conseguenze molto negative nel percorso di acquisizione linguistica dello studente. Il docente consapevole dei fondamenti della valutazione linguistica (Porcelli 1998; Novello 2014; Serragiotto 2016) e che pratica una valutazione valida ed equa per lo studente *gifted* sarà in grado di costruire un percorso di supporto per lo sviluppo di una lingua straniera per questi studenti.

Bibliografia

- Alderson, Charles J. (2000). «Technology in Testing: the Present and the Future». *System*, 28, 593-603. DOI [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00040-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00040-3).
- Anastasi, Anne (1988). *Psychological testing*. New York: Macmillan.
- Bailey, Jane (1996). «Literacy Development in Verbally Talented Children». VanTassel-Baska, Joyce; Johnson, Dana T.; Boyce, Linda N., *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. Boston: Allyn & Bacon, 97-114.
- Bachman, Lyle (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, Paolo E. (2006). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». Serragiotto, Graziano (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima, 19-28.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.

- Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Balboni, Paolo E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Brazzolotto, Martina (2018). «La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione». *Formazione e Insegnamento*, 16(2), 215-26.
- Brumfit, Christopher L. (1982). «Some Humanistic Doubts about Humanistic Language Teaching». Early Patrick (ed.), *Humanistic Approaches: An Empirical View*. Londra: The British Council, 11-19.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Carroll, Brendan J.; Hall, Peter J. (1985). *Make Your Own Language Tests: a Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Clark, Barbara (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- Cronbach, Lee J.; Meehl, Paul E. (1955). «Construct Validity in Psychological Tests». *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. DOI <https://doi.org/10.1037/h0040957>.
- Cronbach, Lee J. (1971). «Test Validation». Thorndyke, Robert L., *Educational Measurement*. American Council on Education: Washington D.C., 443-507.
- Cumming, Alister H.; Berwick, Richard (1996). *Validation in Language Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dai, Yun David (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Dai, Yun David (2018). «A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes». Pfeiffer, Steven I., *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer, 1-14. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1.
- Daloiso, Michele (2011). *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Davies, Alan (1968). *Language Testing Symposium*. London: Oxford University Press.
- Davies, Alan (1990). *Principles of Language Testing*. London: Blackwell.
- Davies, Alan; Elder, Chaterine (2005). *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Davis, Gary; Rimm, Sylvia; Siegle, Del (2011). *Education of the Gifted and Talented*. New York: Pearson.
- DeHaan, Robert F.; Havighurst, Robert J. (1957). *Educating Gifted Children*. Chicago. Illinois: University of Chicago Press.
- Delisle, Jim; Galbraith, Judy (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*. Minneapolis: Free Spirit.
- Deveau, Todd (2006). «Strategies for Gifted Second Language Learners». *Academic Exchange Quarterly*, 22.
- Dickins, Pauline Rea (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Dooley, Cindy (1993). «The Challenge: Meeting the Needs of Gifted Readers». *The Reading Teacher*, 46, 546-51.
- Eyre, Deborah (2009). «The English Model of Gifted Education». Shavinina, Larisa, *The International Handbook on Giftedness*. Amsterdam: Springer Science and Business Media, 1045-59.
- Ericsson, Anders K. (2006). «The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance». Ericsson, Anders K.; Charness, Neil; Feltovich, Paul J.; Hoffman, Robert R., *The*

- Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 683-704. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>.
- Feldman, David Henry (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, David Henry (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, James H., *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 159-67.
- Gagné, François (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, Kurt A.; Monks, Franz J.; Passow, Harry A., *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford; New York: Pergamon, 63-85.
- Gagné, François (2004). «Transforming Gift into Talents». *High Ability Studies*, 15(2), 119-47. DOI <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>.
- Galbraith, Judy (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, 43(2).
- Galton, Francis (1869). *Hereditary Genius: an Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13474-000>.
- Getzels, Jacob W.; Jackson, Philip W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Oxford: Wiley.
- Hawkey, Roger (2004). *CPE Textbook: Washback Study*. Cambridge: UCLES.
- Hoh, Pau-San (2005). «The Linguistic Advantage of the Intellectually Gifted Child: An Empirical Study of Spontaneous Speech». *Roeper Review*, 27(3), 178-85. DOI <https://doi.org/10.1080/02783190509554313>.
- Hollingworth, Leta S. (1924). «Provisions for Intellectually Superior Children». O'Shea, Michael Vincent, *The Child, His Nature, and His Needs*. New York: A Contribution of The Children's Foundation, 277-99. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13450-014>.
- Hughes, Arthur (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, Robert (1961). *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Leavitt, Monita (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer.
- Littlejohn, Andrew (2001). «Motivation. Where does it come from? Where does it go?». *English Teaching Journal*, 19, 5-8.
- Lowe, Hilary (2002). «Modern Foreign Languages». Eyre, Deborah; Lowe, Hilary, *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publisher. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315069364>.
- McNamara, Tim (1996). *Measuring Second Language Performance*. London, New York: Longman.
- Marland, Sidney P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: Government Printing Office. DOI <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>.
- Maker, June C.; Nielson, Aleene B. (1996). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*. Austin: Pro-Ed.
- Messick, Samuel (1989). «Validity». Linn, Robert L., *Educational Measurement*. New York: Macmillan, 13-103.

- Mormando, Federica (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettivo*. Trento: Erickson.
- Morrow, Keith (1979). «Asking Questions». *ELT Journal*, 33, 97-8. DOI <https://doi.org/10.1093/elt/XXXIII.2.97>.
- Novak, Joseph (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469>.
- Novello, Alberta (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, Alberta (2012). «Motivare alla valutazione linguistica». *EL.LE*, 1, 91-110. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/7p>.
- Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8>. SAIL 4.
- Novello, Alberta (2016). «Insegnare le lingue a studenti *gifted*. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, 16(2), 109-19.
- Novello, Alberta (2017). «Didattica per discenti plusdotati nella CAD». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci Editore, 89-98.
- Novello, Alberta; Brazzotto, Martina (2018). «L'apprendimento della lingua inglese in studenti con plusdotazione». *Rila*, 1, 97-114.
- Passow, Harry A. (1996). «Talent Identification and Development in the Language Arts». VanTassel-Baska, Joyce; Johnson, Dana; Boyce, Linda Neal, *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Piaget, Jean (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Popham, James W. (1981). *Modern Educational Measurement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Porcelli, Gianfranco (2005). «Verifiche comode e verifiche valide». Jafrancesco, Elisabetta (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2*. Roma: Edilingua, 13-30.
- Reis, Sally M.; Renzulli, Joseph S. (2009). «The Schoolwide Enrichment Model: a Focus on Student Strengths & Interests». Renzulli, Joseph S.; Gubbins, Jean E.; McMillen, Kristin S.; Eckert, Rebecca D.; Little, Chaterine A., *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 140-56. DOI <https://doi.org/10.1177%2F026142941002600303>.
- Renzulli, Joseph S. (1978). «What Makes Giftedness? Reexamining a Definition». *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-4. DOI <https://doi.org/10.1177%2F003172171109200821>.
- Renzulli, Joseph S. (1986). «The Three-ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E., *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 246-79. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.
- Renzulli, Joseph S. (1994). «New Directions for the Schoolwide Enrichment Model». Katzko, Michael W.; Monks, Franz J., *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum, 33-6.
- Renzulli, Joseph S. (1997). *Schools for Talent Development: A Practical Plan for Total School Improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. DOI <https://doi.org/10.1177%2F019263659507956820>.

- Renzulli, Joseph S. (1998). «The Three-ring Conception of Giftedness». Baum, Susan M.; Reis, Sally M.; Maxfield, Lori R., *Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, Wendy.; Campbell, Jim (2010). *Effective Teaching in Gifted Education, Using a Whole School Approach*. London; New York: Routledge.
- Rogers, Carl R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Santipolo, Matteo (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sawyer, Robert Keith (2012). *Explaining Creativity: the Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Serragiotto, Graziano (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher.
- Siegler, Robert; Kotovsky, Dale (1986). «Two Levels of Giftedness: Shall Ever the Twain Meet?». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge; London; New York: Cambridge University Press, 417-35.
- Simonton, Keith D. (2005). «Giftedness and Genetics: the Emergent-epigenetic Model and Its Implications». *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 270-86. DOI <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2005-338>.
- Sousa, David A. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strang, Ruth (1951). «Mental Hygiene of Gifted Children». Witty, Paul, *The Gifted Child*. Boston: American Association for Gifted Children.
- Strip, Carol A.; Hirsh, Gretchen (2011). *Helping Gifted Children Soar: a Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Tannenbaum, Abraham (1986). «Gifted: a Psychological Approach». Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E., *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-20.
- Terman, Lewis M. (1925). *Genetic Studies of Genius, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford: Stanford University Press.
- Terman, Lewis M. (1954). «The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent». *American Psychologist*, 9(6), 221-30. DOI <https://doi.org/10.1037/h0060516>.
- Titone, Renzo (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Thorndyke, Robert L.; Hagen, Elizabeth (1977). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Tolan, Stephanie (2012). «Is it a Cheetah? ». *Gifted Education Communicator*, 43(1), 9-11.
- Torresan, Paolo (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.
- Tunnicliffe, Clive (2010). *Teaching Able, Gifted and Talented Children*. London: Sage.
- Webb, James; Gore, Janet (2012). «How Do We Find Gifted Children?». *Gifted Education Communicator*, 43(2).
- Weisberg, Robert W. (2006). «Modes of Expertise in Creative Thinking: Evidence from Case Studies». Ericsson, Anders K.; Charness, Neil; Feltovich, Paul J.; Hoffman, Robert R., *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Per-*

- formance*. New York: Cambridge University Press, 761-88. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.042>.
- Witty, Paul A. (1958). «Who are the Gifted?». Nelson, Henry B., *Education of the Gifted, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, pt. 2. Chicago: University of Chicago, 41-63. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13174-003>.
- Wood, Patricia F. (2008). «Reading Instruction with Gifted and Talented Readers: a Series of Unfortunate Events or a Sequence of Auspicious Results?». *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25. DOI <https://doi.org/10.4219%2Fgct-2008-783>.
- Weir, Cyril (1983). *Identifying the Language Problems of Overseas Students in Tertiary Education in the United Kingdom* [PhD dissertation]. London: University of London.
- Weir, Cyril (1990). *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Weir, Cyril (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Weir, Cyril (2005). *Language Testing and Validation: an Evidence-based Approach*. London: Macmillan.
- Weir, Cyril (2007). *Examining Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Studies in Language Testing 26.
- Weigle, Sara C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winebrenner, Susan (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.

I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili

Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte

Paolo Nitti

Università degli Studi dell'Insubria, Italia

Abstract This paper presents the results of a research on language educational practices related to the teaching of Italian as a second language (ISL), aimed at learners in the situation of vulnerability and disadvantage. In many contexts of welcoming, the need to reconcile the first reception practices relating to housing, sustenance and health, with the dimension of language teaching, is evident. The ISL teachers who work within emergency frameworks often experience a feeling of discomfort connected to the motivational dynamics: if the students receive the necessities of the essentials from those who deal with the reception and expect to stay in Italy for a short period of time, it is possible that there will not be intrinsic motivation for studying and exercising the language. The survey, divided into several operational phases, is based on a questionnaire submitted to the teaching staff that deals with the ISL education within the contexts of reception. The most significant aspect of the data analysis is the absence of communicative needs compared to the daily life of the students.

Keywords Italian as second language. Language education. Educational Linguistics. Motivation. Language needs.

Summary 1 Introduzione alla ricerca. – 2 Il quadro teorico. – 3 La ricerca. – 3.1 Il questionario. – 3.2 Il campione. – 4 I risultati. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-10
Accepted	2019-02-09
Published	2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Nitti, Paolo (2019). «I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte». *EL.LE*, 7(3), 413-428.

1 Introduzione alla ricerca

Gli enti e le associazioni che si occupano dell'accoglienza dei migranti provenienti da condizioni di svantaggio (rifugiati, richiedenti asilo, seconde generazioni, immigrati irregolari), in Italia, operano da quasi un ventennio all'interno di un quadro di emergenza, facendo fronte ai bisogni immediati dei flussi migratori, sebbene abbiano costruito e consolidato, nel corso degli anni, un modello assistenziale a rete (Nitti 2018).

I richiedenti asilo e i rifugiati, infatti, sono supportati da queste istituzioni rispetto all'assistenza abitativa, sanitaria, legale, alimentare e alla formazione linguistica, attraverso l'attivazione di progetti curati dalle associazioni private che si occupano del settore sociale, dagli enti territoriali e dai Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS)¹ e dal Sistema di Protezione dei Richiedenti Asilo e dei Rifugiati (SPRAR).² I modelli assistenziali a tutto tondo, resi attuabili dal lavoro sinergico di istituzioni spesso differenti che collaborano tra loro, si sono diffusi su tutto il territorio italiano e dei Paesi dell'Unione Europea che si affacciano sul Mediterraneo (Moyer 2017). Uno dei fattori critici all'interno dei percorsi di accoglienza riguarda l'insegnamento della lingua italiana; le classi di apprendenti sono tendenzialmente disomogenee (Block 2013) per livello di italiano, conoscenza di un sistema di scrittura, competenze digitali, numero di studenti, scolarizzazione, età, prossimità linguistica della lingua madre, in relazione all'italiano e condizione abitativa (Ushioda 2016). Alcuni corsi presentano classi con più di trenta apprendenti, altri operano in contesti molto ridotti, quasi individuali; molti corsisti analfabeti si trovano a frequentare le lezioni con compagni di corso alfabetizzati, se non addirittura diplomati e laureati (Teimouri 2017).

La prossimità linguistica della lingua madre rispetto all'italiano L2 è una delle condizioni che maggiormente agevolano lo sviluppo delle interlingue degli apprendenti (Benson 2007), poiché possono essere applicati alcuni modelli strutturali già esistenti nella mente dei parlanti.

La condizione abitativa può incidere nella didattica dell'italiano per stranieri, se si considera il tempo impiegato per svolgere gli esercizi, per ragionare sulla lingua e per lo studio (Smith 1971). In alcuni casi, stanze molto affollate o contesti precari possono condizionare negativamente la situazione di apprendimento, incidendo sulle disposizioni psico-affettive degli apprendenti (Dodick 1996) e sui fattori meramente organizzativi rispetto allo studio e alla frequenza dei corsi (De

1 URL <https://openmigration.org/glossary-term/centri-di-accoglienza-straordinaria-cas/> (2019-05-16).

2 URL <https://www.sprar.it/> (2019-05-16).

Andrés, Arnold 2009). La didattica della lingua seconda, tradizionalmente, è orientata a soddisfare i bisogni linguistici degli apprendenti ai quali è rivolta, esplicitandoli in obiettivi linguistico-comunicativi, all'interno della programmazione (Ager 2001) e nel rispetto della gradualità dell'acquisizione della lingua (Pulvermüller, Schumann 1994; Rastelli 2009). La lingua seconda, infatti, è parlata, per definizione, nel contesto territoriale di riferimento ed è veicolo primario della comunicazione, mentre la lingua straniera è praticata in un ambiente alloglotto (Balboni 1994); le strutture dei corsi, la qualità e la quantità dell'input sono differenti fra i due tipi di insegnamento, così come cambiano in misura significativa le modalità didattiche, pur mantenendo l'obiettivo di fondo: l'insegnamento della lingua (Ciliberti 2012).

Se i bisogni linguistici di una classe di studenti in mobilità internazionale risultano, generalmente, molto chiari, sulla base del contesto di vita e della dimensione dello studio (Ballarin 2017), quelli di un gruppo di migranti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità si configurano decisamente meno nitidi (Nitti 2008).

Oltre alla stabilità psicofisica, condizione imprescindibile per qualsiasi forma di apprendimento, può incidere più o meno positivamente sui risultati acquisizionali la dinamica migratoria: se il corsista desidera rimanere in Italia, la lingua seconda sarà presumibilmente significativa, mentre nel caso di migranti che concepiscono l'Italia come destinazione intermedia, temporanea, in attesa di raggiungere componenti della famiglia altrove (Ambrosini 2011), la lingua italiana risulterà superflua o ostacolante.

2 Il quadro teorico

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda a studenti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità e di svantaggio non è una condizione recente all'interno delle pratiche glottodidattiche (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), ma rappresenta uno scenario piuttosto diffuso sul territorio italiano. Un fattore oscillante è rappresentato dai bisogni linguistici degli apprendenti e dalla loro motivazione a rimanere in Italia e a imparare l'italiano. Uno dei principali problemi, di natura affettiva, connessi con l'apprendimento di una lingua riguarda l'estraneità, la distanza psicologica fra la lingua (e la cultura) seconda e la lingua materna (Balboni 1994, 76). Per favorire l'apprendimento, è opportuno adattarsi a una disponibilità verso possibilità e abitudini differenti dalle proprie, attraverso la fase di *dépaysement*; un processo di distacco rispetto alla matrice pregressa, che consentirebbe di estendere la propria visione del mondo, per mezzo di una prospettiva di relativismo culturale e linguistico. Contribuiscono al *dépaysement* gli stimoli della realtà della L2, la sensazione di protezione dell'ambiente glottodidattico rispetto al mondo al di fuori

dell'aula e la presenza della stessa lingua fra il contesto di apprendimento e la realtà esterna (Balboni, Porcelli 1991; Porcelli 1994).

La fioritura di corsi di glottodidattica, sia universitari che professionali, ha permesso al personale che opera nel campo dell'insegnamento dell'italiano per stranieri un aggiornamento costante e significativo (Ciliberti 2012). La diffusione della lingua inglese e delle altre lingue straniere, soprattutto all'interno dei curricula universitari in glottodidattica (Serragiotto 2016), rivolti alla formazione dei docenti, ha consentito agli insegnanti di accedere ad altri sistemi linguistici, praticati dai migranti che arrivano in Italia, in quanto ex lingue coloniali e, più recentemente, lingue co-ufficiali. In questi casi, se, all'interno di un contesto di accoglienza, il dialogo è consentito sulla base di una lingua franca,³ la motivazione ad apprendere l'italiano può ancora risultare ridimensionata (Wigfield 1994; Williams 1994; Campbell, Storch 2011).

La conoscenza di più lingue, da parte degli operatori e degli insegnanti che lavorano in contesti di accoglienza, agevola senza dubbio il passaggio di informazioni e l'interazione, ma è vero anche che l'apprendente può vivere all'interno di una realtà di lingua seconda che effettivamente concepisce l'italiano come lingua straniera, in quanto non è praticato nei contesti comunicativi quotidiani.

Se all'interno di un ambiente di L2, non viene parlata la lingua seconda, ma si ricorre ad altri sistemi linguistici, si creano le situazioni di *isole linguistiche*. La questione è nota in letteratura scientifica per quanto concerne i corsi organizzati dalle università straniere in Italia; spesso gli studenti in mobilità parlano inglese nel contesto di accoglienza e di studio, rinunciando *de facto* a imparare la lingua seconda, perché non ne avrebbero necessità (Chambers 1999).

Il sintagma *isola linguistica* è un calco linguistico, importato dal tedesco *Sprachinseln* (Schmeller 1838 cit. in Brazzo 2008, 179), per designare porzioni linguistiche molto circoscritte, emarginate rispetto alla comunità linguistica maggioritaria rispetto all'interazione e agli scambi comunicativi.

Sebbene Schmeller concepisse le isole linguistiche in relazione alla linguistica storica, indicando con quest'espressione le comunità di antico cimbri,⁴ sarebbe possibile operare un parallelismo relativo a molte situazioni attuali di apprendimento linguistico.

All'interno della letteratura scientifica (Giacomarra 2007), infatti, le isole linguistiche si riferiscono a *enclaves* omogenee dal punto di

³ La lingua franca designava anticamente, come glottonimo, le parlate dei franchi, intesi come popolazioni dell'area romanza, e, per estensione, rappresenta all'interno della linguistica contemporanea «la lingua veicolare usata per la comunicazione essenziale fra parlanti di lingue diverse» (Berruto 2004, 149).

⁴ La definizione di isola linguistica riferita al cimbri è controversa, cf. Pellegrini 1984; Tomaselli 2004.

vista della lingua usata e sono isolate dal contesto esterno. Il parallelismo rispetto ad alcune situazioni di apprendimento dell'italiano L2 non si riferisce tanto al retroterra linguistico dei corsisti quanto al ricorso a una lingua diversa dall'italiano per la comunicazione quotidiana e alla situazione di isolamento rispetto all'ambiente esterno.

Sulla base di queste premesse, è parso opportuno interrogarsi sulle specificità dei corsi di lingua seconda, rivolti ad apprendenti caratterizzati da situazioni di svantaggio e di vulnerabilità, prendendo a titolo esemplificativo la formazione erogata nella regione Piemonte.

In Piemonte, infatti, il Progetto Petrarca⁵ (Piano regionale per la formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi terzi), cofinanziato e diretto dalla Regione Piemonte, dal Ministero dell'Interno e dall'Unione Europea, ha permesso di organizzare una rete di centri che si occupano dell'insegnamento dell'italiano L2, potenziandone l'offerta formativa attraverso l'erogazione di fondi per il reclutamento di insegnanti per progetti didattici e collaborazioni occasionali, e mediante la cooperazione con enti e associazioni del privato-sociale. Come emerge dalla denominazione, il Piano regionale non è volto precipuamente alla formazione linguistica, ma anche a quella civica; la didattica della lingua all'interno dei corsi rivolti a migranti, infatti, è spesso «impostata secondo una prospettiva pedagogica, al cui interno la lingua italiana svolge un ruolo strumentale ai fini dell'integrazione in Italia» (Balboni 1994, 27). Il ruolo dell'insegnante, spesso, è parallelo a quello dell'operatore sociale, del funzionario che si adopera per risolvere i problemi connessi con il contesto di vita degli apprendenti-utenti, divenendo una figura multifunzione che accompagna il migrante nel percorso di vita in Italia. L'ammissione all'interno di un corso gratuito di lingua, subordinata alla richiesta da parte di un apprendente, è quasi sempre possibile, in virtù della collaborazione a livello di rete territoriale: se un ente non dispone di un corso per il livello appropriato o presenta tutti i corsi saturi, indirizza l'utente a un altro ente della rete.

Oltre al Petrarca, la Città di Torino ha attivato dei corsi specifici per i migranti minori non accompagnati, cooperando con alcuni istituti professionali per l'inserimento successivo, e corsi per adulti in situazioni di svantaggio. L'offerta formativa descritta, sebbene molto ampia, non è sufficiente a coprire il bisogno di formazione linguistica dei migranti presenti in Piemonte, pertanto molti centri di accoglienza dei migranti⁶ e strutture che operano sinergicamente e in partenariato si sono attrezzati per l'istituzione di corsi di italiano L2 in autonomia, svincolati dalla burocrazia, dalle tempistiche e dalle distanze rispetto alle sedi tradizionali dei corsi. Le specificità dei corsi di italiano L2 organizzati dalle università, dalle scuole e dai CPIA so-

⁵ URL <https://www.Petrarca.Eu/> (2019-05-16).

⁶ URL <http://www.Osservatoriomigranti.Org/?cda> (2019-05-16).

no state ampiamente trattate in ambito accademico (Balboni 1994), mentre sono stati indagati in minore misura i corsi istituiti all'interno dei centri e delle associazioni che si occupano dell'accoglienza ai rifugiati e ai richiedenti asilo.

All'interno di queste realtà, il modello a rete è superato da una centralizzazione dei servizi: l'ente si preoccupa di tutti gli aspetti che riguardano la vita del soggetto in condizione di svantaggio, dall'assistenza abitativa all'insegnamento della lingua.

Sulla base di queste premesse, si è ritenuto di indagare le caratteristiche dei corsi di italiano L2 erogati dalle strutture che si occupano dell'accoglienza o dalle associazioni e dagli enti che collaborano per garantire lo svolgimento dei percorsi formativi.

3 La ricerca

I parametri per indagare le caratteristiche di un corso di italiano L2 riguardano l'organizzazione della didattica, la programmazione con i soggetti dell'apprendimento e dell'insegnamento (Nitti 2017). Ogni elemento, infatti «coinvolge un sottogruppo di variabili interdipendenti ed è connesso intimamente con la struttura che si intende dare al corso» (2017, 52). Per riuscire a descrivere l'andamento e l'organizzazione dei corsi di italiano L2 erogati dai centri che si occupano dell'accoglienza dei migranti, è stato predisposto un questionario online, inoltrato ai docenti interessati alla ricerca, che operano nei contesti di insegnamento da analizzare.⁷ Il questionario riporta 30 quesiti, divisi in 8 sezioni, oltre a un'intestazione contenente le modalità di trattamento e di divulgazione dei dati, le indicazioni per il tempo necessario alla compilazione e per la tutela della privacy.

Le prime 5 domande riguardano le caratteristiche degli insegnanti che operano all'interno dei corsi (età, inquadramento professionale, titoli di studio, esperienze pregresse), 5 quesiti sono relativi alla programmazione (contenuti, livelli, scansione delle attività, periodo di svolgimento degli insegnamenti), 8 ai corsisti (sesso, età, contesto di provenienza, lingue materne e straniere, scolarizzazione, condizione abitativa, motivazione), 3 all'istituzione (numero di corsi, attività prevalenti, cooperazione con altri enti), 2 alle tecniche glottodidattiche, 2 ai materiali utilizzati, 2 agli spazi, 3 ai possibili fattori di criticità. Ogni sezione del questionario prevede uno spazio per le note aggiuntive. Per non sovraccaricare il questionario, si è scelto di non superare i 30 quesiti (Nitti 2018).

⁷ La manifestazione di interesse è avvenuta all'interno dei corsi di formazione in glottodidattica, rivolti agli insegnanti di italiano L2 del Piemonte, organizzati dal Centro Interculturale della Città di Torino (<http://www.interculturatorino.it/m> (2019-05-16)).

I quesiti, infatti, sono volti a inquadrare la struttura e l'organizzazione dei corsi di italiano L2 rivolti a migranti in condizione di svantaggio.

Si è deciso di trascurare il piano valutativo e certificatorio dei corsi (Serragiotto 2016), al fine di non appesantire la ricerca e di concentrarsi sulla questione dei bisogni linguistici.

3.1 Il questionario

La prima sezione del questionario è finalizzata alla rilevazione delle caratteristiche dei docenti di italiano L2, al fine di tracciarne il profilo. La seconda sezione riguarda l'organizzazione del corso in merito alla struttura del syllabo, ai tempi di erogazione e agli obiettivi linguistici.

Uno dei parametri considerati per l'analisi dell'organizzazione dei corsi di italiano L2 concerne la durata e il tempo dei moduli; mentre la durata si riferisce all'intero periodo di svolgimento di un insegnamento, il tempo delinea la scansione giornaliera, settimanale, mensile o annuale.

In merito al livello, si è scelto di associare agli indicatori del QCER (Council Of Europe 2001) le etichette *base*, *intermedio* o *avanzato*, poiché è ragionevole ritenere che in contesti di apprendimento poco istituzionalizzati le indicazioni glottodidattiche rigide tendano a sfumare. Per questo motivo, inoltre, è parso opportuno inserire l'opzione aggiuntiva *classi disomogenee per livello linguistico* (Vallerand 1997).

La sezione riguardante i corsisti prevede l'inserimento di diverse informazioni, al fine di comprendere la compagine delle classi rispetto al profilo di apprendente. La quarta sezione è dedicata all'istituzione, in modo da valutare il corso di italiano L2 all'interno dell'ente organizzatore, indagandone la complessità. Le sezioni successive, tutte di natura meramente glottodidattica sono relative ai materiali, alla conduzione delle attività di insegnamento della lingua, alle aule e all'individuazione di elementi problematici relativi al corso.

3.2 Il campione

Ai fini di ricerca, si sono presi in esame i corsi erogati da 21 istituzioni, 16 delle quali risultano cooperative, associazioni culturali e ONLUS che operano in partenariato con i centri di accoglienza.

I comuni considerati rientrano all'interno delle province di Alessandria, Asti, Biella, Cuneo, Torino e Vercelli. I dati sono stati forniti in forma anonima, mediante il questionario elettronico, da 38 insegnanti e 6 educatori che si sono occupati della formazione linguistica di 504 corsisti. Gli informanti sono stati contattati, via e-mail, sulla

base delle indicazioni del Centro Interculturale della Città di Torino, istituzione comunale che si occupa della formazione in didattica dell'italiano L2, con il patrocinio del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Torino.

Il periodo per la compilazione ha riguardato gli ultimi tre mesi del 2017.

4 I risultati

L'analisi dei dati ottenuti per mezzo della compilazione dei questionari ha consentito di ricavare alcune informazioni interessanti, talvolta molto difformi rispetto alle consuetudini legate all'organizzazione dei corsi di lingua e, più specificamente, di lingua italiana seconda (Nitti 2015).

Gli insegnanti che operano all'interno - o per conto - dei centri di accoglienza presentano tutti almeno una laurea di primo livello e, in molti casi, il titolo conseguito non riguarda *strictu sensu* la linguistica o la glottodidattica. Quasi tutti gli informanti hanno un'età compresa tra i 28 e i 40 anni, e sono in possesso di attestati di perfezionamento formativo o di un certificato⁸ per l'insegnamento delle lingue. Ogni informante, inoltre, dichiara di parlare almeno due lingue straniere, con un livello superiore al B2 del QCER.

L'intero campione riferisce di avere esperienza pluriennale nell'insegnamento dell'italiano L2, sebbene non tutti gli informanti dichiarino di aver lavorato con i livelli linguistici del corso per il quale svolgono la docenza. I dati sull'inquadramento professionale sono molto netti: solamente 3 educatori, che operano in qualità di insegnanti, sono in possesso di un contratto a tempo indeterminato e le forme contrattuali più diffuse sono la prestazione occasionale, la partita IVA e forme parasubordinate. La programmazione dei corsi di italiano L2 è continuamente rinegoziata e nel 52% dei casi è assente il syllabo del corso, in quanto viene costruito *in itinere*. La principale motivazione che giustificerebbe l'assenza del syllabo riguarda l'immissione continua di studenti all'interno del corso e l'assenza di certificazioni alla fine dell'insegnamento. L'assenza del syllabo è probabilmente uno dei dati maggiormente significativi della fase di analisi, perché tradurrebbe *de facto* l'operato degli insegnanti in un lavoro per unità, basate sulle contingenze (Nitti 2018) e sul *problem solving*. All'interno delle note, i docenti dichiarano di essere poco confortati dalla teoria glottodidattica e dagli indicatori del QCERL, probabilmente

⁸ Le certificazioni dichiarate sono in misura maggioritaria la DITALS di I e di II livello (<https://ditals.Unistrasi.It/>) e, meno frequentemente la CEDILS (<https://www.Itals.It/corso-cedils> (2019-05-16)).

percepiti non come orientamenti operativi, ma come prescrizioni rigide. La critica maggiormente presente all'interno delle note riguarda l'assenza di formazione glottodidattica specifica, relativa alla gestione di gruppi disomogenei e alla didattica in situazioni di vulnerabilità. Il panorama accademico italiano ha proposto, in effetti, alcuni interventi mirati a rispondere ai bisogni formativi (Minuz, Pugliese 2012), ma probabilmente le modalità di promozione delle iniziative e di divulgazione delle ricerche non hanno intercettato e raggiunto il campione. I quesiti sulla scansione temporale dei corsi riportano un quadro abbastanza variegato: il 23% degli insegnamenti prevede un'immissione costante dei corsisti ed è erogato due o tre volte alla settimana per incontri di due ore; il 27% è composto di moduli di 20-40 ore di formazione, scandite su 2-3 settimane; il 45% prevede moduli di 60-80 ore, pianificando tre giorni a settimana.

La fascia oraria privilegiata per le lezioni è dalle 14 alle 16 (53%) e dopo le 18 (34%).

All'interno delle note, gli informanti riferiscono che, per quanto concerne i progetti di riferimento che li coinvolgono come docenti, la vita dei corsisti è piena di attività, la maggior parte delle quali riguarda la gestione delle pratiche d'immigrazione e di eventi formativi, culturali, ricreativi e sportivi. I livelli linguistici sono bassi: nessun corso è finalizzato al raggiungimento del livello B1, indicatore del QCERL per l'autonomia, e sono presenti insegnamenti denominati A0, indicazione diffusa negli ambienti non accademici della didattica della lingua seconda che indica percorsi di alfabetizzazione, perfezionamento nella letto-scrittura, scolarizzazione e funzioni comunicative tipiche del livello A1. Le classi il cui livello è disomogeneo (Emanuel, Nitti 2015) rappresentano la maggioranza (82%).

I corsisti sono in prevalenza di sesso maschile (67%) e provengono, in prevalenza, da: Africa centrale, Egitto, Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka e Medio Oriente.

In alcuni casi (16%) si preferisce strutturare un'offerta formativa riservata alle corsiste.

L'età più rappresentata va dai 20 ai 35 anni (79%), seguita dalla fascia 16-20 (11%) e da 35-50 (8%). La condizione abitativa è estremamente variabile: alcuni minori sono affidati a famiglie native, in altri casi i migranti sono ospitati dal centro di accoglienza e dalle strutture che i comuni mettono a disposizione dei centri. Al di là della sistemazione, che non appare, sulla base delle risposte, degradante e arrangiata, si rileva l'assenza di tempo libero per lo studio, causata da numerosi impegni, soprattutto di carattere amministrativo. Le lingue materne dei corsisti sono molto varie e il dato maggiormente indicativo riguarda la sensibilità degli informanti rispetto alla precisione delle risposte: le lingue europee ex-coloniali, infatti, sono presenti come risposte nell'*item* «lingue straniere» e non «lingua madre». L'andamento denota un atteggiamento scrupoloso ver-

so la realtà sociolinguistica dei corsisti e una preparazione, di base, in glottodidattica e in linguistica tipologica. I livelli di scolarizzazione degli apprendenti sono molto diversificati: dalle alte qualificazioni (23%), ai diplomi di scuola secondaria (24%), a quelli di primaria (11%). Il 42% dei corsisti non presenta una scolarizzazione di base ed è totalmente o parzialmente analfabeta.

Gli enti territoriali prevedono forme di collaborazione con le associazioni e gli operatori del privato-sociale rivolti all'accoglienza attivano in media dai 5 ai 14 corsi di italiano L2 all'anno. Queste istituzioni si occupano prevalentemente di assistenza abitativa e alimentare, ma supportano i migranti anche nell'assistenza legale, sanitaria e nella ricerca di abiti. Le tecniche glottodidattiche prevalenti riguardano l'insegnamento del lessico, attraverso approcci di natura comunicativa (Laufer 2009); il dialogo non strutturato con i corsisti in forma plenaria risulta l'attività prevalente (92%). I materiali utilizzati sono in pochi casi libri di testo (14%) e, in misura maggiore, *hand-out*, provenienti da dispense auto-prodotte dai docenti e da manuali ed eserciziari per l'insegnamento dell'italiano come L2. Qualche istituzione dispone di una biblioteca o di un armadio contenente libri di testo e film (21%). La maggior parte degli spazi non è predisposta per la didattica, ma è adattata (85%), a partire da saloni, uffici, palestre e stanze per il pernottamento. La dichiarazione di assenza di strumenti per la glottodidattica e di lavagne, infatti, è presente in alcune note (26%). In qualche caso, la collocazione della lezione di lingua è variabile e cambia in base alle esigenze dell'ente (36%). Lo spazio fisico della lezione è percepito come uno degli elementi di maggiore criticità da parte degli insegnanti (57%), in misura maggiore rispetto all'assenza di materiali idonei all'insegnamento o alla mancanza di fotocopiatrici e di libri di testo.

I fattori problematici principali, selezionati o descritti dagli insegnanti, riguardano l'assenza di motivazione dei corsisti all'apprendimento della lingua seconda (84%), l'inadeguatezza delle strutture (57%) e l'inquadramento professionale dei docenti (79%). L'inadeguatezza delle strutture che certamente non sono state pensate, in origine, per la glottodidattica, è uno degli aspetti più facilmente risolvibili, organizzando diversamente gli spazi o lavorando in rete con altre istituzioni maggiormente attrezzate, laddove possibile. Per quanto concerne l'inquadramento, esistono sicuramente delle forme di contrattualizzazione che tutelino il lavoratore e il problema sembra prevalentemente connesso con l'erogazione dei fondi a supporto dei progetti, pur non essendo questo contributo la sede più appropriata per trattare la criticità, proponendo alcune misure risolutive. L'assenza di motivazione da parte dei corsisti si delinea, in effetti, come uno degli elementi maggiormente interessanti dell'indagine, poiché il personale docente che opera in glottodidattica dovrebbe essere preparato ad attuare interventi che incrementino la motivazione (Fukuda, Sakata,

Takeuchi 2011). Secondo Balboni, il concetto di bisogno comunicativo e le procedure per analizzare le necessità linguistiche dei corsisti fornirebbero il «supporto motivazionale all'approccio comunicativo, soprattutto nella sua realizzazione nozionale-funzionale lanciata negli anni Settanta dal Consiglio d'Europa» (1994, 76). I bisogni comunicativi degli apprendenti di una lingua seconda emergerebbero dal «contatto con la realtà quotidiana e risultano estremamente forti ai fini della motivazione» (77). In un contesto senza bisogni comunicativi, perché la struttura ospitante si occupa di tutti gli aspetti legati al benessere e alla stabilità dell'individuo, anche ricorrendo a una lingua franca, e considerato che il percorso di migrazione può concepire l'Italia come meta meramente provvisoria, la realtà quotidiana non fornirebbe alcuno spunto per la motivazione e per la creazione di un bisogno linguistico.

La teoria glottodidattica sembra offrire un modello di risposta possibile per spiegare l'assenza di motivazione a imparare la lingua seconda, ma occorrerebbe considerare che il concetto di motivazione è sempre negoziabile (Raffini 1993; Wigfield 1994; Kempe 1998; Nitti 2018). Esistono forme differenti di motivazione: dal piacere di imparare una lingua, si passa a una forma di motivazione relativa all'integrazione e ai bisogni sociali, e a un'altra strumentale, legata al senso del dovere o alla risoluzione di un problema (Balboni 2012). Un aspetto noto in glottodidattica riguarda la capacità degli insegnanti di negoziare la motivazione: essa, infatti, può

essere negoziata, creata, incrementata e anche indebolita: solo una rilevazione dei bisogni comunicativi degli studenti e il collegamento con la realtà extrascolastica possono incidere in maniera positiva sulla motivazione, rendendo il corso autentico e significativo. (Nitti 2017, 53)

Se la realtà extrascolastica non offrisse sufficienti stimoli, occorrerebbe forse rivolgersi alle stesse figure professionali che operano all'interno del contesto di accoglienza per sensibilizzare in merito alle specificità dell'apprendimento della lingua seconda, spingendo a un maggiore controllo dell'uso e del ricorso alla lingua seconda, e a un utilizzo maggiormente consapevole della lingua franca, in modo da non ostacolare la dimensione dei bisogni comunicativi della L2.

5 Conclusioni

I corsi di italiano L2 rivolti ad apprendenti vulnerabili presentano alcune caratteristiche specifiche, che li contraddistinguono dagli altri insegnamenti linguistici, a causa della particolarità degli apprendenti e delle condizioni di insegnamento. È opportuno considerare

che l'*input* linguistico, gli obiettivi glottodidattici e l'oggetto di apprendimento non cambiano, trattandosi di corsi di lingua seconda; gli aspetti che identificano questi insegnamenti risultano eminentemente di natura organizzativa (gestione, progettazione ed erogazione dei corsi), sociale (condizioni di vita degli apprendenti e rapporto con il contesto) e politica (risorse destinate all'accoglienza, alla formazione, considerazione dei migranti). Gli elementi maggiormente significativi delineati all'interno dell'indagine riguardano l'assenza del sillabo e un'impostazione didattica fondata sulla soluzione di problemi immediati, la mancanza di livelli superiori al B1 e la carenza di motivazione da parte degli apprendenti per quanto concerne lo studio e la pratica della L2. Ogni aspetto critico configura un esito per la glottodidattica, ma le cause non sono puramente linguistiche o didattiche, perché riguarderebbero piuttosto le dinamiche migratorie e le politiche dei centri che si occupano dell'insegnamento, rispetto all'organizzazione dei corsi e all'inserimento degli utenti, esulando dai confini di questa ricerca.

Se si confrontano i corsi descritti dagli informanti con quelli proposti dalla rete Petrarca, emerge, infatti, un'organizzazione molto differente e, trascurando gli aspetti motivazionali per i quali non si dispone di dati sufficienti, si nota la presenza di sillabi e programmi, e l'esistenza di livelli fino al B2/C1. Al di là degli aspetti organizzativi e socio-politici, è necessario ricordare che la letteratura scientifica glottodidattica è abbondante di esempi e di proposte operative per aumentare la motivazione⁹ e per sviluppare i bisogni linguistici.¹⁰ Occorrerebbe, in conclusione, divulgare il sapere scientifico a coloro che operano nei contesti di insegnamento, strutturati all'interno delle pratiche di accoglienza, coinvolgendo tutte le figure implicate nei processi di tutela e inserimento sociale.

⁹ Smith 1971; Ager 2001; Anderman E.M., Anderman L.H. 2010; Oroujlou, Vahedi 2011; Alrabai 2016.

¹⁰ Chambers 1999; Cheng, Dörnyei 2007; Bernaus, Gardner 2008; De Andrés, Arnold 2009; Busse, Walter 2013; Lamb 2017; Teimouri 2017; Papi 2018.

Bibliografia

- Ager, Dennis (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Alrabai, Fakieh (2016). «The Effects of Teachers' In-class Motivational Intervention on Learners' EFL Achievement». *Applied Linguistics*, 37(3), 307-33. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amu021>.
- Ambrosini, Maurizio (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Anderman, Eric M.; Anderman, Lynley H. (2010). *Classroom Motivation*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Education.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Balboni, Paolo E.; Porcelli, Gianfranco (1991). *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Benson, Phil (2007). «Autonomy in Language Teaching and Learning». *Language Teaching*, 40(1), 21-40. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444806003958>.
- Ballarín, Elena (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Bernaus, Mercè; Gardner, Robert C. (2008). «Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement». *The Modern Language Journal*, 92(2), 387-401. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>.
- Berruto, Gaetano (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Block, David (2013). *Social Class in Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Brazzo, Marica (2008). «A proposito del costrutto dell'eteroglossia interna». *Bollettino Linguistico Campano*, 13/14, 177-85.
- Brown, Douglas H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Busse, Vera; Walter, Catherine (2013). «Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: a Longitudinal Study of Motivational Changes and their Causes». *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-56. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>.
- Campbell, Elizabeth; Storch, Neomy (2011). «The Changing Face of Motivation: a Study of Second Language Learners' Motivation Over Time». *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166-92. DOI <https://doi.org/10.1075/ara1.34.2.03cam>.
- Chambers, Gary (1999). *Motivating Language Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, Hsing-Fu; Dörnyei, Zoltán (2007). «The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: the Case of EFL Teaching in Taiwan». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-74. DOI <https://doi.org/10.2167/ilt048.0>.
- Ciliberti, Anna (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci editore.
- Council Of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg; trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia-OUP. 2002. URL <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-ref>

- erence-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-(2019-05-16).
- Crookes, Graham; Schmidt, Richard W. (1991). «Motivation: Reopening the Research Agenda». *Language Learning*, 41(4), 469-512. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>.
- De Andrés, Véronica; Arnold, Jane (2009). *Seeds of Confidence: Self-esteem Activities for the EFL Classroom*. Rum: Helbling Languages.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Di Pinto, Giovanni (2014). *Progettare i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nei CIPIA*. Roma: Stamen.
- Diadori, Pierangela; Palermo, Massimo; Troncarelli, Daniela (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dodick, David J. (1996). «A Study of Attitudes and Motivation of High School Foreign Language Students». *Canadian Modern Language Review*, 52, 577-95.
- Dörnyei, Zoltán (1998). «Motivation in Second and Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 31(3), 117-35. DOI <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>.
- Ehrman, Madeline E.; Dörnyei, Zoltán (1998). *Interpersonal Dynamics in the Second Language Classroom*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Emanuel, Laura; Nitti, Paolo (2015). «La didattica delle lingue rivolta a gruppi disomogenei». *Nuova Secondaria*, 10, 24-8.
- Fukuda, S.T.; Sakata, H.; Takeuchi, M. (2011). «Facilitating Autonomy to Enhance Motivation: Examining the Effects of a Guided-autonomy Syllabus». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 71-86.
- Gardner, Robert C. (1996). «Motivation and Second Language Acquisition: Perspectives». *Journal of the CAAL*, 18, 19-42.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Rowley MA: Newbury House.
- Gardner, Robert; MacIntyre, Peter (1991). «An Instrumental Motivation In Language Study: Who Says It Isn't Effective?». *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57-72.
- Galos, Eliza; Bartolini, Laura; Cook, Harry; Grant, Naomi (2017). *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean Migration Routes*. Geneva: International Organization for Migration IOM.
- Giacomarra, Mario G. (a cura di) (2007). *Isole. Minoranze culturali migranti globalizzazione*. Palermo: Fondazione Buttitta.
- Gilmore, Alex (2007). «Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 40(2), 97-118. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444807004144>.
- Hadfield, Jill; Dörnyei, Zoltán (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Kempe, Gerard (1998). «Comparing and Explaining the Trajectories of First and Second Language Acquisition: in Search of the Right Mix of Psychological and Linguistic Factors». *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), 29-30. DOI <https://doi.org/10.1017/s1366728998000066>.
- Kubanyiova, Magdalena; Feryok, Anne (2015). «Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance». *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-49. DOI <https://doi.org/10.1111/modl.12239>.

- Lamb, Martin (2017). «The Motivational Dimension of Language Teaching». *Language Teaching*, 50(3), 301-46.
- Laufer, Batia (2009). «Second Language Vocabulary Acquisition from Language Input and from Form-focused Activities». *Language Teaching*, 42(3), 341-54. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444809005771>.
- Li, Na (2006). «Researching and Experiencing Motivation: a Plea for Balanced Research». *Language Teaching Research*, 10(4), 437-56. DOI <https://doi.org/10.1191/1362168806lr206pr>.
- MacFarlane, Alina; Wesche, Marjorie B. (1995). «Immersion Outcomes: Beyond Language Proficiency». *Canadian Modern Language Review*, 51, 250-74. DOI <https://doi.org/10.3138/cmlr.51.2.250>.
- MacWhinney, Brian (2004). «A Multiple Process Solution to the Logical Problem of Language Acquisition». *Journal of Child Language*, 31(4), 883-914. DOI <https://doi.org/10.1017/s0305000904006336>.
- Minuz, Fernanda; Pugliese, Rosa (2012). *Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca-azione su lingua e cultura. Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui = Atti dell'XI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, AltLA*. Perugia: Guerra Edizioni, 37-60.
- Moyer, Alene (2017). «Autonomy in Second Language Phonology: Choice Vs. Limits». *Language Teaching*, 50(3), 395-411. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444815000191>.
- Murray, Garold, Gao, Xuesong; Lamb, Terry (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263112000757>.
- Nitti, Paolo (2008). «L'italiano per i nuovi italiani». *École*, 70, 20-1.
- Nitti, Paolo (2015). «Insegnare italiano come L2. Elementi di glottodidattica». *Scuola e didattica*, 10, 19-26.
- Nitti, Paolo (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Nitti, Paolo (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- O'Neil, Harold F.; Drillings, Michael (1994). *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Oroujlou Nasser; Vahedi Majid (2011). «Motivation, Attitude and Language Learning. *Procedia*». *Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>.
- Papi, Mostafa (2018). «Motivation as Quality: Regulatory Fit Effects on Incidental Vocabulary Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 1-24. <https://doi.org/10.1017/s027226311700033x>.
- Peacock, Matthew (1997). «The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners». *ELT Journal*, 51, 144-56.
- Pellegrini, Giovan Battista (a cura di) (1984). *Le isole linguistiche di origine germanica nell'Italia settentrionale*. Roana (VI): Istituto di Cultura Cimbra.
- Pintrich, Paul R.; Brown, Donald R.; Weinstein, Claire E. (1994). *Student Motivation, Cognition, and Learning*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, Paul R.; Schunk, Dale H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Porcelli, Gianfranco (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.

- Pulvermüller, Friedemann; Schumann, John H. (1994). «Neuro-biological Mechanisms of Language Acquisition». *Language Learning*, 44, 681-734. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00635.x>.
- Raffini, James P. (1993). *Winners Without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Needham Heights MA: Allyn and Bacon. DOI <https://doi.org/10.1177%2F019263659407856019>.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
- Serragiotto, Graziano (2016). «Nuove frontiere nella valutazione linguistica». *Educazione Linguistica Language Education*, 5(2), 153-88.
- Skehan, Peter (1991). «Individual Differences in Second-language Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-98. DOI <https://doi.org/10.1017/s0272263100009979>.
- Smith, Alfred N. (1971). «The Importance of Attitude in Foreign Language Learning». *Modern Language Journal*, 55(2), 83-8.
- Teimouri, Yasser (2017). «L2 Selves, Emotions, and Motivated Behaviors». *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681-709. DOI <https://doi.org/10.1017/s0272263116000243>.
- Tomaselli, Alessandra (2004). *Il Cimbro come laboratorio d'analisi per la variazione linguistica in diacronia e sincronia*. Verona: Variis Linguis.
- Tremblay, Paul F.; Gardner, Robert C. (1995). «Expanding the Motivation Construct in Language Learning». *Modern Language Journal*, 79, 505-20. DOI <https://doi.org/10.2307/330002>.
- Ushioda, Ema (2016). «Language Learning Motivation Through a Small Lens: a Research Agenda». *Language Teaching*, 49(4), 564-77. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444816000173>.
- Vallerand, Robert J. (1997). «Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation». *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. DOI [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60019-2).
- Wigfield, Allan (1994). «Expectancy-value Theory of Achievement Motivation: a Developmental Perspective». *Educational Psychology Review*, 6, 49-78. DOI <https://doi.org/10.1007/bf02209024>.
- Williams, Marion (1994). «Motivation in Foreign and Second Language Learning: an Interactive Perspective». *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Yu, Shulin; Lee, Icy (2016). «Peer Feedback in Second Language Writing (2005-2014)». *Language Teaching*, 49(4), 461-93. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444816000161>.

La dimensione operativa

Generazioni 2.0 e produzioni scritte

Analisi di una ricerca-azione

Elena Firpo

Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract The purpose of this article is to investigate the written productions carried out by pupils of Spanish-speaking origin of 2.0 generation of the Italian secondary school. The research question is inspired by a previous analysis (Firpo 2014) that aims to study the communicative linguistic preknowledge related to the Academic Language of foreign students of Spanish-speaking heritage language. The test was an adaptation of the Italstudio test (Firpo 2014). The test was divided into three sections: Language, Comprehension and Writing. This test was also used during the experimentation to verify the evolution of students' learning through repeated tests sessions. The same test was also submitted in Spanish to the sample of the Spanish-speaking heritage language. In this article we will analyse only the Italian written productions of a sample of 23 language students of Spanish-speaking heritage language of 2.0 generation.

Keywords Bilingualism. Writing. Mixing. Switching. Generation 2.0. Heteroglossia.

Sommario 1 La situazione della scuola italiana: alunni stranieri di seconda generazione. – 2 I sistemi di controllo e inibizione: switching e mixing. – 3 Metodologia della ricerca e raccolta dei dati. – 4 I test statistici effettuati: rho di Spearman, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney. – 5 Analisi dei dati. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2018-06-13
Accepted 2019-01-27
Published 2019-06-07

Open access

© 2019 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Firpo, Elena (2019). «Generazioni 2.0 e produzioni scritte. Analisi di ricerca-azione». *EL.LE*, 7(3), 431-446.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/005

1 La situazione della scuola italiana: alunni stranieri di seconda generazione

Dopo anni di continua crescita, il numero degli studenti stranieri presenti nelle scuole italiane sembra essersi stabilizzato (MIUR 2018). Continua a essere in forte crescita, invece, la quota degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia della generazione 2.0. Nonostante ciò, per quanto riguarda il ritardo scolastico, il confronto tra studenti italiani e studenti stranieri evidenzia comunque che le distanze rimangono notevoli.

Per quanto riguarda i risultati scolastici, sulla base dei dati delle prove INVALSI della fine del primo ciclo di istruzione (terzo anno di scuola secondaria di primo grado), nel Rapporto della Fondazione ISMU emerge che:

Gli stranieri nati in un paese membro dell'UE conseguono risultati più elevati rispetto alla media di tutti gli studenti di prima generazione e ciò vale per ogni livello scolastico; risultati inferiori sono ottenuti da coloro che provengono da Stati europei non UE e, soprattutto, da chi arriva da una nazione non europea (in nessun caso, infatti, per quest'ultima provenienza abbiamo punteggi superiori al valore medio).

La percentuale di *top performer* tende a diminuire all'aumentare del livello scolastico, sia per gli studenti italiani sia immigrati, mentre si fa sempre maggiore nei *low performer*.

Se, però, l'aumento di studenti con bassa performance tra gli italiani è lieve (dalla II primaria alla II secondaria di secondo grado: +2,6 punti percentuali), sono i loro compagni stranieri a crescere significativamente (+9,1 punti percentuali per le prime generazioni e +8,0 punti percentuali per le seconde generazioni). (Fondazione ISMU, 2016)

Fino a poco tempo fa questi dati potevano essere giustificati da motivazioni di carattere socio-economico o linguistico, legate ai progetti migratori della famiglie degli alunni: un alunno di recente immigrazione, infatti, può non avere ancora una situazione familiare stabile in relazione al progetto migratorio della famiglia stessa e, quindi, la bassa performance e l'orientamento verso scuole professionalizzanti può essere maggiormente giustificato dal fatto di imparare un mestiere spendibile in qualsiasi contesto e paese oppure a difficoltà linguistiche legate al recente arrivo nel paese di accoglienza. Oggi, con l'aumento delle nascite in Italia, indice di stabilizzazione di nuclei familiari, questo dato apre lo scenario verso nuove riflessioni in merito alla situazione scolastica di questi alunni e, conseguentemente, alle pari opportunità che possono avere gli studenti stranieri rispetto agli italiani, opportunità fondamentali che segnano il progetto di vita di uno studente.

Il presente contributo si inserisce proprio in questo contesto, ovvero la scuola secondaria di primo grado ed è rivolto agli studenti stranieri con cittadinanza non UE di generazione 2.0. Lo studio fa seguito a una ricerca-azione svolta in una scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Sampierdarena (Genova) negli aa.ss. 2013/14 , 2014/2015 e 2015/16. In questa scuola è stato portato avanti un progetto di bilanciamento del bilinguismo degli alunni di lingua d'origine ispanofona attraverso un laboratorio bilingue che aveva, come obiettivo, la lingua dello studio (Firpo, Sanfelici 2016). Durante i test di screening iniziali, volti all'analisi dei bisogni e propeedeutica alla progettazione dei corsi, oltre a una biografia linguistica, è stato somministrato un test linguistico rivolto alla conoscenza della lingua dello studio (Firpo 2014) diviso in tre sezioni: lessico, comprensione e uso della lingua (produzione scritta). Il test è stato somministrato in lingua italiana su tutto il campione degli alunni (italiani e non). Successivamente il gruppo degli alunni ispanofoni ha svolto lo stesso compito in lingua spagnola.

I risultati dell'analisi dei dati del test linguistico hanno evidenziato che le medie degli studenti italiani sono superiori a quelle degli alunni ispanofoni. Per questi ultimi, però, l'italiano dello studio è la lingua nella quale la performance è più alta. All'interno delle sezioni la parte dedicata ai linguaggi risulta quella con medie più alte. Si riscontrano correlazioni nella sezione linguaggi e anche nella sezione orientamento, seppure le medie dimostrino differenze significative. I punti di maggiore criticità emergono nelle abilità di comprensione in lingua spagnola ma soprattutto nella sezione dell'uso della lingua in spagnolo e, più precisamente, nella parte di produzione scritta. Questo dato supporta l'ipotesi che negli studenti in oggetto non vi sia un bilinguismo bilanciato.

Sulla base delle considerazioni sopra esposte è nata la presente domanda di ricerca che vuole indagare se, nelle produzioni scritte in lingua italiana del campione di studenti stranieri di seconda generazione di lingua di origine ispanofona, gli errori commessi sono in relazione con possibili interferenze e fenomeni di *switching* e *mixing* legati alla lingua di origine.

Nei prossimi paragrafi, quindi, si vuole spiegare come si è condotta l'analisi di 23 produzioni scritte di alunni di seconda generazione di lingua madre ispanofona per cercare di approfondire punti di criticità legati alla competenza linguistica di tali alunni e mettere in discussione la credenza, purtroppo diffusa soprattutto tra gli insegnanti, che il fatto di essere nati in Italia sia garanzia di buona competenza linguistica della lingua italiana e, conseguentemente, che gli alunni di seconda generazione non necessitino di alcun intervento ad hoc.

2 I sistemi di controllo e inibizione: *switching* e *mixing*

Il sistema di controllo e di inibizione nella gestione della competenza linguistica ha un'importanza fondamentale per la produzione bilingue. I fenomeni patologici di commutazione (*switching*) e di mescolamento (*mixing*), studiati in soggetti bilingui afasici (Pötzl 1925; Leischner 1943; Stengel, Zelmanovicz 1933; Zatorre 1989 in Salmon, Mariani 2008) sono presenti, seppur non in forma patologica, anche nei soggetti bilingui sani. Si parla di *switching* o commutazione quando un individuo passa da una lingua all'altra e viceversa, mentre il *mixing* o mescolamento consiste nel mescolare gli elementi di più lingue all'interno di una frase.

Paradis (1993) sostiene che i meccanismi di commutazione facciano riferimento a un sistema più ampio legato alle attività decisionali e che sia indipendente dal linguaggio. Questo sistema di commutazione non sarebbe specifico solo dei poliglotti ma anche dei monolingui. Paradis propone un'ipotesi generale, non rivolta in maniera specifica alla lingua, denominata *Ipotesi della Soglia di Attivazione* (Activation Threshold Hypothesis). Questa teoria può essere utilizzata anche per spiegare il fenomeno di *switching* interlinguistico. Secondo questa ipotesi, un parametro si attiva quando un numero sufficiente di impulsi raggiunge uno specifico sostrato neuronale. Un interessante corollario di questa ipotesi è che tanto maggiore è l'attivazione del parametro, tanto minore è il livello della sua soglia di attivazione. Al contrario, se non viene attivato frequentemente, diventa sempre più difficile da attivare. In altre parole l'efficacia e la velocità dello *switching* interlinguistico migliorano con la frequenza dell'uso. Migliorando lo *switching* automaticamente migliora la capacità di evitare il *mixing*, che dal punto di vista linguistico è un errore di interferenza (Salmon, Mariani 2008).

Per quanto riguarda i fenomeni di *mixing* Ellen Peregman (1984) ha analizzato e classificato diversi fenomeni:

1. mescolamento di una parola in un'altra lingua;
2. mescolamento tra le radici e i suffissi delle parole;
3. mescolamento delle sillabe di differenti lingue all'interno della stessa parola;
4. intonazione in una lingua mentre si usano parole dell'altra lingua;
5. uso della sintassi di una lingua con il lessico di un'altra;
6. produzione di una parola in una lingua con una pronuncia dei fonemi di un'altra lingua;
7. sistematica tendenza a rispondere in una lingua diversa da quella dell'interlocutore.

I fenomeni di *switching* e *mixing* potrebbero, dunque, collocarsi lungo una scala di maggiore o minore controllo sulla selezione di una lingua,

sia per frequenza del parametro (attivo/non attivo) sia per tipologia di errore. Allo stato attuale gli ultimi studi sul sistema neurofunzionale di scelta e di controllo non permettono di convalidare nessuna teoria.

La domanda di ricerca è rivolta allo studio delle produzioni scritte di alunni di generazione 2.0 di lingua d'origine ispanofona. Nonostante essi siano stati scolarizzati in Italia, presentano errori ortografici, lessicali, sintattici, morfosintattici che possono essere legati a uno stadio interlinguistico non bilanciato. Il continuo switching dalla lingua di origine, parlata con familiari e amici, poiché non è strutturato (la lingua di origine è conosciuta dallo studente solo nell'oralità) presenta fenomeni di mixing e di interferenza. Non a caso, analizzando la parte degli errori ortografici, si riscontra una interessante percentuale di mancanza di consonanti doppie. Questo dato fa supporre a fattori legati alla lingua di origine, lo spagnolo, lingua quasi priva di consonanti doppie.

Se, come espresso sopra, l'efficacia e la velocità dello switching interlinguistico migliorano con la frequenza dell'uso e migliorando lo switching automaticamente migliora la capacità di evitare il mixing, l'analisi dei bisogni alla base del progetto LI.LO ha evidenziato una necessità di sistemizzare il switching da una lingua (italiana) all'altra (spagnolo). LI.LO nasce proprio con l'obiettivo di esercitare la lingua dello studio in due lingue (italiano e spagnolo), al fine di regolare i fenomeni sopra citati e di sviluppare la CALP (*Cognitive Academic Proficiency*, Cummins 1979b) e la CUP (*Common Underlying Proficiency*, Cummins 2002), esponendo gli studenti prima a una lingua, poi all'altra e, alla fine, si parlano tutte e due, secondo un modello bilingue di tipo eteroglossico (Firpo, Sanfelici 2016).

3 Metodologia della ricerca e raccolta dei dati

La domanda di ricerca prende spunto da un'analisi precedente (Firpo 2014) effettuata presso l'Istituto Comprensivo di Sampierdarena ai fini di uno screening sulle pre-conoscenze linguistiche comunicative legate alla lingua dello studio di alunni stranieri di lingua di origine ispanofona. La prova somministrata è stata un adattamento del test *Italstudio* (Mezzadri 2011; Firpo 2014), e si è scelta come disciplina la geografia. Il test è stato suddiviso in tre sezioni: Linguaggi, Orientamento (comprensione) e Uso della Lingua. Questo test è stato utilizzato nel corso della sperimentazione anche per verificare l'evoluzione degli apprendimenti degli studenti attraverso sessioni di prove ripetute. Al campione degli ispanofoni è stata somministrata la stessa prova anche in spagnolo. In questa sede si analizzeranno solamente le produzioni scritte in italiano della sezione Uso della lingua di un campione di 23 studenti di lingua di origine ispanofona di generazione 2.0 (di cui 13 femmine e 10 maschi).

Dall'analisi dei dati (Firpo, Sanfelici 2016) si è appurato che le medie degli studenti italiani sono superiori a quelle degli alunni ispanofoni. Per questi ultimi, però, l'italiano dello studio è la lingua nella quale la performance è più alta. Andando ad analizzare la prova nelle due lingue si evince che anche qui le criticità risiedono nella comprensione, soprattutto nella produzione scritta della sezione nell'uso della lingua.

Questo dato supporta l'ipotesi che negli studenti in oggetto non vi sia un bilinguismo bilanciato, ma che la lingua di origine sia usata soltanto nella sfera familiare e che non vi sia *academic proficiency*.

I dati del presente contributo (vedi tabella 1) sono stati raccolti sulla base degli errori delle produzioni scritte del test in lingua italiana e suddivisi in: grafia, lessico, morfologia, sintassi, grammatica. In un primo momento sono stati inseriti in formato letterale e poi, per necessità tecniche, sono stati trasformati in formato numerico). Successivamente sono stati aggiunti dati raccolti da un'altra indagine di tipo esplorativo (biografia linguistica) nella quale, tra i diversi item, si chiedeva agli studenti di lingua di origine ispanofona:

- Lingua parlata in famiglia: italiano (1), spagnolo (2) o entrambe (3).
- Lingua parlata con gli amici: italiano (1), spagnolo (2) o entrambe (3).
- Autovalutazione della conoscenza dell'italiano (scala Likert, da un minimo di 1 a un massimo di 5)
- Autovalutazione della conoscenza dello spagnolo (scala Likert, da un minimo di 1 a un massimo di 5)
- Quale lingua lo studente pensa di parlare meglio: italiano (1), spagnolo (2) o entrambe (3).
- Sesso: maschio (M) e femmina (F)

Tabella 1 Database.

Studente	Grafia	Lessico	Morfologia	Sintassi	Grammatica	Lingua famiglia	lingua amici	Valuta italiano	Valuta spagnolo	Quale meglio	Sesso
1	0	1	2	1	0	3	3	4	4	3	M
2	4	1	3	0	0	2	1	5	5	2	M
3	1	0	1	1	1	2	2	5	4	3	F
4	2	0	0	2	2	3	1	3	3	3	F
5	4	0	2	2	3	2	1	3	5	2	F
6	0	0	0	0	1	2	2	3	1	3	F
7	0	0	0	0	0	2	3	4	3	1	F
8	2	1	0	2	2	3	2	5	4	3	M

9	4	0	1	2	1	3	2	3	2	1	M
10	1	1	0	2	2	2	2	1	4	2	M
11	1	0	0	0	1	1	1	4	1	1	F
12	0	0	0	4	1	3	1	3	1	1	M
13	4	0	0	1	0	2	1	4	3	1	M
14	4	0	0	2	0	2	1	5	4	1	M
15	5	1	2	4	2	3	1	4	4	3	F
16	0	0	0	0	1	1	3	5	4	3	F
17	5	0	1	0	1	3	1	3	3	3	F
18	0	1	0	1	1	2	1	5	3	3	M
19	0	1	2	1	0	1	1	4	4	1	F
20	4	0	0	2	0	3	3	3	3	3	F
21	7	0	6	0	1	2	2	3	5	2	M
22	2	0	0	1	1	3	3	4	4	1	F
23	5	0	0	3	1	2	2	4	4	1	F
TOT	56	7	20	31	22						

Nei paragrafi seguenti si illustreranno brevemente i test statistici effettuati e le ipotesi che emergono dall'analisi dei risultati. La premessa per un'attenta riflessione riguarda il basso numero campionario. Consapevoli di questo *bias* si è deciso comunque di procedere con questo tipo di analisi, poco usata in questi contesti sia per il motivo sopra esposto, sia per inconsuetudine all'analisi statistica che richiede una formazione specifica di base non sempre presente in docenti di materie linguistiche. L'intento di fondo, è quello di fornire un potenziale modello di ricerca e di riflettere su quanto ci suggerisce la lettura dei dati. Nel prossimo paragrafo si illustreranno brevemente i test statistici effettuati.

4 I test statistici effettuati: *rho* di Spearman, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney

La misura di associazione a livello ordinale più diffusa è il *rho* di Spearman. Quando si indaga la relazione tra due variabili ordinali, lo scopo principale è sapere se la conoscenza del punteggio di un soggetto su una variabile aiuta a predire il punteggio sull'altra variabile. La domanda a cui risponde il *rho* di Spearman è: «a ranghi maggiori dei punteggi X corrispondono ranghi maggiori/minori dei punteggi in Y?» (Chiorri 2010).

Il test di Kruskal Wallis, invece, è un metodo non parametrico per verificare l'uguaglianza delle mediane di diversi gruppi. Questo metodo è il corrispondente non parametrico dell'analisi di varianza in

cui i dati vengono sostituiti dal loro rango e viene solitamente usato quando non può essere assunta una distribuzione normale della popolazione. Questo test viene utilizzato per confrontare più serie di misure provenienti da un campionamento effettuato su di una popolazione. Si possono incrociare confronti i risultati di più strumenti di misura, più procedure analitiche, più operatori e altro.

Infine, quando i dati provenienti da due campioni indipendenti sono misurati su scala ordinale, è possibile verificare statisticamente che le mediane dei punteggi siano uguali nelle due popolazioni da cui sono stati estratti i campioni. Il test statistico che permette di confrontare le mediane di due campioni indipendenti è il Wilcoxon-Mann-Whitney, più conosciuto semplicemente come Mann-Whitney.

5 Analisi dei dati

Sebbene la metodologia abbia condotto una ricerca sia qualitativa sia quantitativa, in questa sede sarà approfondito l'aspetto dell'analisi statistica condotta per l'elaborazione dei dati delle produzioni scritte in lingua italiana.

Nella prima analisi, condotta attraverso il rho di Spearman, si è proceduto a correlare le sezioni puramente linguistiche [tab. 2].

Tabella 2 Rho di Spearman. Correlazione tra le sezioni linguistiche

		Correlations					
Spearman's rho		GRAFIA	LESSICO	MORFOLOGIA	SINTASSI	GRAMMATICA	
	GRAFIA	1,000	-,197	,341	,232	,158	
	Correlation Coefficient						
	Sig. (2-tailed)	.	,367	,111	,287	,473	
	N	23	23	23	23	23	
	LESSICO	-,197	1,000	,309	,118	,038	
	Correlation Coefficient						
	Sig. (2-tailed)	,367	.	,152	,591	,862	
	N	23	23	23	23	23	
	MORFOLOGIA	,341	,309	1,000	-,150	-,040	
	Correlation Coefficient						
	Sig. (2-tailed)	,111	,152	.	,494	,856	
	N	23	23	23	23	23	
	SINTASSI	,232	,118	-,150	1,000	,372	
	Correlation Coefficient						
	Sig. (2-tailed)	,287	,591	,494	.	,081	
	N	23	23	23	23	23	
	GRAMMATICA	,158	,038	-,040	,372	1,000	
	Correlation Coefficient						
	Sig. (2-tailed)	,473	,862	,856	,081	.	
	N	23	23	23	23	23	

Osservando la tabella 2, si può notare una correlazione sostanziale, seppur non statisticamente significativa, a causa della bassa ampiezza campionaria, tra morfologia e grafia (superiore a .3) e tra grammatica e sintassi. Ciò significa che maggiori sono gli errori in grafia, maggiori sono gli errori in morfologia; maggiori sono gli errori in grammatica, maggiori sono gli errori in sintassi.

Nella seconda analisi la domanda di ricerca vuole indagare se e come queste variabili si differenziano rispetto a una variabile data, ovvero la lingua parlata in famiglia [tab. 3].

Tabella 3 Kruskal Wallis. Differenze tra le variabili rispetto alla lingua parlata in famiglia

Descriptive Statistics								
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
GRAFIA	23	2,39	2,169	0	7	,00	2,00	4,00
LESSICO	23	,30	,470	0	1	,00	,00	1,00
MORFOLOGIA	23	,87	1,456	0	6	,00	,00	2,00
SINTASSI	23	1,35	1,229	0	4	,00	1,00	2,00
GRAMMATICA	23	,96	,825	0	3	,00	1,00	1,00
lingua famiglia	23	2,26	,689	1	3	2,00	2,00	3,00

Tabella 4. Legenda: 1 = italiano; 2 = spagnolo; 3 = entrambe

Ranks			
	Lingua famiglia	N	Mean Rank
GRAFIA	1	3	5,67
	2	11	12,73
	3	9	13,22
	Total	23	
LESSICO	1	3	12,33
	2	11	11,64
	3	9	12,33
	Total	23	
MORFOLOGIA	1	3	11,50
	2	11	12,09
	3	9	12,06
	Total	23	
SINTASSI	1	3	6,17
	2	11	10,86
	3	9	15,33
	Total	23	
GRAMMATICA	1	3	10,00
	2	11	11,32
	3	9	13,50
	Total	23	

Anche in questo caso il risultato non è statisticamente significativo. Ciò, come detto precedentemente, può essere legato alla questione della bassa ampiezza campionaria. È interessante notare, però, che il gruppo 3, quello che in famiglia parla due lingue, risulta fare più errori degli altri due gruppi (1 italiano, 2 spagnolo). Questo dato risulta più evidente rispetto alla categoria 'sintassi'. Per approfondire il dato si è proseguito facendo la dimensione dell'effetto della sintassi. Nel caso che stiamo considerando del numero di errori nella sintassi, il X^2 *calcolato* è 5 e il numero totale di osservazioni è 23. Calcoliamo quindi il coefficiente di w secondo la formula:¹

¹ I risultati sono arrotondati per eccesso.

$$w = \sqrt{\frac{\chi^2}{n}} = w = \sqrt{\frac{5}{23}} = 0,50$$

Le linee guida per l'interpretazione di w [tab. 5] indicano che c'è un effetto al limite tra il moderato e il grande.

Tabella 5 La dimensione dell'effetto. Sintassi

Valore di w	Dimensione dell'effetto
$w < 0,10$	Trascurabile
$0,10 < w < 0,30$	Debole
$0,30 < w < 0,50$	Moderata
$w > 0,50$	Grande

Nella terza analisi, la domanda di ricerca vuole indagare se esiste una correlazione tra le categorie linguistiche e le variabili soggettive degli studenti [tab. 6]. Pertanto si è effettuato un confronto tra le categorie dell'errore e le variabili che indicano la percezione personale del proprio livello di competenza linguistica nelle due lingue (italiano e spagnolo) (valuta il tuo italiano/spagnolo: variabili ordinali). Per far ciò è stato eseguito inizialmente un test di correlazione del ρ di Spearman.

Tabella 6 ρ di Spearman. Confronto tra gli errori e la percezione soggettiva della propria competenza linguistica

		Correlations									
Spearman's rho		GRAFIA	LESSICO	MORFOLOGIA	SINTASSI	GRAMMATICA	valuta italiano	valuta spagnolo			
GRAFIA	Correlation Coefficient	1,000	-,197	,341	,232	,158	-,184	,341			
	Sig. (2-tailed)	.	,367	,111	,287	,473	,399	,111			
	N	23	23	23	23	23	23	23			
LESSICO	Correlation Coefficient	-,197	1,000	,309	,118	,038	,285	,346			
	Sig. (2-tailed)	,367	.	,152	,591	,862	,187	,106			
	N	23	23	23	23	23	23	23			
MORFOLOGIA	Correlation Coefficient	,341	,309	1,000	-,150	-,040	-,047	,559**			
	Sig. (2-tailed)	,111	,152	.	,494	,856	,831	,006			
	N	23	23	23	23	23	23	23			
SINTASSI	Correlation Coefficient	,232	,118	-,150	1,000	,372	-,192	,019			
	Sig. (2-tailed)	,287	,591	,494	.	,081	,380	,933			
	N	23	23	23	23	23	23	23			
GRAMMATICA	Correlation Coefficient	,158	,038	-,040	,372	1,000	-,303	,092			
	Sig. (2-tailed)	,473	,862	,856	,081	.	,160	,875			
	N	23	23	23	23	23	23	23			
valuta italiano	Correlation Coefficient	-,184	,285	-,047	-,192	-,303	1,000	,291			
	Sig. (2-tailed)	,399	,187	,831	,380	,160	.	,178			
	N	23	23	23	23	23	23	23			
valuta spagnolo	Correlation Coefficient	,341	,346	,559**	,019	,092	,291	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,111	,106	,006	,933	,675	,178	.			
	N	23	23	23	23	23	23	23			

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

Osservando la tabella 6 è possibile notare la correlazione tra variabili. Quanto meno uno studente si ritiene bravo in italiano, tanto più fa errori di grafia. Più si valuta bravo in spagnolo, meno errori di grafia commette. Questo dato è interessante perché c'è una percezione 'inversa' di quello che dovrebbe essere, probabilmente generata dal senso di insicurezza. Inoltre c'è una correlazione anche con la cate-

goria della grammatica. Quanto meno uno studente si valuta bravo in italiano, tanto più commette errori di grammatica. Più si valuta bravo in spagnolo, meno errori di grammatica fa. Questo fatto è interessante poiché può essere interpretato nel senso che quanto meglio uno parla lo spagnolo, tanto meno errori fa in italiano, viceversa chi non parla bene lo spagnolo, fa più errori in italiano.

Nella quarta analisi si è andati a vedere il rapporto delle variabili linguistiche con il sesso (0 femmina, 1 maschio) attraverso il test di Mann-Whitney.

Tabella 7 Test di Mann-Whitney

Ranks				
	Sesso	N	Mean Rank	Sum or Ranks
GRAFIA	1	3	5,67	154,00
	2	11	12,73	122,00
	3	9	13,22	
	Total	23		
LESSICO	1	3	12,33	133,50
	2	11	11,64	142,50
	3	9	12,33	
	Total	23		
MORFOLOGIA	1	3	11,50	150,50
	2	11	12,09	125,50
	3	9	12,06	
	Total	23		
SINTASSI	1	3	6,17	146,00
	2	11	10,86	130,00
	3	9	15,33	
	Total	23		
GRAMMATICA	1	3	10,00	146,00
	2	11	11,32	109,00
	3	9	13,50	
	Total	23		

In questo caso vengono forniti ranghi maggiori a punteggi maggiori (ovvero la somma dei ranghi). Nelle descrittive [tab. 7] si può notare che le femmine fanno decisamente meno errori di lessico, mentre nelle altre categorie le differenze non sono così nette.

Nella quinta analisi la domanda di ricerca vuole indagare se e come queste variabili si differenziano rispetto a una variabile data, ovvero la lingua parlata con gli amici [tab. 8].

Tabella 8 Kruskal Wallis. Differenze tra le variabili rispetto alla lingua parlata in famiglia

Descriptive Statistics								
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
GRAFIA	23	2,39	2,169	0	7	,00	2,00	4,00
LESSICO	23	,30	,470	0	1	,00	,00	1,00
MORFOLOGIA	23	,87	1,456	0	6	,00	,00	2,00
SINTASSI	23	1,35	1,229	0	4	,00	1,00	2,00
GRAMMATICA	23	,96	,825	0	3	,00	1,00	1,00
lingua amici	23	1,74	,810	1	3	1,00	2,00	2,00

Tabella 9 Legenda: 1 = italiano; 2 = spagnolo; 3 = entrambe

Ranks			
	Lingua amici	N	Mean Rank
GRAFIA	1	11	12,82
	2	7	13,50
	3	5	8,10
	Total	23	
LESSICO	1	11	12,68
	2	7	11,79
	3	5	10,80
	Total	23	
MORFOLOGIA	1	11	12,86
	2	7	12,14
	3	5	9,90
	Total	23	
SINTASSI	1	11	12,86
	2	7	12,93
	3	5	9,20
	Total	23	
GRAMMATICA	1	11	12,00
	2	7	15,14
	3	5	7,60
	Total	23	

Per quanto riguarda l'analisi degli errori in relazione alla lingua parlata con gli amici non ci sono differenze significative [tab. 8]. Osservando la [tab. 9] è interessante notare, però, che il gruppo 3, quello che con gli amici parla due lingue, risulta fare meno errori degli altri due gruppi (1 italiano, 2 spagnolo). Questo dato risulta più evidente rispetto alla categoria 'grammatica'.

Nella sesta analisi la domanda di ricerca vuole indagare se e come queste variabili si differenziano rispetto a una variabile data, ovvero la lingua che gli studenti ritengono di parlare meglio [tab. 10].

Tabella 10 Kruskal Wallis. Differenze tra le variabili rispetto alla lingua parlata meglio

Descriptive Statistics								
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
GRAFIA	23	2,39	2,169	0	7	,00	2,00	4,00
LESSICO	23	,30	,470	0	1	,00	,00	1,00
MORFOLOGIA	23	,87	1,456	0	6	,00	,00	2,00
SINTASSI	23	1,35	1,229	0	4	,00	1,00	2,00
GRAMMATICA	23	,96	,825	0	3	,00	1,00	1,00
quale meglio	23	2,04	,928	1	3	1,00	2,00	3,00

Tabella 11 Legenda: 1 = italiano; 2 = spagnolo; 3 = entrambe

Ranks			
	Quale meglio	N	Mean Rank
GRAFIA	1	9	11,50
	2	4	16,25
	3	10	10,75
	Total	23	
LESSICO	1	9	9,78
	2	4	14,25
	3	10	13,10
	Total	23	
MORFOLOGIA	1	9	9,78
	2	4	18,00
	3	10	11,60
	Total	23	
SINTASSI	1	9	13,00
	2	4	10,50
	3	10	11,70
	Total	23	
GRAMMATICA	1	9	9,00
	2	4	15,13
	3	10	13,45
	Total	23	

Come per le analisi precedenti, i ranghi possono indicare alcune ipotesi: se a ranghi maggiori punteggi maggiori, si evince che chi pensa di parlare meglio lo spagnolo (2) fa più errori di chi pensa di parlare meglio l'italiano (1) [tab. 11]. Le differenze maggiori si hanno in morfologia e sintassi.

L'ultimo dato è interessante [tab. 12]. Riguarda le lingue parlate sia in famiglia sia con gli amici. La maggior parte (2) parla spagnolo sia in famiglia sia con gli amici oppure mischia entrambe le lingue (3). Questo significa che, nelle generazioni 2.0, il sistema linguistico è sottoposto continuamente allo *switching*.

Tabella 12 Legenda: 1 = italiano; 2 = spagnolo; 3 = entrambe

	Count	Lingua amici			Total
		1	2	3	
lingua	1	2	0	1	3
famiglia	2	5	5	1	11
	3	4	12	3	9
Total		11	7	5	23

6 Conclusioni

La domanda di ricerca, rivolta allo studio delle produzioni scritte in lingua italiana di alunni di generazione 2.0 di lingua d'origine ispanofona, voleva supportare l'ipotesi che gli errori ortografici, lessicali, sintattici e morfosintattici possono essere legati a uno stadio interlinguistico non bilanciato, sia dal punto di vista prettamente linguistico che identitario.

Questa ipotesi è stata supportata innanzitutto da uno studio precedente (cf. Firpo 2014) il quale aveva già concluso che il bilinguismo dello stesso campione di studenti non era linguisticamente bilanciato. Per costoro l'italiano dello studio è la lingua nella quale la performance è più alta. Le criticità risiedono nella comprensione e, soprattutto, nella produzione scritta della sezione nell'uso della lingua per entrambe le lingue, maggiormente per lo spagnolo.

In questa sede è possibile affermare, inoltre, che la maggior parte degli errori linguistici, in particolare di sintassi, provengono da alunni che in famiglia parlano due lingue. Il continuo switching dalla lingua di origine procura fenomeni di mixing e di interferenza. Non a caso, analizzando la parte degli errori ortografici, si riscontra una interessante percentuale di mancanza di consonanti doppie. Questo dato fa supporre a fattori legati alla lingua di origine, lo spagnolo, lingua quasi priva di consonanti doppie.

È interessante, inoltre, notare la percezione identitaria degli studenti in relazione alla performance ottenuta e alla propria autovalutazione rispetto alla competenza nelle due lingue [tab. 6]: chi fa meno errori di grafia e di grammatica crede di sapere meglio lo spagnolo dell'italiano. Questo dato, però, si inverte quando gli si chiede di indicare la lingua che pensano di parlare di più [tab. 11]. Infine è possibile notare che, in generale, le femmine fanno meno errori, in particolare nel lessico.

In conclusione, è possibile ipotizzare che, nonostante gli alunni con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole siano oramai prevalentemente nati e scolarizzati in Italia, la padronanza dell'italiano sembra non essere pienamente raggiunta. Dall'analisi dei dati, sem-

bra che ci sia bisogno di interventi ad hoc su parte di questi studenti, non soltanto per bilanciare il loro bilinguismo in virtù di un modello eteroglossico, ma soprattutto per sistematizzare fenomeni di interferenza che, probabilmente in aggiunta ad altri fattori socio-economici e motivazionali, compromettono il raggiungimento del successo scolastico.

Bibliografia

- Chiorri, Carlo (2010). *Fondamenti di Psicometria*. Milano: McGraw-Hill.
- Cummins, Jim (1979b). «Cognitive/academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Firpo, Elena (2014). «Una proposta di adattamento al test Italstudio». *EL.LE*, 3(3), 419-36. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/340>.
- Firpo Elena; Sanfelici Laura (2016). *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua di origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano: LCM – La collana/The Series.
- Leischner, Anton (1943). «Aphasia of Deaf-Mutes». Paradis, Michel (ed.), *Readings on Aphasia in Bilinguals and Polyglots*. Montreal: Didier 1983, 423-44.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- MIUR (Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca); Servizio Statistico (Marzo 2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017*. URL <https://bit.ly/2IbFAig> (2019-05-09).
- Paradis, Michel (1993). «Multilingualism and Aphasia». Blanken, Gerhard (ed.), *Linguistic Disorders and Pathologies*. Berlin: Walter de Gruyter, 278-88.
- Perecman, Ellen (1984). «Spontaneous Translation and Language Mixing in a Polyglot Aphasic». *Brain and Language*, 23, 43-63.
- Potzl, Otto (1925). «Über die parietal bedingte Aphasie und ihren Einfluß auf das Sprechen mehrerer Sprachen». *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, 96, 100-24.
- Rumbaut, Rubén G. (1997). «Ties that Bind: Immigration and Immigrant Families in the United States». Booth, Alan; Crouter, Ann C.; Landale, Nancy (eds), *Immigration and the Family*. Mahawah: Lawrence Erlbaum Associated Publishers, 3-46.
- Salmon, Laura; Mariani Manuela (2008). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neuro-linguistica alla didattica delle lingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Stengel, Erwin; Zelmanowicz, Josef (1933). «Über polyglotte motorische Aphasie». *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, 149, 292-311.

Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers

Giacomo Cucinotta

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Motivation can determine success or failure in second language learning process, however there is a limited number of published investigations dedicated to motivational strategies in a European context. The purpose of the present study is to replicate Cheng's and Dörnyei's (2007) research to test the validity of their findings in a different cultural milieu. 101 foreign language (FL) and second language (L2) teachers were asked to rate a list of 47 motivational strategies according based on the degree of importance they perceived. In addition, they were also invited to specify how they acquainted with each strategy. The results of the study suggest that, even though the use of motivational strategies is decidedly context-dependent, the prevailing importance of some strategies might be cross-cultural. In particular, strategies related to classroom climate could also be considered as preconditions to employ further strategies. The highest-rated strategies are also indicated as acquired mostly through experience, which highlights the far too little attention that motivational strategies have so far received in education programmes for the formation of language teachers.

Keywords L2 motivation. Motivational strategies. SLA. Language teachers education.

Summary 1 Introduction. – 2 Methods. – 2.1 Participants. – 2.2 Instruments. – 2.3 Data Collection Procedures. – 2.4 Data Analysis. – 3. Results: Ten Commandments for Italian Teachers, a Comparison. – 4 Results: Acquisition of Motivational Strategies. – 5 Discussion. – 6 Limitations. – 7 Conclusions.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2018-09-23
Accepted	2018-10-30
Published	2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Cucinotta, Giacomo (2019). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom. an Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL.LE*, 7(3), 447-472.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006

1 Introduction

Motivation is at the same time one of the most important and most fascinating aspect of psychology, in that it is a determining factor in establishing how and why individuals think and behave in a specific way.

Within an educational context, the importance of motivation is often undervalued until teachers start noticing that students lack for it – which usually happens long after it has gone. As Dörnyei puts it,

[w]ithout sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula or good teaching enough on their own to ensure student achievement. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions. (Dörnyei, Ryan 2015, 72)

Within the study of Second Language Acquisition, L2 motivation research has proved, and still does, one of the most interesting areas of research. Since its inception in the late fifties, scholarly efforts have mostly focused on what motivation is rather than on how teachers can use it as an educational tool to improve learning.

In the last twenty years, however, more and more studies have investigated the impact that motivating behaviours have on the classroom (see Boo et al. 2015). The turning point in the research can be located at the beginning of the nineties, when Crookes and Schmidt (1991) asked for the reopening of the research agenda to bring L2 motivation up to date and catch up on cognitive psychological concepts. At around the same time, Skehan pointed out the need for a pragmatic approach “[to] the effects of different materials and teaching techniques on the motivation of students” (1991, 281). In 1994, a debate started on the pages of *The Modern Language Journal*, in which the importance of providing teachers with effective motivational strategies was suggested as a valid method both to motivate students and “make L2 motivation research more ‘education-friendly’” (Dörnyei 1994a, 283), that is “congruent with the concept of motivation that teachers are convinced is critical for [second language] success” (Crookes, Schmidt 1991, 502, quoted in Dörnyei 1994a, 283).

Dörnyei (1994a) suggested a list of motivational strategies based on his own experience as well as on that of other researchers.¹ Gardner and Tremblay (1994a) suggested that, whereas Dörnyei's strategies were indeed valuable, they should “be considered hypotheses that could be tested in the context of the second language acquisi-

¹ Such as Brown's *Teaching by Principles* [1994] 2001.

tion" (364). Dörnyei and Csizér (1998) took on the challenge and conducted an empirical study on English language teachers in Hungary to identify the techniques that Hungarian teachers considered more motivating for their students, the so-called Ten Commandments.

Building upon the results thus gathered, Dörnyei developed an extended collection of motivational strategies, which he then presented in his 2001 volume, *Motivational Strategies in the Language Classroom*. The study included more than 100 strategies, subdivided into different stages of teaching according to Dörnyei and Otto (1998)'s framework.

Despite the seminal contribution of Dörnyei's studies and the call to validate the strategies in different cultural, ethnolinguistic and institutional settings (Dörnyei, Csizér 1998, 224), for several years the answers to the call for further empirical studies were rather scarce.² Almost ten years later, Cheng and Dörnyei (2007) replicated the study in Taiwan. After that, other researchers followed, but, to date, only 18 studies based on Dörnyei and colleagues' work have been published. Of these,

- 10 in East Asia (i.e. You 2004 in China; Cheng, Dörnyei 2007 in Taiwan; Guilloteaux, Dörnyei 2008, and Guilloteaux 2013 in South Korea; Sugita, Takeuchi 2010, Narikawa, Okazaki 2011, Manning, Henneberry, Kobayashi 2012, and Sugita McEown, Takeuchi 2014 in Japan; Hapsari 2013 in Indonesia; Wong 2014 in Hong Kong);
- 7 in the Middle East (i.e. Alrabai 2011, 2014 and 2016, Moskovsky et al. 2013, in Saudi Arabia; Al-Mahrooqi et al. 2012 in Oman; Papi, Abdollahzaleh 2012, and Ghadiri Vala, Vahdani Sanavi 2015 in Iran);
- 1 in the United States (i.e. Ruesch, Bown, Dewey 2012).

Most of these studies focused on the identification of Ten Commandments applicable to each different context, in particular by analysing the perceived importance of motivational strategies. In some cases, along with their perceived frequency of use (see for instance Cheng, Dörnyei 2007; Narikawa, Okazaki 2011; Al-Mahrooqi et al. 2012; Guilloteaux 2013; Ghadiri Vala, Vahdani Sanavi 2015). In other cases, by comparing how teachers and students perceive specific strategies (Sugita, Takeuchi

² Madrid (2002) investigated how teachers and pupils perceived 18 generic motivational strategies, and Bell (2005) asked teachers to complete a questionnaire on effective FL teaching techniques (incidentally, the questionnaire never mentioned motivation) that could be linked to the other mentioned studies. The only exception is You's study (2004), which collects the views of 130 Chinese university students on motivational strategies and on how these affected the achievement of their goals. This study did not derive from the Hungarian research. Still, however, the questionnaire was based on the strategies collected in Dörnyei 2001.

2010; Manning et al. 2012; Ruesch et al. 2012). A smaller amount of studies focused on how specific strategies affected the level of motivation in students (Guilloteaux, Dörnyei 2008; Papi, Abdollahzaleh 2012; Moskovsky et al. 2013; Alrabai 2014; Sugita McEown, Takeuchi 2014; Wong 2014) or on their language proficiency level (Alrabai 2016).

Although research on motivational strategies has yielded notable results, it is still limited to a small number of teaching/learning cultural milieus. Future researchers should focus on covering new contexts in order to improve the feasibility of strategies. Such contexts include:

- Second language (L2) classrooms. Dörnyei and Csizér (1998) chose to investigate motivational strategies in Hungary, that is a monolingual and monocultural country “where foreign languages are taught primarily as a school subject with limited contact with L2 Speakers”³ (Dörnyei, Ushioda 2011, 43). This study proved seminal, and all which followed have focused entirely on foreign language (FL) teaching.
- Foreign languages other than English (FLOTE) classrooms. Until now, only one study (Ruesch, Bown, Dewey 2012) has investigated several (seven) different FLOTE classes.
- After Dörnyei and Csizér’s 1998 study in Hungary, no investigation on the topic has shifted back the focus on Europe, a peculiar setting where language learning is widespread, highly valued, and promoted starting from primary education. In more than twenty European countries, pupils are taught at least two foreign languages at school; in most of these countries, FL are compulsory subjects for pupils aged 6 to 9 (Devlin 2015). It is not uncommon, especially in EU countries, for young people to be expected to master at least one of the main European languages (English, French, German, Spanish or, to a lesser extent, Italian),⁴ which they have been taught at school. In addition to this, Europe is subject to a continuous process of immigration and internal migration from one state to another – not to mention Communitarian programmes supporting cultural exchanges (e.g. Comenius, Erasmus) or training abroad (e.g. Leonardo).

Following in the steps of Dörnyei and colleagues, we replicate Cheng and Dörnyei’s (2007) study and apply it to a European context, including EFL, FLOTE and Italian as L2 teachers.

3 A rather different context compared to the bilingual, multicultural setting of Canada, which inspired the seminal theories of Gardner and Lambert (1959, 1972; Gardner 1985, 2010), who saw L2 as a mediating factor between different communities and, consequently, the urge to integrate as one of the main factors in L2 motivation.

4 Cf. Eurostat’s *Foreign Language Learning Statistics*. URL <https://bit.ly/1z1YZKe> (2019-05-08).

2 Methods

The chief/main goal of the present study is to explore the perception of motivational strategies among Italian teachers. In order to do so, this research focuses on:

1. investigating the attitudes of Italian teachers toward the importance of motivational strategies by means of a questionnaire based on Cheng's and Dörnyei's 2007 study.⁵ The results have been compared to seven similar studies;
2. investigating how teachers experience the acquisition of the same motivational strategies, with a view to understand the role of Language Teacher Education (LTE) in developing awareness of the usefulness of motivational strategies.

2.1 Participants

The participants were 101 language teachers (81 females, 20 males), working in a range of different contexts as shown in [Table 1]. Respondents were both EFL (N = 40), FLOTE (N = 31)⁶ and L2 (N = 30) teachers, and had wide differences in age and teaching experiences. 9,9% of the sample (N = 10) were native FL teachers.

Table 1 Participants' (N = 101) teaching contexts

Teaching contexts	N	Percentage
Primary education (age 5~13)	20	19,8 %
Secondary education (age 14~18)	38	37,6 %
University	20	19,8 %
Private language school and tutoring	23	22,8 %

2.2 Instruments

A questionnaire was created, based on Cheng, Dörnyei's (2007) list of 48 strategies. Items were first literally translated by a native Italian professional translator. Then, a second pragmatic translation was commissioned to a native Italian teacher working in England. Finally, the two translators and the author brainstormed to choose the most linguistically accurate and natural-sounding version of each item. Af-

⁵ See Appendix 1.

⁶ FLOTE teachers included the following languages: Spanish (N = 6), French (N = 6), German (N = 5), Japanese (N = 5), Chinese (N = 2), Portuguese (N = 1) and Italian as FL (N = 6).

ter piloting the questionnaire with 7 language teachers, a few items were reworded for clarity or merged together, for a total of 47 items

The questionnaire invited respondents to complete two main tasks:

1. to rank the 47 motivational strategies on a six-point semantic differential scale according to the degree of perceived importance (*not important* ↔ *very important*);
2. to report their experience of the acquisition of the very same strategies, choosing between four options (*no experience*, *personal baggage*, *through education*, *through experience*).

The pilot showed no influence between the two questions, hence participants completed them both.

The questionnaire also included some demographic questions on the educational background and working experiences of the respondents. In addition, teachers were asked to provide an example of motivational strategy they regularly use.

2.3 Data collection procedures

An online survey was chosen as the best way to reach as many teachers as possible and to achieve a 100% completion rate. We contacted the respondents using a snowball sampling method. An e-mail that included instructions and a link to the survey was sent to an initial group of language teachers from different Italian regions, with different working experience, and with no connection to one another. They were also invited to forward the e-mail to other potentially interested teachers.

2.4 Data analysis

The obtained data were submitted to a number of statistical analysis using IBM SPSS v.20. The Cronbach's alpha of the 47 items indicated a high reliability of the scale ($\alpha = 0.947$). We then calculated the mean of the perceived importance scores for each strategy, and finally grouped the items in clusters (that is macrostrategies) based on three criteria:

1. a factorial analysis using Principal Components Analysis and rotation (Varimax with Kaiser normalisation) to find an initial set of factors;
2. a rearrangement based on the items belonging to the same conceptual domain;
3. the internal consistency of each cluster was calculated, and a strategy was added to a cluster as long as this increased its

Cronbach's alpha. Strategies that could not be added to any group were treated as single-item clusters.

This method is slightly different from that used in the original study (Cheng, Dörnyei's 2007 investigation was not based on a factorial analysis), but this choice of data analysis granted a higher degree of reliability for the clusters and all except two present a solid internal consistency ($\alpha > 0.8$).⁷

As a result, seven multi-item clusters were formed, and three strategies remained as single-item clusters.

Since a 'marginal' item might have exerted an excessive negative influence on the mean score for the whole cluster (Cheng, Dörnyei 2007, 160-1), macrostrategies were ranked according to the mean score but excluding the items whose rating mean was 0.5 points lower than the cluster's mean and whose standard deviation was relatively high ($SD > 1.3$). [Table 2] presents the ranking of the ten macrostrategies thus obtained.

Table 2 Ten commandments to motivate language students in Italy, with weighted mean score (M) and Cronbach's alpha (α) for each macrostrategy. (* indicates single-item macrostrategies)

1. **Climate:** Create a friendly and pleasant atmosphere in the classroom (M = 5.465 α = 0.738)

2. **Interest:** Make tasks more stimulating, engaging, and enjoyable (M = 5.156 α = 0.833)

2. **L2 values:** Promote the interest toward the target language and its related cultural values (M = 5.156 α = 0.719)

4. ***Avoid comparison:** Avoid any comparison of students to one another (M = 5.099)

5. **Group:** Promote group works and activities that involve all the students (M = 5.066 α = 0.803)

6. **Support:** Encourage students and help them achieve their learning goals (M = 4.904 α = 0.823)

7. ***Be yourself:** Act naturally in front of students (M = 4.812)

8. ***Share experiences:** Encourage students to share personal experiences and thoughts (M = 4.693)

9. **Responsibilization:** Help students to be autonomous and responsible for their own learning (M = 4.571 α = 0.836)

10. **Rules:** Establish a set of classroom rules that students agree upon (M = 4.490 α = 0.802)

The results for each individual strategy in the importance survey (in the English translation) can be found in [Appendix 1].

⁷ In Cheng, Dörnyei (2007) some clusters produced a very low alpha score ($\alpha < 0.6$), "but even with short scales of 3-4 items we should aim at reliability coefficients in excess of 0.70; if the Cronbach alpha of a scale does not reach 0.60, this should sound warning bells" (Dörnyei 2003, 112).

3 Results: Ten Commandments for Italian Teachers, a Comparison

The Ten Commandments for Italian teachers found in the present study were compared to those used in the studies by Cheng, Dörnyei (2007) in Taiwan; Dörnyei, Csizér (1998) in Hungary; Narikawa, Okazaki (2011) in Japan; Al-Mahrooqi et al. (2012) in Oman; Ruesch et al. (2012) in the United States; Guilloteaux (2013) in South Korea, and Ghadiri, Vahdani (2015) in Iran.

Since those studies used different clustering methods,⁸ the final macrostrategies are slightly different from each other.

The cluster 'Teacher' ("set a personal example with your own behaviour") - ranked as the most important macrostrategy in most of the studies - and the single-item cluster 'Rapport' ("develop a good relationship with your students"), present in three studies,⁹ are both included in the cluster 'Climate' in the present study.

Two new macrostrategies are introduced in the present study: 'Support' and 'Responsibilization'. The former includes strategies that aim to encourage the learners to commit to their goals - which includes recognising a student's efforts, giving positive feedbacks, and providing examples of successful learning. This cluster might also be assimilated to the clusters 'Effort' ("recognise a student's effort") and 'Self Confidence' ("promote learners' linguistic self-confidence") included in previous studies. 'Responsibilization' is a broader macrostrategy than the analogous cluster 'Autonomy' ("promote the learner's autonomy") and includes strategies to encourage students to take responsibility for their learning, to set their own realistic goals, and to take part in decision-making on course content, goals and assessment.

[Table 3] shows a simplified comparison between the perceived importance of motivational macrostrategies in eight similar studies (some macrostrategies may be missing due to different clustering methods).

⁸ Narikawa, Okazaki (2011), Ruesch et al. (2012) and Al-Mahrooqi et al. (2012) avoided any clustering process and grouped items using the same macrostrategies of the original studies.

⁹ Dörnyei, Csizér 1998; Narikawa, Okazaki 2011; Ruesch et al. 2012.

Table 3 Teachers' perceived importance ranks of motivational macrostrategies
(* indicates single-item macrostrategies)

Study	Cucinotta 2018	Cheng, Dörnyei 2007	Dörnyei, Csizér 1998	Narikawa, Okazaki 2011	AlMahrooqi et al. 2012	Ruesch et al. 2012	Guilloteaux 2013	Ghadiri, Vahdani 2015
Sample (nation)	101 (Italy)	176 (Taiwan)	116 (Hungary)	86 (Japan)	286 (Oman)	30 (USA)	135 (S. Korea)	80 (Iran)
Clusters (of which single-item)	10(3)	10(none)	18(8)	18(8)	10(none)	17 (not indicated)	12(5)	10(none)
Climate	1	1+4	1+2	1+5	1+6	1+2	1+9	1
Interest	2	7	6	6	5	11	11	4
L2 values	2	8	10	9	7	7	10	9
*Avoid comparison	*4	in #4	*18	*11	in #6	*3	in #9	in #3
Group	5	9	11	10	9	13	9	2
Support	6	2+3	5	3	2+3	5	2+3	6+5
*Be yourself	*7	in #1	in #1	in #1	in #1	in #2	*5	in #1
*Share experiences	*8	in #9	in #10	in #12	in #9	in #15	in #9	in #2
Responsibilization	9	10+6	6	7	10+8	8	12+2	10+8
Rules	10	9	15	16	9	/	9	3

Comparing the Ten Commandments of Italy to those of other countries, we can observe a few striking differences.

The Italian study shows how 'Interest' and 'L2 values' were ranked significantly higher than in other studies. The production of interesting and stimulating tasks never reaches the top of the ranking. It is not a case that, when asked to provide an example of motivational strategy, in most of the cases (69 on 101 respondents) teachers indicated strategies that focused on eliciting interest in the learners.

'L2 values' ("promote the interest of the students toward the target language and its related cultural values") has never been placed in the top half of the ranking in other studies. This could be ascribed to the inclusion of FLOTE and L2 teachers, who are likely to put more emphasis on cultural aspects than EFL teachers (cf. Lamb 2004, 5 and Dörnyei, Ryan 2015, 78-9). However, a one-way Anova testing for differences between teachers' categories (EFL, FLOTE and L2) did not produce any significant difference in the scores of 'L2 values' cluster.

An outstanding result concerns the 'Climate' cluster, which appears to be perceived as important in all studies. This result confirms Dörnyei's (2001) classification of motivational strategies, which considered a supportive atmosphere, positive group dynamics, and appropriate teacher's behaviour as indispensable preconditions to successfully employ any further strategies. Bernaus and Gardner

(2008), who investigated the use of motivational strategies in Spain, also came to the conclusion that the attitude toward the learning situation influences achievement independently from the use of motivational strategies (398). This study also suggests that “it is not the actual use of strategies but their perceived use that has an effect on motivation and achievement” (399).¹⁰ It is that strategies are effective only when students recognise them and perceive them as useful, but this is not assured when students are not in a good relationship with the teacher, do not appreciate the strategies he/she uses, or they do not feel much interest in the subject (399).

In a recent study, Lamb and Wedell (2015) asked 279 learners in Guangzhou (China) and Jakarta (Indonesia) to describe inspiring teachers they had had in school. The aim was to investigate human and pedagogical commonalities among the inspiring teachers that had had a long-term motivational effect on students.

Almost one-third of the respondents did not praise what teachers did, but rather their general attitude and their ability to create relationships with learners. The results confirm what Csikszentmihalyi (cited in Lamb, Wedell 2015, 220) said:

those [teachers] who are remembered, who made a difference in the way we see ourselves and the world, who stirred us in new directions, and who revealed unexpected strengths in us or made us aware of our limitations [...] were usually the ones who loved what they were doing, who showed by their dedication and their passion that there was nothing else on earth they would rather be doing. (Csikszentmihalyi 1997, 79)¹¹

That is to say, teachers' behaviour is one of the most important cross-cultural characteristics to have a long-term motivational influence on students.

4 Results: Acquisition of Motivational Strategies

The second part of the questionnaire focused on experience, whereas most of the studies on which the present research relies concentrated on the frequency of use of the various strategies. This decision was based on the consideration that frequency of use does not necessarily yield significant information on the value of a strategy

¹⁰ Cf. also Guilloteaux, Dörnyei 2008.

¹¹ Csikszentmihalyi, Mihaly (1997). “Intrinsic Motivation and Effective Teaching: a Flow Analysis”. Bess, James L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 72-89.

or on its effectiveness: some strategies may be used at any time (e.g. S06 "Give clear instructions about how to carry out a task") while some others, by their very nature, should be used *cum grano salis* or just in particular stages of the course (e.g. S19 "Invite some natives as guest speakers to the class" or S47 "Give students opportunities to assess themselves").

In a recent study in Korea, Maeng and Lee (2015) found that more experienced teachers did not use motivational strategies as often as their younger colleagues did, which suggests that being able to choose the right strategy at the right time might prove more effective than the repeated use of a vast range of strategies.

The purpose of the question on experience was to understand the extent to which motivational strategies are acquired through a specific educational process. Teachers consider motivation of the students as the most influencing factor on successful language learning (see Cucinotta 2017, 9-10), and "a transformation of classroom practice has to begin with the teachers, because they are the people in the best position to shape classroom life" (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 3). Two recent quasi-experimental studies in Saudi Arabia (Moskovsky et al. 2013 and Alrabai 2016) showed a link between a teacher's behaviour and their students' degree motivation and achievements.

Therefore, educational institutions responsible for training future teachers should include both theories and strategies of motivation in their curricula. The very same teachers appear to share this point of view. When asked if motivational strategies should be included in Language Teacher Education (LTE) programmes, 100% of respondents (N = 101) gave a positive answer.

- Cucinotta (2018b) proposes a model in which each teacher's personal theory is developed by incorporating both public and private theories as shown in [fig. 1]. In particular, the acquisition of theories occurs through three major channels:
 - personal baggage of experiences, beliefs, and mental constructions, including those emerged throughout their schooling;
 - formal education (public theories);
 - personal experience, the analysis of one's own observations on practice, or the sharing and comparing of one's own personal 'operational' ideas with other teachers.

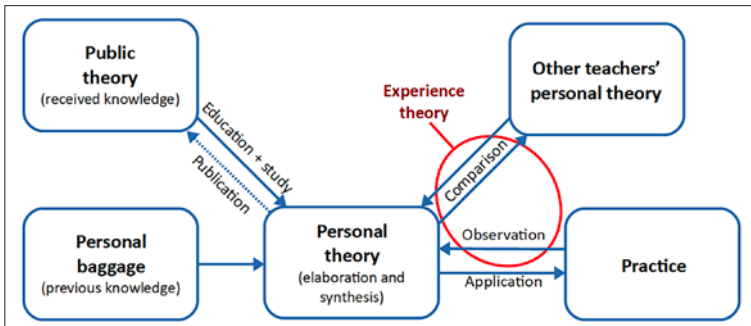


Figure 1 Scheme of acquisition of theory by language teachers

The present study asked teachers to choose among these three options the main channel through which they acquainted themselves with each of the 47 motivational strategies. The results, aggregated in macrostrategies, are shown in [Table 4] (single item statistics in Appendix 2).

Table 4 Statistics on the acquisition of the ten macrostrategies by Italian teachers

	None	Personal baggage	Through education	Through experience
Climate	2.48%	55.94%	6.19%	35.40%
Interest	4.95%	16.17%	37.51%	41.36%
L2 values	8.66%	30.20%	21.29%	39.85%
*Avoid comparison	11.88%	43.56%	9.90%	34.65%
Group	4.95%	15.51%	39.60%	39.93%
Support	10.64%	32.92%	15.72%	40.72%
*Be yourself	8.91%	54.46%	3.96%	32.67%
*Share experiences	9.90%	24.75%	12.87%	52.48%
Responsibilization	22.28%	12.77%	33.47%	31.49%
Rules	27.23%	12.38%	22.28%	38.12%
TOTAL	11.31%	25.45%	25.17%	38.07%

As a result, experience appears to be the main channel through which teachers acquire motivational strategies.

Most of the strategies (25 out of 47) are considered as acquired principally through experience (see Appendix 2). This option prevailed on the other channels in several macrostrategies as 'Interest', 'L2 values', 'Share experiences', 'Group', 'Support' and 'Rules'. Only 6 items received less than 30% of votes for this option, and all of them are part of the 'Responsibilization' cluster.

In the last decade, several studies¹² confirmed the existence of a strong relationship between autonomy and motivation. Of these studies a few assert that the former triggers the latter (see Little 2007, 17), or that they exert a mutual influence all along the learning process (see Spratt, Humphreys, Chan 2002 262). Nevertheless, Responsibilization's items are those with the lowest perceived importance. This macrostrategy is the only cluster indicated as acquired mainly through formal education.

Education results the main option only in 8/47 strategies (see Appendix 2), of which 5 are part of the 'Responsibilization' cluster, although several strategies belonging to 'Group' and 'Interest' clusters were also indicated as gained through education.

Personal baggage was indicated as the main acquisition channel of 10/47 strategies (see Appendix 2). Italian teachers pointed at their personal cultural and experiential baggage as the main channel to acquire motivational strategies, especially those concerning a teacher's attitude and their ability to build and maintain interpersonal relationship with their pupils ('Climate', '*Avoid comparison', '*Be yourself', and 'Support').

5 Discussion

The first question in the study deals with how teachers perceive the importance of motivational strategies. In the Italian Ten Commandments, the second position of 'Interest' cluster in joint place with 'L2 values' cluster is noteworthy when compared to the results reported in all the other studies taken into account. Both macrostrategies had never held high positions in previous studies. We may just infer that those strategies are possibly cultural-specific and connected with what Johnson (2006) calls the 'Located L2 teacher education' - a combination of geopolitical, socio-political, sociohistorical, and socio-economic elements that mould the context where L2 teachers study and train, and consequently defines their teaching style in the classroom.

On the other hand, Italian teachers indicated 'Climate' as the most important macrostrategy (by far). The outcome confirms the findings of other empirical studies (see [Table 3]) conducted across a variety of social and cultural contexts.¹³

The importance that teachers attached to those strategies related to class atmosphere and teacher's behaviour may be inflated by

¹² See Spratt, Humphreys, Chan 2002; Little 2007; Campbell, Duncan 2007; Üstünlüoğlu 2009.

¹³ Though, in many cases, their top-of-the-list macrostrategy focused more on teacher behaviour than climate in general.

self-enhancement bias in the very same teachers – teachers, that is, might attribute success in motivating their students to their own behaviour, and failures to external factors. However, the outcomes of Ruesch et al. 2011 and Manning et al. 2012 (based on Dörnyei surveys but administered to students)¹⁴ show that learners agree on the paramount importance of ‘Climate’-related strategies in the development and enhancement of motivation in learners.

As previously stated, this perception, shared among very different contexts, allows to place those strategies as preconditions to employ any further strategies (cf. Dörnyei 2001).

The second question in the study concerns teachers’ acquisition of motivational strategies. Outcomes show that in many cases, experience is considered the main channel for the acquisition of motivational strategies. In a further question, teachers were asked to report what they regarded as the most formative experiences in their educational path. More than a half of the respondents indicated practice and open discussion with other teachers as having a significant impact on their becoming good teachers as reported in [Table 5].

Table 5 Participants’ (N = 101) views on the most important experiences in their formation as language teachers (teachers may have chosen more than one experience)

Meaningful experiences	N	Percentage
High school education	18	8,7%
Bachelor’s and master’s course	49	23,6%
Professional master*	26	12,5%
Public school teacher education (i.e. SSIS, TFA)	16	7,7%
Private courses, workshops and seminars	42	20,2%
Practice and open discussion with other teachers	57	27,4%

*in Italy some universities offer skill-oriented courses aimed at increasing students’ professional competence outside the Bachelor and Master structure

Results also provide further evidence of the special status of those strategies related to teacher’s behaviour and classroom climate. Indeed, the vast majority of respondents indicated ‘Climate’-related strategies as part of their personal baggage, acquired before they started any L2 teacher education process.

In Ushioda’s (2009) theory of person-in-context, relational skills serve as the basis to set up a motivating learning environment. This theory stresses the idea that a teacher’s tasks extend far beyond the

14 A forthcoming study by the Cucinotta (in preparation A) on student’s perception also confirms the same conclusion.

application of simplified models or generic motivational strategies; it is instead an ongoing interaction process between unique and distinct individuals (cf. Ushioda 2012).

6 Limitations

It is necessary to recognise two important limitations in the present study. First, the final sample was not comprehensively representative of the social composition of the teaching population in Italy. As well as many other studies,¹⁵ the present investigation includes a broad variety of teaching contexts; the distribution of the final sample was determined by availability rather than by any systematic intention to compare populations. The subsamples of EFL, FLOTE and L2 teachers were too small to detect significant statistical differences.

These limitations call for follow-up studies in more situated contexts, concentrating on different homogeneous samples.

The second limitation in this study concerns the questionnaire, which was designed to gather mostly quantitative data, thus preventing respondents from explaining why they gave more importance to certain items.

Similarly, if the question on teachers' experience had been open-ended, answers would have been probably more nuanced, in that some strategies might have been acquired through more channels in varying degrees.

These limitations call for follow-up studies in more situated contexts, concentrating on different homogeneous samples.

Future studies might include different approaches and sources (e.g. class observations, open-ended questions) in order to triangulate both quantitative and qualitative data so as to provide more reliable measures.

Lastly, considering the small number of studies¹⁶ that included students' point of views, future research should also focus on learners' perception to better understand the impact of strategies that "to be effective in influencing students' attitudes and motivation, [...] must be perceived as such by the students" (Bernaus, Gardner 2008, 399).

15 Only three studies focused on a specific context: Narikawa, Okazaki 2011 (EFL teachers from one Japanese middle and high school, students aged 12-18), Guilloteaux 2013 (EFL teachers from South Korean middle and high schools, students aged 13-19) and Ruesch et al. 2012 (FL teachers from one American college, students aged 18-28); the latter, however, included a heterogeneous sample of teachers of different FLs.

16 You 2004; Sugita, Takeuchi 2010; Manning, Henneberry, Kobayashi 2012; Ruesch et al. 2012.

7 Conclusions

This study investigates the importance that 101 Italian FL and L2 teachers attach to a set of motivational strategies derived from Cheng's and Dörnyei's 2007 survey. Results confirm the importance of promoting a pleasant and supportive classroom atmosphere and reinforce the idea that interpersonal relationships and positive classroom climate are generally regarded as cross-cultural factors that deeply influence learners' motivation, also on the long run (cf. Lamb, Wedell 2015).

On the other hand, outcomes suggest that not all strategies are perceived as important, but rather their importance varies according to different contexts. Practices related to 'Interest' ("making tasks more stimulating"), 'L2 values' ("promote the interest toward the target language and its related cultural values") are valued more by Italian teachers, which might be due to the sociocultural context of education in Italy.

Results also show that in many cases, experience is considered as the main channel of acquisition for motivational strategies. Yet, this result might also be interpreted as a lack of consideration toward those institutions responsible for language teachers' education, which are not perceived as providing enough guidance on motivational practices, with few exceptions.

As stressed in Cucinotta 2017, teachers tend to consider motivation as a pivotal influencing factor in language learning. When we consider that teachers asked for the inclusion of motivational strategies in LTE curricula, it seems that teachers felt a discrepancy between theory received and what they need in classroom practice (cf. Williams 1999, 14). Consequently, in light of such results, educational institutions should reflect more on meeting the needs of future teachers, as well as concentrate more on practice, techniques, and the development of analytical skills such as reflective practice (see Wallace 1991) and action research as essential element of a teacher's training.

If teachers were better trained on the importance of motivation - and by this, I mean not only its positive and negative impact on learners, but also how it can be used as an effective teaching tool - they would probably choose to use motivational strategies and so be responsible for Students' motivations and not only for their learning outcomes.

Even though motivational strategies cannot turn anyone into a super-teacher or a super-motivator (see Dörnyei 2001, 135-6), these practices play a paramount role in the promotion of a successful language learning process, provided that they are used with an eye on their actual application potential as well as on the following caveats:

1. No teacher can *control* any student's motivation (see Ushioda 2012, 17). Research on motivating students is essential-

ly based on the quality of motivational strategies, that is on their perceived importance, their frequency of use (as shown in Dörnyei, Csizér 1998 and derived studies), or even on their efficacy on students' motivation.¹⁷ No study has ever proved other than the influence of teachers' attitude and choices on students' motivations. The aim of using motivational strategies is to facilitate learning, not control students.

2. Researchers - including Dörnyei himself - have emphasised the fact that motivational strategies are not universal nor indeed effective in all classrooms. The 'commandments' produced by different studies are to be considered more as a guideline to adapt to different contexts to produce the desired results.
3. Consequently, sensitivity, attention and responsiveness are essential factors in the motivation of students. It goes without saying, however, that the employment of a wide range of strategies is also needed. Comparative and quantitative studies like the present investigation provide empirical data that may guide and support the selection of the most suitable techniques to include in future LTE programmes.

Bibliography

- Alrabai, Fakieh (2011). "Motivational Instruction in Practice: Do EFL Instructors at King Khalid University Motivate their Students to Learn English as a Foreign Language?". *Arab World English Journal*, 2(4), 257-85.
- Alrabai, Fakieh (2014). "Motivational Practices in English as a Foreign Language Classes in Saudi Arabia: Teachers Beliefs and Learners Perceptions". *Arab World English Journal*, 5(1), 224-46.
- Alrabai, Fakieh (2016). "The Effects of Teachers' In-class Motivational Intervention on Learners' EFL Achievement". *Applied Linguistics*, 37(3), 307-33. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amu021>.
- Bell, Teresa R. (2005). "Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionnaire Study". *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-70. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02490.x>.
- Bernaus, Mercè; Gardner, Robert C. (2008). "Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement". *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>.

17 Some studies investigated the effects of motivational strategies on students' perceived motivation (e.g. Guilloteaux, Dörnyei 2008; Papi, Abdollahzaleh 2012; Wong 2014); two quasi-experimental studies tested causal influences of motivational strategies on student's level of motivation (Moskovsky et al. 2013) and achievements (Alrabai 2016).

- Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015). "L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape". *System*, 55, 147-57. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>.
- Brown, H. Douglas (1990). "M&Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation". Alatis, James E. (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 383-93.
- Brown, H. Douglas (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. White Plains (NY): Longman.
- Campbell, Christine; Duncan, Greg. (2007). "From Theory to Practice: General Trends in Foreign Language Teaching Methodology and their Influence on Language Assessment". *Language and Linguistics Compass*, 1(6), 592-611. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00032.x>.
- Cheng, Hsing-Fu; Dörnyei, Zoltán (2007). "The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-74. DOI <https://doi.org/10.2167/illt048.0>.
- Crookes, Graham; Schmidt, Richard W. (1991). "Motivation: Reopening the Research Agenda". *Language Learning*, 41(4), 469-512. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>.
- Cucinotta, Giacomo (2017). "La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani". *Italiano LinguaDue*, 9(1), 154-74.
- Cucinotta, Giacomo (in preparazione A). "La percezione delle strategie motivazionali per gli alunni di lingua straniera".
- Cucinotta, Giacomo (in preparazione B) "L'acquisizione delle competenze del docente di lingue".
- Devlin, Kat (2015). "Learning a Foreign Language, a 'Must' in Europe, not So in America". *Fact Tank*, July 13. URL <http://pewrsr.ch/1L2FKa1> (2017-08-25).
- Dörnyei, Zoltán (1994a). "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-84. DOI <https://doi.org/10.2307/330107>.
- Dörnyei, Zoltán (1994b). "Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!". *The Modern Language Journal*, 78(4), 515-23. DOI <https://doi.org/10.2307/328590>.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata (1998). "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study". *Language Teaching Research*, 2, 203-29. DOI <https://doi.org/10.1191/136216898668159830>.
- Dörnyei, Zoltán; Kubanyiova, Magdalena (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.3.7>.
- Dörnyei, Zoltán; Ottó, István (1998). "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43-69.

- Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315779553>.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011). *Teaching and Researching: Motivation*. 2nd ed. London: Routledge.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1959). "Motivational Variables in Second-language Acquisition". *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-72. DOI <https://doi.org/10.1037/h0083787>.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (MA): Newbury House.
- Gardner Robert C.; Tremblay, Paul F. (1994). "On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks(1)". *The Modern Language Journal*, 78(3), 359-68. DOI <https://doi.org/10.2307/330113>.
- Gardner, Robert C.; Tremblay, Paul F. (1994a). "On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations". *The Modern Language Journal*, 78(4), 524-7. DOI <https://doi.org/10.2307/328591>.
- Ghadiri Vala, Nooshin; Vahdani Sanavi, Reza (2015). "Analyzing the Use of Motivational Strategies among Iranian In-Service EFL Teachers". *Journal of Education and Management Studies*, 5(1), 80-4.
- Guilloteaux, Marie-José (2013). "Motivational Strategies for the Language Classroom: Perceptions of Korean Secondary School English Teachers". *System*, 41(1), 3-14. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.12.002>.
- Guilloteaux, Marie-José; Dörnyei, Zoltán (2008). "Motivating Language Learners: A Classroom-oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation". *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77. DOI <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>.
- Hadfield, Jill; Dörnyei, Zoltán (2013). *Motivating Learning*. Harlow: Longman.
- Hapsari, Winda (2013). "Teachers' Perceived Characteristics and Preferences of Motivational Strategies in the Language Classroom". *TEFLIN Journal-A Publication on the Teaching and Learning of English*, 24(2), 113-34.
- Johnson, Karen E. (2006). "The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education". *TESOL Quarterly*, 40, 235-57. DOI <https://doi.org/10.2307/40264518>.
- Kubanyiova, Magdalena; Feryok, Anne (2015). "Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance". *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-49. DOI <https://doi.org/10.1111/modl.12239>.
- Lamb, Martin (2004). "Integrative Motivation in a Globalizing World". *System*, 32, 3-19. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>.
- Lamb, Martin (2017). "The Motivational Dimension of Language Teaching". *Language Teaching*, 50(3), 301-46. DOI <https://doi.org/10.1017/s0261444817000088>.
- Lamb, Martin; Wedell, Martin (2015). "Cultural Contrasts and Commonalities in Inspiring Language Teaching". *Language Teaching Research*, 19(2), 207-24. DOI <https://doi.org/10.1177/1362168814541716>.

- Little, David (2007). "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited". *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. DOI <https://doi.org/10.21677/ijl1t040.0>.
- Madrid, Daniel (2002). "The power of the FL Teacher's Motivational Strategies". *Cauce*, 25, 369-422.
- Maeng, Unkyoung; Lee, Sangmin-Michelle (2015). "EFL Teachers' Behaviour of Using Motivational Strategies: the Case of Teaching in the Korean Context". *Teaching and Teacher Education*, 46, 25-36. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.010>.
- Al-Mahrooqi, Rahma; Abrar-Ul-Hassan, Shahid; Asante, Charles Cofie (2012). "Analyzing the Use of Motivational Strategies by EFL Teachers in Oman". *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(1), 36-76.
- Manning, Craig; Henneberry, Stephen; Kobayashi, Akiko (2012). "Comparing Student and Teacher Perceptions of Motivational Teaching Strategies". *Shimane Kenritsu Daigaku Sōgō Seisaku Ronsō* 島根県立大学総合政策論叢 (The University of Shimane Journal of Policy Studies), 23, 75-86.
- Moskovsky, Christo et al. (2013). "The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition". *Language Learning*, 63(1), 34-62. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x>.
- Narikawa, Tomoe; Okazaki, Hiroyuki (2011). "Effective Motivational Strategies for English Classes in Japan (1): Based on Questionnaires to Teachers and Students". *Toyama Daigaku Ningen Hattatsu Kagaku-bu Kiyō* 富山大学人間発達科学部紀要 *Memoirs of the Faculty of Human Development - University of Toyama*, 6(1), 157-70.
- Oxford, Rebecca L; Shearin, Jill (1994). "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework". *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>.
- Papi, Mostafa; Abdollahzadeh, Esmaeel (2012). "Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: an Examination in the Iranian EFL Context". *Language Learning*, 62(2), 571-94. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x>.
- Ruesch, Ashley; Bown, Jennifer; Dewey, Dan P. (2012). "Student and Teacher Perceptions of Motivational Strategies in the Foreign Language Classroom". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15-27. DOI <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.562510>.
- Skehan, Peter (1991). "Individual Differences in Second Language Learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-98. DOI <https://doi.org/10.1017/s0272263100009979>.
- Spratt, Mary; Humphreys, Gillian; Chan, Victoria (2002). "Autonomy and Motivation: Which Comes First?". *Language Teaching Research*, 6(3), 245-66. DOI <https://doi.org/10.1191/1362168802lr106oa>.
- Sugita, Maya; Takeuchi, Osamu (2010). "What can Teachers Do to Motivate their Students? A Classroom Research on Motivational Strategy Use in the Japanese EFL context". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21-35. DOI <https://doi.org/10.1080/17501220802450470>.
- Sugita McEown, Maya; Takeuchi, Osamu (2014). "Motivational Strategies in Efl Classrooms: How Do Teachers Impact Students' Motivation?". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38. DOI <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.741133>.

- Ushioda, Ema (2009). "A Person-in-context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity". Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 215-28. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847691293-012>.
- Ushioda, Ema (2012). "Motivation and L2 Learning: Towards a Holistic Analysis". Anglada, Liliana; Banegas, Darío Luis (eds), *Views on Motivation and Autonomy in ELT: Selected Papers from the XXXVII FAAP Conference*. San Martin de los Andes: APIZALS, 14-19.
- Üstünlüoğlu, Evrim. (2009). "Autonomy in language learning: Do student take responsibility for their learning?". *Journal of Theory and practice in Education*, 5(2), 148-69.
- Wallace, Michael J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, Marion (1999). "Learning Teaching: A Social Constructivist Approach-theory and Practice or Theory with Practice?". Trappes-Lomax, Hugh; McGrath Ian (eds), *Theory in Language Teacher Education*. Harlow (UK): Longman, 11-20.
- Wong, Ruth M.H. (2014). "An Investigation of Strategies for Student Motivation in the Chinese EFL Context". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 132-54. DOI <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.777449>.
- You, Ziyuan (2004). "The Role of Motivational Strategies in English Language Learning: an Investigation into the Relationship Between the Student Language Achievement Level at Jilin University and their Motivational Strategies". *Teaching English in China – CELEA Journal*, 27(3), 70-1.

Appendix 1 Final rank order of the macrostrategies with constituent items from the importance section of the questionnaire (N = 101, $\alpha = 0,947$) with main scores (M) and standard deviations (SD). Macrostrategies' descriptive statistics, including Cronbach's alpha (α), are unweighted (the original questionnaire was written in Italian)

Macrostrategies and constituent items	M	SD
CLIMATE ($\alpha = 0.738$): Create a friendly and pleasant atmosphere in the classroom	5.465	0.869
S23. Establish a good relationship with your students.	5.772	0.487
S30. Create a supportive and pleasant classroom climate where students are free from embarrassment and ridicule.	5.772	0.508
S02. Show students that you respect, accept and care about each of them.	5.485	0.782
S01. Bring in and encourage humour and laughter frequently in your class.	4.832	1.158
INTEREST ($\alpha = 0.851$): Make the tasks more stimulating, engaging and enjoyable	5.041	1.061
S18. Break the routine of the lessons by varying presentation format (e.g. a grammar task can be followed by focusing on pronunciation; a whole-class lecture can be followed by group work).	5.495	0.702
S12. Introduce in your lessons various interesting content and topics that students are likely to find interesting (e.g. TV programmes, music, celebrities or travelling).	5.426	0.766
S45. Enrich the channel of communication by presenting various auditory and visual aids such as pictures, listenings, videos, films, magazines, websites, etc.	5.406	0.885
S43. Make tasks attractive by including novel or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.	5.099	0.854
S11. Design tasks and homework that are within the learners' ability so that they get to experience success regularly.	5.050	1.033
S26. Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible.	4.980	1.000
S27. Allow students to create products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure, a school newspaper, a radio programme, etc.).	4.901	1.162

Cucinotta
Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom

S13. Make tasks and homework challenging by including some activities that require students to solve problems or discover something (e.g. puzzles).	4.891	1.019
S21. Use short and interesting opening activities to start each class (e.g. fun games).	4.119	1.329
L2 VALUES ($\alpha = 0.733$): Promote the interest toward the target language and its related cultural values	5.041	1.153
S39. Motivate your students by increasing the amount of FL/L2 you use in class.	5.416	0.875
S17. Show your enthusiasm for language teaching by being committed and dedicated.	5.307	1.037
S33. Make clear to students that the important thing in learning a foreign language is to communicate meaning effectively rather than worrying about grammar mistakes.	5.208	1.116
S32. Use various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers, songs, commercials, ads, things) originally made for native speakers and not designed for foreign learners.	5.188	1.074
S38. Highlight the usefulness of FL/L2 and encourage your students to use it to communicate outside the classroom (e.g. internet chat room, social networks or communicating with foreign friends).	5.168	0.939
S04. Familiarise the learners with the cultural background of the target language.	5.139	0.980
S19. Invite some natives as guest speakers to the class.	4.663	1.321
S09. Regularly remind students that the successful mastery of the target language is beneficial to pursue their future goals (e.g. getting a better job or pursuing further studies abroad).	4.238	1.350
AVOID COMPARISON (single-item cluster): Avoid any comparison of students to one another	5.099	1.136
S41. Avoid any comparison amongst your students (e.g. comparing grades when posted in public).	5.099	1.136
GROUP ($\alpha = 0.803$): Promote group works and activities that get all the students to be involved.	5.066	1.030
S24. Encourage student participation by assigning activities that require active involvement from each participant (e.g. group presentation or peer teaching).	5.188	0.833
S03. Create opportunities so that students can mix and get to know each other better (e.g. group work, game-like competition).	5.119	1.125
S35. Include activities that require students to work in groups towards the same goal (e.g. plan a drama performance) in order to promote cooperation among students.	4.891	1.095
SUPPORT ($\alpha = 0.835$): Encourage students and help them to achieve their learning goals	4.821	1.218
S34. Show students that their effort and achievement are being recognised by you, and support them with positive feedback.	5.505	0.770
S28. Encourage learners to try harder by making it clear that you believe that they can do the tasks.	5.109	1.139
S06. Give clear instructions about how to carry out a task by modelling every step that students will need to do.	4.851	1.244
S15. Make sure grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into in the task.	4.842	1.027
S40. Share with students that you value FL/L2 learning as a meaningful experience that produces satisfaction and which enriches your life.	4.743	1.301
S08. Constantly monitor students' accomplishments and take time to celebrate any success or victory.	4.733	1.174
S42. Encourage learners to see that the main reason for most failure is not their poor abilities, but rather that they did not make sufficient effort or that they set unrealistic goals.	4.545	1.285
S07. Invite senior or former students to talk to your class about their positive language learning experiences, so that they can share their enthusiasm.	4.238	1.328
BE YOURSELF (single-item cluster): Act naturally in front of students	4.812	1.247
S46. Try to be yourself in front of students without putting on an artificial 'mask', and share with them your hobbies, passions, likes and dislikes.	4.812	1.247
SHARE EXPERIENCE (single-item cluster): Encourage students to share personal experiences and thoughts	4.693	1.037
S44. Encourage students to share personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.	4.693	1.037
RESPONSIBILIZATION ($\alpha = 0.872$): Help students to be autonomous and responsible for their own learning	4.383	1.328
S37. Adopt the role of a 'facilitator' (i.e. your role would be to help and lead your students to think and learn in their own way, instead of solely giving knowledge to them).	5.218	1.073

Cucinotta
Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom

S36. Teach students various learning techniques that will make their learning easier and more effective.	4.802	1.132
S25. Integrate your explanation giving good reasons to students as to why a particular activity is meaningful or important for language learning.	4.693	1.147
S20. Help the students develop realistic beliefs about their learning (e.g. explain to them realistically the amount of time needed for making real progress; what are the main hurdles for students; what is the real importance of pronunciation, grammar or comprehension).	4.663	1.125
S10. Encourage students to select specific, realistic and short-term learning goals for themselves (e.g. learning 5 words every day).	4.614	1.140
S47. Give students opportunities to assess themselves (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	4.307	1.294
S14. Teach the students self-motivating strategies (e.g. self-encouragement, future vision of themselves, study rituals, etc.) so as to keep them motivated when they encounter distractions.	4.178	1.367
S31. Display the 'class goals' where they can be seen and review them regularly in terms of individual and common progress made towards them.	4.089	1.327
S22. Involve students as much as possible in designing and running the language course (e.g. provide them with opportunities to select the textbooks; make real choices about the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with).	3.673	1.342
S29. Give students choices in deciding how and when they will be assessed/evaluated.	3.594	1.415
RULES ($\alpha = 0.802$): Establish a set of classroom rules that students agree upon	4.490	1.343
S05. Explain the importance of the 'class rules' that you regard as important (e.g. let's not make fun of each other's mistakes) and how these rules enhance learning, and then ask for the students' agreement.	4.752	1.322
S16. Ask learners to think of any classroom rules that they would like to recommend because they think those will be useful for their learning and to create the optimal class environment.	4.228	1.318

Appendix 2 Macrostrategies with constituent items from the teachers' experience section of the questionnaire (N = 101). For each item we report the percentages of responses for the main channel through which the teachers acquainted themselves with each motivational strategy (the original questionnaire was written in Italian)

Macrostrategies and constituent items	Main channel of acquisition of each strategy			
	None	Personal baggage	Education	Experience
CLIMATE ($\alpha = 0.738$): Create a friendly and pleasant atmosphere in the classroom				
S23. Establish a good relationship with your students.	2,97%	62,38%	3,96%	30,69%
S30. Create a supportive and pleasant classroom climate where students are free from embarrassment and ridicule.	1,98%	54,46%	10,89%	32,67%
S02. Show students that you respect, accept and care about each of them.	1,98%	59,41%	4,95%	33,66%
S01. Bring in and encourage humour and laughter frequently in your class.	2,97%	47,52%	4,95%	44,55%
INTEREST ($\alpha = 0.851$): Make the tasks more stimulating, engaging and enjoyable				
S18. Break the routine of the lessons by varying presentation format (e.g. a grammar task can be followed by one focusing on pronunciation; a whole-class lecture can be followed by group work).	0,00%	17,82%	35,64%	46,53%
S12. Introduce in your lessons various interesting content and topics which students are likely to find interesting (e.g. about TV programmes, music, celebrities or travelling).	0,99%	28,71%	26,73%	43,56%
S45. Enrich the channel of communication by presenting various auditory and visual aids such as pictures, listenings, videos, films, magazines, websites, etc.	0,99%	13,86%	46,53%	38,61%
S43. Make tasks attractive by including novel or fantasy elements so as to raise the learners' curiosity.	1,98%	18,81%	35,64%	43,56%

Cucinotta
Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom

S11. Design tasks and homework that are within the learners' ability so that they get to experience success regularly.	5,94%	12,87%	40,59%	40,59%
S26. Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible.	6,93%	21,78%	28,71%	42,57%
S27. Allow students to create products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure, a school newspaper, a radio programme etc.).	6,93%	11,88%	40,59%	40,59%
S13. Make tasks and homework challenging by including some activities that require students to solve problems or discover something (e.g. puzzles).	9,90%	7,92%	40,59%	41,58%
S21. Use short and interesting opening activities to start each class (e.g. fun games).	10,89%	11,88%	42,57%	34,65%
L2 VALUES ($\alpha = 0.733$): Promote the interest toward the target language and its related cultural values				
S39. Motivate your students by increasing the amount of FL/L2 you use in class.	1,98%	30,69%	19,80%	47,52%
S17. Show your enthusiasm for language teaching by being committed and dedicated.	4,95%	59,41%	3,96%	31,68%
S33. Make clear to students that the important thing in learning a foreign language is to communicate meaning effectively rather than worrying about grammar mistakes.	3,96%	27,72%	33,66%	34,65%
S32. Use various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers, song, commercials, ads, things) originally made for native speakers and not designed for foreign learners.	1,98%	14,85%	40,59%	42,57%
S38. Highlight the usefulness of FL/L2 and encourage your students to use it to communicate outside the classroom (e.g. internet chat room, social networks or communicating with foreign friends).	5,94%	32,67%	16,83%	44,55%
S04. Familiarise the learners with the cultural background of the target language.	1,98%	26,73%	28,71%	42,57%
S19. Invite some native as guest speakers to the class.	29,70%	15,84%	16,83%	37,62%
S09. Regularly remind students that the successful mastery of the target language is beneficial to pursue their future goals (e.g. getting a better job or pursuing further studies abroad).	18,81%	33,66%	9,90%	37,62%
AVOID COMPARISON (single-item cluster): Avoid any comparison of students to one another				
S41. Avoid any comparison amongst your students (e.g. comparing grades when posted in public).	11,88%	43,56%	9,90%	34,65%
GROUP ($\alpha = 0.803$): Promote group works and activities that get all the students to be involved.				
S24. Encourage student participation by assigning activities that require active involvement from each participant (e.g. group presentation or peer teaching).	1,98%	20,79%	32,67%	44,55%
S03. Create opportunities so that students can mix and get to know each other better (e.g. group work, game-like competition).	5,94%	17,82%	36,63%	39,60%
S35. Include activities that require students to work in groups towards the same goal (e.g. plan a drama performance) in order to promote cooperation among students.	6,93%	7,92%	49,50%	35,64%
SUPPORT ($\alpha = 0.835$): Encourage students and help them to achieve their learning goals				
S34. Show students that their effort and achievement are being recognized by you, and support them with positive feedback.	2,97%	45,54%	11,88%	39,60%
S28. Encourage learners to try harder by making it clear that you believe that they can do the tasks.	3,96%	49,50%	4,95%	41,58%

Cucinotta

Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom

S06. Give clear instructions about how to carry out a task by modelling every step that students will need to do.	0,99%	15,84%	31,68%	51,49%
S15. Make sure grades reflect not only the students' achievement but also the effort they have put into in the task.	3,96%	28,71%	19,80%	47,52%
S40. Share with students that you value FL/L2 learning as a meaningful experience that produces satisfaction and which enriches your life.	7,92%	52,48%	9,90%	29,70%
S08. Constantly monitor students' accomplishments, and take time to celebrate any success or victory.	11,88%	24,75%	16,83%	46,53%
S42. Encourage learners to see that the main reason for most failure is not their poor abilities, but rather that they did not make sufficient effort or that they set unrealistic goals.	15,84%	33,66%	14,85%	35,64%
S07. Invite senior or former students to talk to your class about their positive language learning experiences, so that they can share their enthusiasm.	37,62%	12,87%	15,84%	33,66%
BE YOURSELF (single-item cluster): Act naturally in front of students				
S46. Try to be yourself in front of students without putting on an artificial 'mask', and share with them your hobbies, passions, likes and dislikes.	8,91%	54,46%	3,96%	32,67%
SHARE EXPERIENCE (single-item cluster): Encourage students to share personal experiences and thoughts				
S44. Encourage students to share personal experiences and thoughts as part of the learning tasks.	9,90%	24,75%	12,87%	52,48%
RESPONSIBILIZATION ($\alpha = 0.872$): Help students to be autonomous and responsible for their own learning				
S37. Adopt the role of a 'facilitator' (i.e. your role would be to help and lead your students to think and learn in their own way, instead of solely giving knowledge to them).	5,94%	27,72%	38,61%	27,72%
S36. Teach students various learning techniques that will make their learning easier and more effective.	12,87%	11,88%	47,52%	27,72%
S25. Integrate your explanation giving good reasons to students as to why a particular activity is meaningful or important for language learning.	5,94%	19,80%	33,66%	40,59%
S20. Help the students develop realistic beliefs about their learning (e.g. explain to them realistically the amount of time needed for making real progress; what are the main hurdles for students; what is the real importance of pronunciation, grammar or comprehension).	7,92%	14,85%	23,76%	53,47%
S10. Encourage students to select specific, realistic and short-term learning goals for themselves (e.g. learning 5 words every day).	10,89%	10,89%	41,58%	36,63%
S47. Give students opportunities to assess themselves (e.g. give themselves marks according to their overall performance).	29,70%	11,88%	36,63%	21,78%
S14. Teach the students self-motivating strategies (e.g. self-encouragement, future vision of themselves, study rituals, etc.) so as to keep them motivated when they encounter distractions.	31,68%	9,90%	38,61%	19,80%
S31. Display the 'class goals' where they can be seen and review them regularly in terms of individual and common progress made towards them.	45,54%	4,95%	30,69%	18,81%
S22. Involve students as much as possible in designing and running the language course (e.g. provide them with opportunities to select the textbooks; make real choices about the activities and topics they are going to cover; decide whom they would like to work with).	29,70%	8,91%	20,79%	40,59%

Cucinotta

Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom

S29. Give students choices in deciding how and when they will be assessed/evaluated.	42,57%	6,93%	22,77%	27,72%
RULES ($\alpha = 0.802$): Establish a set of classroom rules that students agree upon				
S05. Explain the importance of the 'class rules' that you regard as important (e.g. let's not make fun of each other's mistakes) and how these rules enhance learning, and then ask for the students' agreement.	19,80%	14,85%	22,77%	42,57%
S16. Ask learners to think of any classroom rules that they would like to recommend because they think those will be useful for their learning and to create the optimal class environment.	34,65%	9,90%	21,78%	33,66%

Validity and Reliability of a Test Used to Assess University Students' Academic Language Proficiency

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

Flora Sisti

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Italia

Abstract This article presents a test model developed to assess university students' academic language proficiency. The context is that of Italian universities, which are required by law to assess first year students' initial preparation. Drawing on the literature regarding test construct, it explores the validity and reliability of the test through the analysis of the data collected during an experimental implementation phase carried out at the Universities of Genova, Parma and Urbino.

Keywords Educational linguistics. Testing academic language proficiency. Assessing university students' initial preparation. Test validity. Test reliability.

Summary 1 Introduction. – 2 Context, Methods and Participants. – 2.1 Aims and Structure of the VPI Test. – 2.2 Online and OMR Paper Versions. – 3 Results. – 4 Discussion and Conclusions.



Peer review

Submitted	2019-01-10
Accepted	2019-02-09
Published	2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Mezzadri, Marco; Sisti, Flora (2019). "Validity and Reliability of a Test Used to Assess University Students' Academic Language Proficiency". *EL.LE*, 7(3), 473-492.

DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/007

1 Introduction

Italian universities are required to assess first year students' initial preparation (VPI) in all the degree courses which do not have admission tests.

Testing was made compulsory by law in 2004 and since then, there have been a variety of interpretations on how to assess students' initial preparation and how to follow up with remedial work aimed to fulfill the requirements set by each course of study.

A group of researchers in educational linguistics from three Italian universities (Genova, Parma and Urbino) is conducting a study with the aim of creating a cross-curricular assessment programme for language competences and communication skills, in particular reading and listening comprehension, addressed to first year students.

The framework adopted is based on language education principles and aims to highlight the strategic and cross-curricular role of students' language competence and communication skills when entering university.

The study¹ relies on the researchers' decade-long experience in the fields of teaching, learning, and assessing Italian language competence for academic purposes, Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology, and teaching and learning through Information and Communication Technology (ICT).

In the academic year 2016-17, a pilot version of a test was created, which first year students from different courses in Parma and Urbino were required to take in either an online, paper, or optical mark recognition (OMR) version, after practicing the test format through an online mock test. In the following academic year, a revised version of the test was administered to students from both universities.

The data collected are analysed in the present article and results of the ongoing project are illustrated. The aim is both to verify the validity and reliability of the test construct with the help of statistical tools and to reflect upon language competence issues. The quantitative analysis proposed is accompanied by a reflection on the aspects entailed in an approach focused on the academic language proficiency of university students in different disciplinary fields.

1 Marco Mezzadri contributed to plan the test, to collect, and analyse data and to write the manuscript, in particular §§ 1, 2, 2.1, 2.1.1, 2.1.2, 3; Flora Sisti contributed in planning the test, collecting data and writing the manuscript, in particular §§ 2.1.3, 4.

Ethics statements: the research was based on a retrospective analysis of previously collected and anonymized data and, therefore, an ethics approval for this research was not required as per our Institutional Review Board's guidelines and regulations. As a consequence of the lack of direct contact with human subjects, informed consent procedures were not applicable.

The concept of validity is central to research and application in language testing. Over the years, researchers have taken different perspectives not only as regards validity but also validation. In one of her contributions, Chapelle (2012, 21-33) provides a historical overview of the concept of validity and the process of validation together with a discussion of today's critical issues in this domain. She argues that different approaches have led authors to attribute different meanings to the concept of validity and that the key questions remain unchanged: how do we interpret the meaning of test scores and how can they be used?

The amount of research carried out, backed by an ever-growing need for language tests and certification, is so vast that extended reviews of contemporary thinking have been provided at many different points in time. Let us just cite some of the most productive researchers in the field and their key works: Alderson (1991, 1994), Alderson and Banerjee (2001, 2002); Bachman (2000), Bachman and Palmer (2010); Chapelle (1999); Hamp-Lyons and Lynch (1998); Kane (2001); Kunnan (1998, 1999). Some reviews have linked different types of validity to quantitative methods: Cumming (1996); Bachman and Eignor (1997); Kunnan (1998).

Chapelle also focuses on current developments, such as those outlined by Kane (2006) with emphasis on interpretive arguments, and states that "validity in mainstream language assessment may be moving forward in harmony with educational measurement" (2012, 26). This perspective is considered particularly relevant for our test, although we share Chapelle's opinion that "within educational measurement, the conception of validity is not a settled matter, but rather a source of continuing discussion" (26). It is with this in mind that the issue of validity is addressed through quantitative analysis in this article.

As McNamara (1996) and Douglas (2000) point out, tests dealing with language for specific purposes cannot avoid looking into the complexity of communicative competence, thus including strategies, knowledge and the context through which it is displayed. According to Chapelle (2012, 28), "[t]he construct definition has to include the domain of language use as well as the ability to make appropriate linguistic choices and interpretations in order to make meaning".

This approach requires a revision of traditional views of validity, which can be summarised in Lado's assumption (1961, 312): "Does a test measure what it is supposed to measure? If it does, it is valid". Weir suggests a modification claiming that "validity is multifaceted and different types of evidence are needed to support any claims for the validity of scores on a test" (2005, 13) and that

[v]alidity is perhaps better defined as the extent to which a test can be shown to produce data, i.e., test scores, which are an accu-

rate representation of a candidate's level of language knowledge or skills. In this revision, validity resides in the scores on a particular administration of a test rather than in the test *per se*. (12)

Researchers have also developed different frameworks to make their conception of validity explicit and applicable to practical contexts. One of these is Weir's (2005) framework, which appears to be exhaustive and coherent with the aims of our test and a good way to clarify its design, and it is adopted in this study.

Reliability is the other most important feature of a test (see Jones 2012). Applied to testing, the term "reliability" does not refer to trustworthiness, as it does in everyday English. The closest meaning that can be associated with "reliable" in the field of testing is "consistent". Jones claims (352) that "[a] reliable test is consistent in that it produces the same or similar result on repeated use; that is, it would rank-order a group of test takers in nearly the same way".

Nevertheless, reliability alone is not sufficient, since even if a test is reliable, it does not necessarily mean that it is also a good test, i.e., as Wier (2005, 12) puts it, it may not be accurate in conveying a correct representation of a test taker's level of language knowledge or skills. In the same way, validity alone is not sufficient for a good test.

In this article, the data collected from the 2017 version of our VPI test are analysed through a quantitative perspective to find evidence of the validity and reliability of the test.

2 Context, Methods and Participants

Since 2006, the University of Parma has been active in a research programme dedicated to academic language teaching and testing. In particular, high school students' competence in Italian as an L2 for study purposes have been investigated (see Mezzadri 2008, 2010, 2011, 2013a, 2013b, 2017). Concurrently, two other closely related lines of research have been developed: the former directed to university students with a native language different from Italian (Mezzadri 2016) and the latter involving first-year university students regardless of their mother tongue. This has been done with the purpose of assessing their initial preparation as required by Italian law.

Through this experience, a test called *Italstudio* was created. This test, available to both L2 school and university students, served as the foundation for the test designed for first-year university students.

Research conducted in L2 educational contexts has allowed us to reflect upon methodological options in teaching and learning the language necessary for study purposes. To do so, the nature and the specific features of a language used for academic purposes have been studied, leading to possible methodological solutions both to assess

language competence levels through the *Italstudio* test and to design and manage specific courses.

This line of research has made it possible to define the competence within an international framework such as that of the scales of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), making the necessary adjustments for a different context, that is language for study purposes. Another achievement has been the isolation of certain elements useful in redesigning syllabuses, such as the grammatical and syntactical syllabuses applied to international general language tests for Italian as a foreign language. Moreover, a new syllabus devoted to study skills with a longitudinal development based on the level descriptors of the CEFR has been created.

The analysis of the nature of the language for study purposes has allowed researchers to define the differences between a language used for general academic purposes and for specific academic purposes (see Mezzadri 2017). This distinction is not central to the VPI programme as it focuses mainly on general academic language competence. It is a highly demanding context from a cognitive point of view, relying mainly on cross-curricular study skills. For instance, regardless of the discipline studied, listening skills must be developed to be able to follow a lecture, as well as techniques to take and process notes or to manage paratextual information. This example highlights the most relevant cross-curricular activity in an Italian academic context, as most content information is conveyed orally through lectures, especially in the humanities. How written texts are managed can also be observed. Reading techniques are common to all disciplines, although teachers and students should be able to choose among them according to the scientific area of study or the teachers' methodological preferences. As regards written production, the activities involved are mainly writing essays and reports, taking and processing notes, writing summaries, creating concept maps, and various materials to accompany oral presentations. All of these are cross-curricular activities that must not be limited to a single disciplinary area (Blue 1993; Dudley-Evans, St John 1998).

The issue deserves a deeper reflection, the extent of which cannot be addressed in this study. Nonetheless, the brief description above may help to understand how our research group has operated in studying the common ground of a second language for academic purposes, in this case, Italian and VPI.

The research group was officially created in 2016 and is composed of researchers from three Italian universities (Genova, Parma and Urbino). Its aim is to investigate issues related to the acquisition of the Italian language as a means to acquire knowledge in disciplinary fields different from those related to linguistics and foreign language studies. This applies to various educational contexts, and teaching options, from traditional to e-learning or blended modes.

In October, the 2017 version of the test was administered to 308 students attending the first year of the degree courses in Foreign Languages (50) and in Communication and Contemporary Media for Creative Industries (258) at the University of Parma. The students sat for the test in a traditional manner, receiving their test on paper. The tests were marked by the teaching staff involved, under the supervision of researchers from the VPI research group.

At the University of Urbino 'Carlo Bo', 803 students enrolled in the first year of eight different degree courses took the test in November 2017 in the OMR version: Law (47); Law for Labour Consultancy and Safety at Work (22); Political Sciences, Economics and Government (16); Sociology and Social Services (45); Foreign Languages and Cultures (346); Communication Sciences (116); Humanities, Cultural Heritage Studies and Philosophy (83); Educational Sciences (128). These students had previously received an e-mail message containing their access codes and information on logging procedures. At both universities, students had had the opportunity to take a mock test online to become acquainted with the type of test and test tasks. The University of Urbino testing procedure was supported by a specialised company in the administration of the OMR scoring system test because of the large number of students involved. The company was in charge of accrediting the test takers, collecting data, and marking the tests.

In neither of the cases were students' native languages or other information taken into account since the aim of the test is to provide an overview of the student population on an individual basis and as a whole.

2.1 Aims and Structure of the VPI Test

The main aim is to create a test based on the line of research developed to meet the needs of the three universities involved. In fact, scientific aspects of the task are combined with the need for tools that are immediately applicable in an academic context. In truth, the lack of guidelines from the Ministry of Research and University makes it rather difficult to implement actions that are valid, reliable and, at the same time, economically sustainable.

The field of application of the test regards communicative competence in Italian for academic purposes. The rationale behind this choice is that no matter which degree course students are enrolled in, their communicative competence must be evaluated and, if too weak, strengthened through additional learning opportunities and through specific remedial work. Teaching staff at the different faculties must also be persuaded to accept the testing methodology because their frame of mind and professional skills may differ greatly

from that of the educational linguists who created the VPI test. The expected result is a higher level of awareness of the key role played by communication skills for all students regardless of their field of study.

Students' outcomes may be at risk if their communicative competence are not properly developed and supported.

The possibility of providing statistical data to help identify the skills in which a student needs support has been advantageous in developing closer collaboration between the research group and other teaching staff. Moreover, the quality management systems of any university can easily find this approach consistent with their goals.

The test is divided into sections as follows:

- oral comprehension (25 minutes),
- written comprehension (40 minutes),
- use of language: lexical and morpho-syntactical competence, discourse markers, punctuation, academic communication registers (25 minutes).

Students are given 90 minutes to complete the whole test. Oral comprehension is tested using a recording played twice, giving test takers the opportunity to downsize the listening tasks. This decision was made to provide a better chance of following the rather complex mechanism imposed by a structured listening activity. The type of activity is not usual in everyday academic listening contexts, mainly based on note-taking during lectures. The test provides activities and questions based on both inferential and non-inferential information. Before listening to the recording, test takers are asked to analyse a set of pictures aimed to activate their background knowledge and guide the comprehension process. There are three tasks related to the listening text. The first stimulates global comprehension, while the second focuses on detailed comprehension. The last task calls for a synthetic text reconstruction based on a concept map. All the test items are objective. The listening text is a lecture lasting about 8 minutes. It deals with topics that students can handle regardless of the degree course they are enrolled in.

The reading comprehension is based on two different texts. The first text is processed initially through a task aimed at assessing global comprehension, e.g. choosing the right title for each paragraph; then, test takers do a task involving detailed comprehension, which requires study skills such as managing a concept map. After these two comprehension activities, test takers are required to answer a series of multiple-choice items with the aim of assessing comprehension of concepts so as to strengthen and broaden what has already been tested through a concept map. From a cognitive point of view, the items included in the third task require more complex answers and are mainly inferential. The second part of the reading comprehension section is based on a cloze test, in its classical form, usually

with a blank every seven words; the deleted items are randomized in a box at the end of the text.

The third section is dedicated to the use of language and involves different communicative competences: morpho-syntactic, lexical, textual, and those related to punctuation and the registers used in academic communication. The final part of the text used for the cloze activity is employed to face a task that assesses lexical competence. This involves not only the knowledge of terms, but also the ability to handle words according to derivation and to identify associations (synonyms, opposites, etc.) among words including specific scientific areas or high-register and low-frequency terms. After this phase, test takers are required to fill-in ten items where specific morpho-syntactic structures have been deleted. The goal is to reach both morpho-syntactic accuracy and communicative efficacy. In this section, textual competence is assessed through the ability to use discourse markers. The competence related to the use of punctuation is assessed from a logical rather than a stylistic perspective to assure coherence and cohesion in the text. The last activity in this section is dedicated to academic communication. The goal is to assess test takers' competence in managing registers that are appropriate to academic communicative contexts.

2.2 Online and OMR Paper Versions

The structure of the original paper-based test for classroom use described so far was later modified to create two different versions: one test in digital format to be administered online, and one, pen-to-paper, to be scored using optical mark recognition (OMR). Variations were minimal in the first case and only involved the structure of some of the question forms, while in the second, questions became more or less difficult, requiring different solution strategies. The time allowed remained the same.

Since the first version of the test was administered in a distance-learning environment (Political, Economic, and Government Science is an online degree) and because a sample test had to be provided on the University website, it was necessary to modify some of its sections to make them suitable for the computerised format.² The colourful layout of the original version was preserved as much as possible; in fact, in the digital version, illustrations and concept maps were kept. Moreover, to make it more user friendly, the navigation menu and remaining time were always visible. The listening part

² The digital version was entirely elaborated by Simone Torsani of the University of Genoa.

was activated with a click and multiple choice questions or true/false questions were left in their original form. The cloze test, in which thirty missing terms must be correctly inserted into a text, was transformed into drag-and-drop format. The section regarding morphosyntax, requiring sentence completion, could be completed by typing the response directly into the space provided. For technical reasons, the part of the online test dealing with punctuation was the most substantially modified in the new digital format because it was simplified to some extent. Test takers were no longer asked to identify five errors in the whole text since precise points were indicated in the text where punctuation was to be corrected if necessary. This decision was made in order to avoid the insertion of textual data fields. The paper version of the test with the automatic OMR scoring system was substantially transformed because the entire test had to be multiple choice.³ In the two versions (option A and option B, in which possible responses are randomized differently for each question), the two concept maps, one for listening comprehension and one for reading comprehension, were modified to suit the multiple choice format of the test. In the case of listening, these modifications only involved a loss of the concept map structure, but preserved the same number of response options; in the reading, the test taker is asked to choose among three responses rather than the original fifteen. This modification undoubtedly makes the exercise easier; in both cases, the summarizing function of the layout is lost.

The task involving the identification of paragraph titles is more laboursome and time consuming because the options are no longer provided at the bottom of the page but re-proposed, in list form, for each question. The same adjustment was applied to the cloze test in which the deleted items are not given at the end of the text but in multiple choice format (three options).

Note that morphosyntax and punctuation are the two areas of the test that were modified most substantially. Morphosyntactic items, which originally required the test taker to fill in a blank with no prompting, are now in multiple choice format (three choices) making the task easier.

On the contrary, the punctuation section, which originally required identification and correction of mispunctuation in the entire text, now involves the selection of correctly punctuated phrases among three options extracted from a given text. The task becomes notably more burdensome and time consuming, increasing cognitive load.

3 The version with the automatic OMR scoring system was elaborated by Giovanna Carloni and Flora Sisti of the University of Urbino.

3 Results

In the following pages, we present the results of a statistical analysis conducted to study the VPI test levels of reliability and validity (see Mezzadri 2017, 81-2).

Due to the differences in the way the test was administered at the two universities, a decision was made to carry out two separate analyses on the same features.

The analyses were conducted on five items: listening, reading, cloze, use of language and overall score. The first four items were normalised to 10 and the last to 40. The results concerning the different activities in the listening section and in the use of language section were grouped to create two one-item components. The cloze activity was kept separate from the three reading comprehension tasks (title matching, concept map and further questions) for the first text. This was done because of previous results (see Mezzadri 2011, 2016 and 2017) that clearly showed a strong correlation between the cloze test and other components, such as the use of language or the written production, and no correlation with the listening and the reading section of the Italstudio test investigated at the time. Assuming that similar results could apply to the VPI test, the first analysis was conducted in the same way, leaving other possible solutions to a later stage if needed. The analysis was then carried out on just four items plus the overall score item, even if this meant taking a risk of paying a cost in terms of reliability measured through Cronbach's alpha, as discussed below, due to the reduced number of items.

The analysis (tables 1-2) shows that the test structure presents a good degree of correlation. All the variables are closely correlated with the overall scores and with each other. This appears to confirm that it was sound decision to group the two listening items into a single item, and the two reading items into another single item. The degree of significance of the correlation with overall scores remains fairly high, ranging from .718 (use of language) to .787 (reading) for Parma results. The data from Urbino range from .638 (listening) to .754 (use of language). This seems to testify to good coherence of the test construct as a whole.

The weakest correlations occur between reading and cloze (.356) and listening and use of language, with the same result (.267) in Parma and between reading and use of language (.356) and listening and cloze (.265) in Urbino. If we look at the second weakest correlations in both groups, we notice total symmetry (see data in bold in table 1 and 2). It is worthwhile noticing the symmetry between the results obtained that correlate listening with reading (.499) and cloze with use of language (.509) in Parma, and in Urbino, .419 and .492, respectively. This suggests important features that will be outlined below when the different degrees of complexity in the language competences involved in the test are discussed.

Table 1 Correlations – Parma

	Listening	Reading	Use of language	Cloze	Overall scores
Listening	1	,499**	,356**	,420**	,728**
Reading	,499**	1	,380**	,356**	,787**
Use of language	,356**	,380**	1	,509**	,718**
Cloze	,420**	,356**	,509**	1	,763**
Overall scores	,728**	,787**	,718**	,763**	1

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

Table 2 Correlations – Urbino

	Listening	Reading	Use of language	Cloze	Overall scores
Listening	1	,419**	,286**	,265**	,638**
Reading	,419**	1	,267**	,278**	,732**
Use of language	,286**	,267**	1	,492**	,754**
Cloze	,265**	,278**	,492**	1	,691**
Overall scores	,638**	,732**	,754**	,691**	1

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

A factor analysis [tables 3-4] was conducted to allow the internal structure of the set of variables to emerge, reducing it to two factors. This makes it possible to check whether and to what extent our test succeeds in measuring the different linguistic competences. Parma's set of data shows that with Eigenvalues extraction (Eigenvalues > 1) the total variance explained is 56.5%. If a second factor is added, the total variance explained reaches 75.2%. In Urbino, with Eigenvalues extraction (Eigenvalues > 1) the total variance explained is 50.1%. But, if a second factor is added, the total variance explained reaches 72.7%.

Table 3 Total variance explained- Parma

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,260	56,505	56,505	2,260	56,505	56,505
2	,749	18,721	75,227	,749	18,721	75,227
3	,540	13,497	88,724			
4	,451	11,276	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Table 4 Total variance explained – Urbino

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,005	50,133	50,133	2,005	50,133	50,133
2	,906	22,655	72,788	,906	22,655	72,788
3	,584	14,604	87,392			
4	,504	12,608	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

After orthogonal rotation (Varimax [table 5], the two factors are confirmed to be formed as follows: the first by the reading and listening variables and the second by the cloze and use of language variables.

Table 5 Component Matrix – Parma and Urbino

Parma	Component		Urbino	Component	
	1	2		1	2
Use of language	,852	,200	Use of language	,845	,171
Cloze	,824	,253	Cloze	,850	,160
Reading	,199	,850	Reading	,157	,829
Listening	,253	,821	Listening	,166	,825

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

An analysis of the degree of reliability of the test was subsequently conducted measuring Cronbach's Alpha. Tables 6 and 7 show Parma results. The value obtained on the 308 Parma tests is .727, which is rather high for a 4-item construct. It is worth noticing that if any of the items is deleted, the value decreases, testifying to a high level of internal coherence of the test.

Table 6 Reliability Statistics – Parma

Cronbach's Alpha	No. of Items
,727	4

Table 7 Item-Total Statistics – Parma

	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's alpha if item deleted
Listening	21,6359	16,607	,322	,658
Reading	23,1878	12,630	,302	,688
Cloze	20,5849	14,189	,330	,659
Use of language	23,0510	16,477	,310	,666

The same analysis of the degree of reliability of the online version of the test conducted on the set of data collected (803 valid subjects) at the University of Urbino shows a relatively lower level of reliability, as Cronbach's Alpha is .647. It is worth remembering that the items were only four [Tables 6 to 9].

Table 8 Reliability Statistics - Urbino OTTO

Cronbach's Alpha	No. of items
,647	4

Table 9 Item-Total Statistics – Urbino NOVE

	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's alpha if item deleted
Listening	22,8820	16,090	,441	,589
Reading	23,8288	12,148	,406	,608
Cloze	21,7646	14,808	,479	,556
Use of language	23,3684	11,888	,454	,565

As for the Parma set of data, if any of the items is deleted, the value decreases.

After analysing the differences in results between Parma and Urbino sets of data, a further investigation was conducted to try to find out whether there was any evidence that could testify to substantial differences in the construct or in the format of the two versions of the tests.

We separated the different degree programmes providing the Urbino set of data to create a group made up of two degree programmes similar to those of the Parma set, specifically, consisting of: Foreign Languages and Cultures (346 subjects) and Communication Sciences (116 subjects). Although we measured the same parameters, nothing was able to align the results of the sets of the two universities. On the contrary, for example, Cronbach's Alpha was .595, compared to .647 verified in the analysis conducted on all the degree programmes together. We then created a group that included all the degree programmes except for Foreign Languages and Cultures. Cronbach's Alpha increased to .652, in line with the result scored when measuring all the degree programmes together.

Furthermore, in all cases, after orthogonal rotation (Varimax), the two factors were confirmed to be formed by the reading and listening variables and by the cloze and use of language variables.

Finally, we determined that, in order to better interpret the data available, more variables should be taken into account, such as time distribution in the two different versions, any slight difference in the way testing activities are presented, differences in quality of

communication channels, more precise information on the test takers, institutional pressure on the VPI test that may differ at the two universities, overall performance of students before entering university, gender issues, etc.

A more extensive analysis and further reflection are left to a later stage of this research, being beyond the aim of this article.

4 Discussion and Conclusions

The statistical analysis of the 2017 version of the VPI test shows a significant degree of reliability. We expected the scores to prove the validity of the test construct developed on the basis of extended methodological reflections and options (e.g. which types of testing techniques and text typology to include). The statistical analysis shows that the test is in fact consistent as the variables that we considered should belong to the same group are in fact consistent with a common latent factor. We claim that this result confirms an internal coherence between the way theory has been applied to operationalize the construct in variables and the actual relationships between the test variables. These findings are of paramount importance if we share Bachman and Palmer's opinion (2009, 20) that "unless test scores are relatively consistent, they cannot provide us with any information at all about the ability we want to measure".

This quantitative analysis is accompanied by reflections on the communicative skills, specifically those required for academic purposes, which students should possess when they enter university. Higher education institutions across Europe have recently become involved in a process of redesigning their curricula through the analysis and re-interpretation of the demands of today's job market. The most pressing issue seems to be the promotion of Soft Skills to be used in work contexts. In *Recommendation of the European Parliament and of Council of 18 December 2016 on Key Competence for lifelong learning (2006/962/EC)*,⁴ communication is the first key competence in the Reference Framework set: "In the context of Europe's multicultural and multilingual societies, it is recognised that [...] ability to communicate in an official language is a pre-condition for ensuring full participation of the individual in society". For several years, the European Union has supported university commitment in identifying the best practices for the promotion of Soft Skills as it is commonly recognised that they are fundamental both for academic success and future employability of graduates.

⁴ In [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962\(2019-05-24\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962(2019-05-24)).

Our test aims to determine whether first year university students already possess essential communicative skills in Italian for use in academic contexts and, if so, to what extent. According to the definition given by the European Recommendation:

Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure.

Moreover,

Communication in the mother tongue requires an individual to have knowledge of vocabulary, functional grammar and the functions of language. It includes an awareness of the main types of verbal interaction, a range of literary and non-literary texts, the main features of different styles and registers of language, and the variability of language and communication in different contexts.

The three sections of our test (oral comprehension, written comprehension, and use of language) were conceived to collect data on the sub-competences mentioned above. The test has so far been administered to students attending degree courses in the humanities (Education, Philosophy and Humanities, Foreign Languages, Political, Economic, and Government Science, Communication and Media), but it could be extended to include all degree programmes considering the strategic and cross-curricular role of communicative skills at the time of university enrolment.

A gradual implementation of the test in different areas of Higher Education could facilitate a more coherent strategy for the assessment of students' initial preparation. At the same time, remedial strategies to ensure support and assistance, after taking the test and having evaluated possible weaknesses, could prompt a second line of research that is indeed already being explored and developed both at the University of Parma and Urbino.

Bibliography

- Alderson, Charles J. (1991). *Language Testing in the 1990s*. London: Modern English Publication.
- Alderson, Charles J. (1994). "The State of Language Testing in the 1990s". Huhta, Ari; Sajavaara, Kari; Takala, Sauli (eds), *Language Testing: New Openings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1-19.
- Alderson, Charles J.; Banerjee, Jayanti (2001). "Language Testing and Assessment" *Language Teaching*, 34, pt. 1, 213-36.
- Alderson, Charles J.; Banerjee, Jayanti (2002). "Language testing and assessment". *Language Teaching*, 35, pt. 2, 79-113.
- Bachman, Lyle F. (2000). "Modern Testing at the Turn of the Century: Assuring that We Count Counts". *Language Testing*, 17(1), 1-42.
- Bachman, Lyle F.; Eignor, Daniel R. (1997). "Recent advances in quantitative test analysis". Clapham, Caroline; Corson, David (eds), *Language Testing and Assessment*. Vol. 7 of *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 227-42.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barni, Monica (2005). "Etica e valutazione delle competenze in L2". Vedovelli, Massimo (ed.), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, 329-40.
- Biber, Douglas et al. (2004). *Representing Language Use in the University: Analysis of the TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus*. Princeton: Educational Testing Service.
- Bloor, Meriel (1998). "Variations in the Methods Sections of Research Articles Across Disciplines: The Case of Fast and Slow Text". Thompson, Paul (ed.), *Issues in EAP Writing, Research and Instruction*. Reading: CALS, The University of Reading, 84-106.
- Blue, George M. (1993). *Language, Learning and Success: Studying through English. Developments in ELT*. London: Macmillan, Modern English Teacher and British Council.
- Buck, Gary (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chalhoub-Deville, Micheline; Deville, Craig (2005). "A Look Back and Forward to What Language Testers Measure". Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 815-32.
- Chalhoub-Deville, Micheline; Deville, Craig (2008). "Utilizing Psychometric Methods in Assessment". Shohamy Elana; Hornberger Nancy H. (eds), *Volume 7: Language testing and assessment*. Vol. 7 of *Encyclopedia of language and education*. 2nd ed. New York: Springer Science-Business Media LLC.
- Chapelle, Carol A. (1999). "Validity in Language Assessment". *Annual Review of Applied Linguistics*, 19(1), 254-72.
- Chapelle, Carol A. (2012). "Conceptions of validity". Fulcher, Glenn; Davidson Fred (eds), *The Routledge Handbook of Language Testing*. London: Routledge, 21-33.
- Chapelle, Carol A.; Enright, Mary K.; Jamieson, Joan (eds) (2008). *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. London: Routledge.
- Chini, Marina et al. (2003). "Aspetti della testualità". Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano*. Roma: Carocci, 179-219.
- Cisotto, Lerida (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

- Coonan, Carmel M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Cronbach, Lee J. (1971). "Test validation". Thorndike, Robert L. (ed.), *Educational measurement*. 2nd ed. Washington, DC: American Council on Education, 443-507.
- Cronbach, Lee. J. (1988). "Five Perspectives on Validity Argument". Wainer, Howard; Braun, Henry (eds), *Test validity*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 3-17.
- Cronbach, Lee J.; Meehl, Paul E. (1955). "Construct validity in psychological tests". *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cumming, Alister (1996). "Introduction: The Concept of Validation in Language Testing". Cumming, Alister; Berwick, Richard (eds), *Validation in Language Testing*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-14.
- Davies, Alan; Elder, Cathie (2005). "Validity and Validation in Language Testing". Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 795-845.
- De Beni, Rossana; Pazzaglia Francesca (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Mauro, Tullio; Ferreri, Silvana (2005). "Linguistica educativa e insegnamento delle lingue: questioni scientifiche e questioni didattiche". Voghera, Miriam; Basile, Grazia; Guerriero, Anna R. (a cura di), *E.LI.CA., educazione linguistica per l'accesso*. Perugia: Guerra, 15-28.
- Douglas, Dan (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, Tony; St John, Maggie J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fahmy, Jackson; Bilton Linda (1991). "Listening and Note-taking in Higher Education". Anivan, Sarinee (ed.), *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapore: SEAMO Regional Language Centre, 106-26.
- Faraco, Martine; Barbier, Marie-Laure; Piolat, Annie. (2002). "A Comparison Between L1 and L2 Note-taking by Undergraduate Students". Ransdell, Sarah; Barbier, Marie-Laure (eds), *New Directions in Research on L2 Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 145-68.
- Ferne, Tracy; Rupp, Andre A. (2007). "A Synthesis of 15 Years of Research on DIF in Language Testing: Methodological Advances, Challenges, and Recommendations". *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 113-48.
- Fulcher, Glenn; Davidson, Fred (eds) (2012). *The Routledge Handbook of Language Testing*. London: Routledge.
- Giacalone Ramat, Anna (ed.) (2004). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- Green, Alison (1998). *Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research: A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, Liz (2016). "Purpose of assessment". Tsagari, Dina; Banerjee, Jayanti (eds), *Handbook of Second Language Assessment*. Boston; Berlin: de Gruyter Mouton, 13-28.
- Hamp-Lyons, Liz (2011). "English for Academic Purposes". Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Abingdon: Routledge, 89-105.
- Hamp-Lyons, Liz; Lynch, Brian K. (1998). "Perspectives on Validity: a Historical Analysis of Language Testing Conference Abstracts". Kunnan, Anthony J. (ed.), *Validation in Language Assessment: Selected Papers from the 17th Language Testing Research Colloquium, Long Beach*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 253-76.

- Hatch, Evelyn; Lazaraton, Anne (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House Publishers.
- Henning, Grant (1987). *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. London: Newbury House.
- Hughes, Arthur (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2006). *English for Academic Purposes*. New York: Routledge.
- Jones, Neil (2012). "Reliability and dependability". Fulcher, Glenn; Davidson Fred (eds), *The Routledge Handbook of Language Testing*. London: Routledge, 350-63.
- Kane, Michael T. (1992). "An Argument-based Approach to Validity". *Psychological Review*, 112, 527-35.
- Kane, Michael T. (2001). "Current Concerns in Validity Theory". *Journal of Educational Measurement*, 38, 319-42.
- Kane, Michael T. (2006). "Validation". Brennen, Robert L. (ed.), *Educational Measurement*. 4th ed. Westport (CT): Greenwood Publishing, 17-64.
- Kunnan, Anthony. J. (ed.) (1998). *Validation in language assessment: Selected papers from the 17th Language Testing Research Colloquium, Long Beach*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Kunnan, Anthony J. (1999). "Recent Developments in Language Testing". *Annual Review of Applied Linguistics*, 19(1), 235-53.
- Lado, Robert (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. New York: McGraw Hill.
- Lo Duca, Maria G. (2004). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lumley, Tom; Brown, Annie (2005). "Research Methods in Language Testing". Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 833-56.
- Lynch, Brian. K.; Davidson, Fred (1997). "Criterion Referenced Testing". Clapham, Caroline; Corson, David (eds), *Language Testing and Assessment*. Vol. 7 of *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 263-73.
- Lynch, Brian K.; McNamara, Timothy F. (1998). "Using G-Theory and Many-facet Rasch Measurement in the Development of Performance Assessments". *Modern Language Journal*, 15(2), 158-80.
- McNamara, Timothy F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London and New York: Longman.
- McNamara, Timothy F. (2006). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mezzadri, Marco (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, Marco (2010). "Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia". Mezzadri, Marco (ed.), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 37-50.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, Marco (2013a). "Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico". *EL.LE*, 2(2), 375-426. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/61p>.
- Mezzadri, Marco (2013b). "Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, R.I.L.A.*, Anno XLIV, 151-63.

- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, Marco (2017). *Testing Academic Language Proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Moss, Pamela A. (2003). "Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment". *Educational Researcher*, 25(1), 13-25.
- Oller, John (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- Porcelli, Gianfranco (1975). *Il 'language testing'*. Bergamo: Minerva Italica.
- Porcelli, Gianfranco (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Padova: Liviana.
- Purpura, James E. (2009). "The Impact of Large-scale and Classroom-based Language Assessments on the Individual". Taylor, Lynda; Weir Cyril J. (eds), *Language Testing Matters: Investigating the Wider Social and Educational Impact of Assessment = Proceedings of the ALTE Cambridge Conference* (April 2008). Cambridge: Cambridge University Press, 301-25.
- Purpura, James E. (2011). "Quantitative Research Methods in Assessment and Testing". Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. 2. New York: Routledge, 731-51.
- Sawaki, Yasuyo (2009). "Application of three cognitive diagnosis models to ESL reading and listening assessments". *Language Assessment Quarterly*, 6(3), 239-63.
- Scaglioso, Anna M. (2005). "La valutazione delle abilità di produzione scritta e di produzione orale". Vedovelli, Massimo, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, 217-88.
- Sisti, Flora; Torrisi, Giovanni (2016). "Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)", in "Scuola Democratica 3", special issue, *Innovazioni didattiche nelle riforme universitarie*. Bologna: il Mulino, 625-44.
- Taylor, Lynda; Weir, Cyril J. (2009). *Language Testing Matters: Investigating the Wider Social and Educational Impact of Assessment = Proceedings of the ALTE Cambridge Conference* (April 2008). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, Massimo (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Weigle, Sara C.; Lynch, Brian. K. (1996). "Hypothesis Testing in Construct Validation". Cumming, Alister (ed.), *Selected Papers from the 1992 Language Testing Research Colloquium*. Clevedon: Multilingual Matters, 58-71.
- Weir, Cyril. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Xi, Xiaoming (2008). "Methods of Test Validation". Shohamy, Elana; Hornberger Nancy H. (eds), *Language Testing and Assessment*. Vol. 7 of *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed. New York: Springer Science-Business Media LLC, 177-96.

Istituzioni di educazione linguistica

Le iniziative italiane per la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero

Mohey Eddin Sholkamy Abdelgawad Sholkamy
Minia University, Egypt

Abstract The present study tackles the initiatives via which Italy is promoting the Italian language and culture abroad. It is aimed at compiling these initiatives in one place; this is profoundly important in the linguistic history of Italian as addressed to people outside Italy and familiarising researchers with these initiatives. This study analyses 9 initiatives that directly contribute to promoting the Italian language and culture outside Italy. The final conclusion of the study is that the Italian government and people are keen on supporting these initiatives and publicising them among non-Italian communities in Italy as well as abroad, which brings about disseminating not only a language or a culture but a whole state system (language, culture, economics, politics, etc.).

Keywords Promotion of Italian language and culture abroad. Initiatives to promote the Italian language and culture outside Italy. Italian Language Portale. Week of the Italian Language. Vivit: the portal of Italian in the world.

Sommario 1 Introduzione. – 2 *Le Olimpiadi di Italiano*. – 3 La Settimana della lingua italiana nel mondo. – 4 *Gli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*. – 5 Il progetto *Vivit: Vivi italiano*. – 6 Il programma *Assistentato Comenius*. – 7 I Progetti della Società Dante Alighieri. – 8 Il programma *Erasmus* per la mobilità studentesca. – 9 Convegni e seminari. – 10 Il Portale della Lingua Italiana nel Mondo. – 11 Conclusione.



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2019-01-22
2019-06-07

Open access

© 2019 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Sholkamy, Mohey Eddin Sholkamy Abdelgawad (2019). «Le iniziative italiane per la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero». *EL.LE*, 7(3), 495-508.

DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/008

1 Introduzione

La promozione della lingua e della cultura italiana insegnata come lingua straniera contribuisce effettivamente a costituire una base stabile delle esperienze linguistiche, culturali, affettive e cognitive della Penisola all'estero e a promuovere il 'Sistema Paese' dell'Italia all'estero.

In un colloquio svolto nel 2016, la dottoressa Lucia Pasqualini, capoufficio della Direzione Generale per la Promozione della lingua italiana all'estero presso il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI),¹ conferma che ai primi anni del ventunesimo secolo la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero è stata ben studiata a livello ministeriale tramite un approccio interdisciplinare e delle traiettorie di sviluppo e un miglioramento nell'apprendimento linguistico fra gli studenti stranieri apprendono l'italiano spesso per motivi di studio e per scopi lavorativi.² Aggiunge inoltre che il MAECI ha portato avanti un progetto di rinnovamento dell'area culturale, avviando un'indagine per la verifica del 'Sistema Italia', per misurare i mutamenti del pubblico straniero nella programmazione culturale avviata dalle istituzioni italiane presenti all'estero; per registrare il numero effettivo degli studenti che frequentano i corsi di lingua e di cultura italiana all'estero presso gli Istituti Italiani di Cultura (IIC),³ le università straniere, le scuole locali o quelle italiane e internazionali,⁴ i Comitati della Società Dante Alighieri e tutti gli altri enti attivi nell'insegnamento dell'italiano, ecc. (cf. Maugeri 2016, 467-8).

Sin dagli anni Novanta del secolo scorso si tengono infatti iniziative, istituzionali o non, di approfondimento sui diversi aspetti della promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. Nella presente ricerca cercheremo quindi di citarne quelle più conosciute.

1 D'ora in poi utilizzeremo l'abbreviazione.

2 L'Ufficio Europeo di Reclutamento del Personale (EPSO, European Personnel Selection Office) comunica che a partire dal 2017 l'italiano inizia a far parte del gruppo ristretto delle seconde lingue conosciute da parte di coloro che hanno l'intenzione di lavorare presso un'istituzione o un'agenzia dell'Unione Europea, e, quindi, nell'italiano può essere svolta la selezione finale dei funzionari. Fra i candidati del 2018 97,86% conoscono l'inglese, 51,30% il francese, 27,98% lo spagnolo, 26,73% l'italiano e 19,33% il tedesco. Il candidato deve conoscere almeno due tra 'lingue ufficiali' (le 24 richiamate dal Regolamento CE 1/58) e 'lingue di lavoro' o 'veicolari' (per ciò e per maggiori dettagli e ulteriori informazioni al riguardo veda il sito ufficiale in italiano dell'EU Careers, cf. https://epso.europa.eu/home_it, 2019-05-24).

3 D'ora in poi utilizzeremo l'abbreviazione.

4 Dall'anno scolastico 2013-14, come un segno della propria particolare attenzione prestata alla promozione della lingua e cultura all'estero, il Senato rende attiva presso le scuole italiane all'estero la modalità online che consente ai docenti in Italia e all'estero di presentare domanda come commissari esterni negli esami di Stato (cf. Senato della Repubblica 2016, 32).

te, sia al corpo ufficiale, rappresentatosi nel governo italiano e nei suoi Ministeri, che alle varie istituzioni e associazioni italiane in Italia e/o all'estero.

2 Le Olimpiadi di Italiano

Il progetto *Olimpiadi di Italiano*, realizzato e gestito dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR),⁵ è una competizione di gare individuali che si propongono di incentivare e approfondire lo studio della lingua italiana all'interno e fuori d'Italia, di sollecitare in tutti gli studenti la motivazione a migliorare la padronanza della lingua italiana e di promuovere e valorizzare il merito, tra gli studenti, nell'ambito delle competenze linguistiche in italiano (lingua madre, lingua seconda e lingua straniera). Il progetto è rivolto agli Istituti Secondari di II grado italiani (Licei, Istituti Professionali e Istituti Tecnici), statali e paritari, alle scuole italiane all'estero di pari grado, alle sezioni italiane funzionanti in scuole straniere e internazionali all'estero e, infine, alle scuole straniere in Italia. La manifestazione si svolge in collaborazione con il MAECI e gli Uffici Scolastici Regionali, con la collaborazione scientifica dell'Accademia della Crusca, dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI), dell'Associazione degli Italianisti (ADI) e con la partecipazione del Premio Campiello Giovani (PCG). La fase finale si colloca però nell'ambito di una più ampia iniziativa culturale di valorizzazione della lingua e della letteratura italiana nel mondo intitolata *Giornate della lingua italiana* (cf. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, bando 2016-17, 1-2).

Sul piano della promozione della lingua e della cultura italiana all'estero ci interessano le gare distinte alle categorie 'Junior Estero' e 'Senior Estero', a cui possono iscriversi le scuole italiane all'estero, le sezioni italiane presso le scuole straniere o internazionali all'estero e le scuole straniere in Italia. Alla prima categoria possono partecipare solo gli studenti del primo anno delle scuole a ordinamento quadriennale e quelli del primo biennio delle scuole a ordinamento quinquennale, mentre alla seconda solo quelli dell'ultimo triennio. Le gare, in questo caso, si svolgono nelle singole istituzioni scolastiche di appartenenza e le prove sono gestite a distanza, mediante una piattaforma online, dalla struttura di gestione informatica delle Olimpiadi secondo gli stessi criteri selettivi e con le stesse avvertenze previste per le prove delle scuole in Italia (cf. 3 e 5).

⁵ D'ora in poi utilizzeremo l'abbreviazione.

Gli argomenti delle prove riguardano i diversi livelli di padronanza della lingua italiana (ortografia, morfologia, sintassi, lessico e testualità) e si basano prevalentemente su materiale autentico (testi letterari, giornalistici, testi scientifici di tipo divulgativo, ecc.). Le gare di Istituto e quelle semifinali prevedono domande a scelta multipla e a risposta chiusa, mentre quelle finali includono anche domande a risposta aperta e parti di produzione testuale (cf. 5).

3 La Settimana della lingua italiana nel mondo

Tra le iniziative più significative degli IIC all'estero, uno spazio e un'attenzione particolari merita la *Settimana della lingua italiana nel mondo*, diventata nel corso degli anni uno degli appuntamenti annuali più rilevanti nella programmazione linguistica e culturale dell'Italia. Essa, svolta in ottobre di ogni anno sotto il patrocinio del MAECI, nacque nel 2001 da un'idea dell'Accademia della Crusca e col passare degli anni diventò una vera occasione per l'organizzazione delle iniziative e degli eventi legati al tema della promozione linguistica dell'italiano all'estero, coinvolgendo non solo le comunità italiane all'estero ma anche le istituzioni straniere, nonché artisti, scrittori, poeti, professori, accademici ed esperti (cf. Senato della Repubblica 2016, 37-8 e Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo 2014, 28)

Sin dall'inizio, socia nell'iniziativa fu la Società Dante Alighieri e, nel corso del tempo, si aggiunsero anche le Rappresentanze diplomatiche italiane all'estero, che, soprattutto nelle città prive di Istituti, si impegnarono a organizzare anch'esse ulteriori attività di promozione culturale volte principalmente a potenziare la promozione della lingua italiana all'estero. Questo particolare formato lascia, infatti, ai singoli Istituti una grande libertà nello svolgimento del tema dell'iniziativa annuale e consente di privilegiare aspetti e potenzialità che meglio si adattano ai bisogni, gusti e caratteristiche di un pubblico di cui sono note formazione e aspettative (cf. Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo 2014, 29).

Tabella 1 I temi proposti negli eventi annuali della *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*

Data	Titolo dell'evento
Ottobre 2001	La lingua italiana nel tempo, da dove viene e dove va
Ottobre 2002	L'italiano e le arti della parola
Ottobre 2003	- Il contributo della cultura e della lingua italiana al consolidamento dell'identità nazionale e, nel contempo, alla formazione della cultura europea, - Il giornalismo in lingua italiana, sia come giornalismo italiano nel mondo sia come giornalismo delle comunità italiane all'estero

Ottobre 2004	L'italiano come lingua di poesia
Ottobre 2005	La lingua italiana tra narrativa e cinema dagli anni Settanta ad oggi
Ottobre 2006	Il cibo e le feste nella lingua e nella cultura italiana
Ottobre 2007	La Lingua italiana e il mare
Ottobre 2008	L'italiano in piazza
Ottobre 2009	L'italiano tra arte, scienza e tecnologia
Ottobre 2010	Una lingua per amica: l'italiano nostro e degli altri
Ottobre 2011	Italia linguistica: gli ultimi 150 anni. Nuovi soggetti, nuove voci, un nuovo immaginario
Ottobre 2012	L'Italia dei territori e l'Italia del futuro
Ottobre 2013	Ricerca, scoperta, innovazione: l'Italia dei Saperi
Ottobre 2014	Scrivere la nuova Europa: editoria italiana, autori e lettori nell'era digitale
Ottobre 2015	Italiano della musica, musica dell'italiano
Ottobre 2016	L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design
Ottobre 2017	L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema

Nell'edizione del 2015, per esempio, furono realizzati 1.365 eventi in ottantadue paesi. Le attività previste presso le sedi estere vennero preannunciate all'estero da Rai Italia e amplificate in Italia da Radio 3, che dedicò un'intera puntata della sua trasmissione *La lingua* per illustrare la programmazione degli IIC nel mondo (cf. Senato della Repubblica 2016, 38).

4 **Gli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo**

L'iniziativa *Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*, lanciata durante il convegno *Parliamone: l'italiano come risorsa* (Roma, 29 gennaio 2014), si prefigge l'obiettivo di sensibilizzare l'opinione pubblica italiana sull'importanza della diffusione della lingua e della cultura italiana, di offrire un quadro aggiornato dei risultati ottenuti e di individuare buone prassi, punti deboli e sofferenze, costituendo, in questo caso, un'occasione per indicare percorsi, per ideare soluzioni, per approntare o affinare strumenti che rendono la promozione linguistica un moltiplicatore della diffusione della cultura italiana in settori vari e per prospettare percorsi e interventi volti a un rilancio dell'azione di promozione linguistica all'estero (cf. Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo 2014, 10 e 48).

La *Prima edizione degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*, avviata nel 2014 in collaborazione con l'Amministrazione Comunale di Firenze, mise in luce il ruolo strategico svolto dalla promozione della lingua italiana all'estero mediante l'opera di cinque gruppi di lavoro su cinque aree tematiche diverse: 'Nuove sfide e i nuovi strumenti della comunicazione linguistica'; 'Le strategie di promozione

linguistica per le diverse aree geografiche e paesi prioritari'; 'Ruolo delle università, con particolare attenzione alle cattedre di Italo-nistica'; 'Il ruolo degli italo-foni e delle comunità italiane all'estero' e, infine, 'Gestione e strumenti della promozione della lingua italiana'. In quest'edizione furono raccolti dati sulla situazione dell'italiano nel mondo e sull'aggiornamento delle azioni di promozione e di insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel mondo (cf. Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo 2014, 49 e Senato della Repubblica 2016, 41).

Il 6 maggio del 2016, dopo che furono raccolti ed esaminati i risultati dei cinque gruppi, M. Giro, il Vice Ministro degli Affari Esteri e V. De Luca, il Direttore Generale per la Promozione del Sistema Paese, convocarono esperti e accademici nel campo della Promozione della lingua e cultura italiana all'estero per l'avvio di altri cinque gruppi di lavoro: "l'insegnamento a distanza"; "la formazione e l'aggiornamento a distanza dei docenti d'italiano all'estero"; "la creazione di un Osservatorio della lingua italiana all'interno del Portale della Lingua Italiana"; "la valutazione indipendente della politica linguistica dell'Italia" e, infine, "la definizione di modelli dell'insegnamento dell'italiano all'estero"⁶ (cf. Senato della Repubblica 2016, 43).

Nel 2016, in concomitanza con la *XVI Settimana della lingua italiana nel mondo* (17-23 ottobre), fu svolta a Firenze la *Seconda Edizione degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*, intitolata *Italiano Lingua Viva*. All'evento parteciparono esperti, accademici e rappresentanti di associazioni e enti attivi nel campo delle iniziative contribuenti alla promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. I partecipanti misero a fuoco, e di conseguenza anche approfondirono, i temi della promozione linguistica e culturale all'estero con particolare attenzione al ruolo del mondo dell'impresa e delle produzioni creative del 'Made in Italy'. Il 17 ottobre fu lanciato il nuovo *Portale della lingua italiana nel mondo*, mentre il 18 ottobre furono presentati i risultati dei progetti avviati con la prima edizione del 2014 e i dati aggiornati sulla promozione dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Al termine dei lavori fu redatto il documento *Stil-novo II* contenente le linee guida e gli obiettivi specifici della politica di promozione linguistica dal 2016 al 2018.⁷

⁶ Il sito del MAECI riporta invece altri cinque gruppi di lavori diversi: 'l'italiano nel mondo e l'italofonia'; 'le strategie di promozione linguistica all'estero e attrazione degli studenti'; 'le nuove tecnologie e la comunicazione linguistica'; 'la certificazione unica' e 'lingua, valore e creatività' (cf. <https://bit.ly/2Wj6GKZ>, 2019-05-24).

⁷ URL <https://bit.ly/2Wj6GKZ> (2019-05-24).

5 Il progetto *Vivit: Vivi italiano*

Il *VIVIT: Vivi Italiano* (sito ufficiale: www.viv-it.org) è un portale creato attraverso un progetto di ricerca coordinato dall'Accademia della Crusca. Esso coinvolge due centri di ricerca dell'Università di Firenze (CLIEO, Centro di Linguistica Storica e Teorica. Italiano, Lingue europee, Lingue orientali e MICC, Media Integration and Communication Center), il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura dell'Università di Modena e il Dipartimento di Romanistica dell'Università di Padova. Si tratta di una grandissima banca dati espressamente dedicata all'insegnamento dell'italiano agli emigrati di seconda e terza generazione, ma utilissimi anche per gli italianisti all'estero che vogliono perfezionare l'italiano a partire da un livello intermedio e per gli insegnanti d'italiano come lingua straniera/lingua etnica (cf. Duso, Cordoni 2015, 164).

Ciò che caratterizza questo portale è l'attenzione alla lingua nella sua evoluzione e nelle sue diverse varietà, dove presenta - attraverso brevi schede e campioni di lingua scritta e parlata - una lingua viva e variegata, analizzata nelle sue sfumature, senza però eccesso di tecnicismi, e documentata in modo multimediale attraverso oltre mille immagini e circa duecentocinquanta audio e video, tratti dalle Teche Rai e da molti altri archivi pubblici e privati. La specificità di *Vivit* sta dunque nell'impronta linguistico-culturale, che rende affidabile il suo utilizzo a tutti quelli che hanno un certo background linguistico alle spalle e una conoscenza dell'italiano di livello almeno intermedio (cf. Duso, Cordoni 2015 165-6 e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2013, 1-2).

6 Il programma *Assistentato Comenius*

Il programma *Assistentato Comenius*, che fa parte del programma più ampio *Lifelong Learning Program* (LLP), copre tutti i paesi europei. Il programma si concentra sull'istruzione scolastica e si rivolge sostanzialmente a chiunque operi in tale ambito: allievi, aspiranti insegnanti, insegnanti, scuole, istituti per la formazione degli insegnanti, università, autorità locali e regionali nel campo dell'istruzione scolastica, associazioni di genitori, ecc. Dal punto di vista delle istituzioni italiane il programma offre ai futuri insegnanti di lingua italiana l'opportunità di ampliare la propria comprensione dell'insegnamento/apprendimento a livello europeo, di potenziare le proprie conoscenze delle lingue straniere e dei rispettivi sistemi educativi, di migliorare le capacità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana all'estero, di migliorare le conoscenze linguistiche degli allievi presso gli istituti ospitanti e di accrescerne la motivazione ad apprendere l'italiano e l'interesse nei confronti del paese d'origine e della cul-

tura dell'assistente. Gli assistenti Comenius trascorrono dai tre ai dieci mesi in scuole pre-primarie, primarie o secondarie di un altro paese appartenente al programma (cf. Comunità Europee 2009, 3).

Gli assistenti italiani del Comenius sensibilizzano l'allievo straniero sulla cultura e sulla lingua italiana, dove parlano lingua non ancora insegnata nella scuola in cui si recano, apportando a quest'ultima e alla comunità locale una nuova risorsa linguistica e culturale di cui altrimenti non disporrebbero. Il loro contributo può essere quindi particolarmente importante quando l'assistente e l'istituto partner sono di un paese la cui lingua principale è fra quelle meno diffuse (cf. 4).

7 I Progetti della Società Dante Alighieri

La Società, in base a una convenzione (nr. 1903 del 1993) con il Ministero degli Affari Esteri (MAE)⁸ e con la Sapienza Università di Roma, presenta tra l'altro il *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri* (PLIDA) che offre assistenza scientifica e didattica ai propri Comitati in Italia e all'estero e a tutti gli enti italiani e stranieri che lavorano per la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo. Il Progetto, per giunta, organizza test di competenza in lingua italiana per stranieri di sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e gli studenti che superano il test ottengono il Certificato PLIDA del livello corrispondente (cf. Società Dante Alighieri, «PLIDA», s.d., 4).

La Società presenta anche l'Attestato Unico Dante Alighieri (ADA), il primo piano curricolare per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda/lingua straniera. Esso descrive i contenuti che da un lato possono sviluppare la competenza linguistica dell'apprendente a un determinato livello e dall'altro funzionano da una risorsa preziosa che sostiene e indirizza docenti e direttori nella definizione dell'offerta formativa annuale e nella programmazione e nell'organizzazione di corsi, di livelli di competenza e di contenuti. ADA, come il Certificato PLIDA, si articola sugli stessi sei livelli sopracitati (cf. Società Dante Alighieri, «Attestato ADA», s.d., 3-4).

Tra gli altri progetti promossi della Società spicca il progetto *In viaggio con Dante*, curato dal regista Lamberto Lambertini, che propone nuovi lineamenti del volto di Dante, modellati esclusivamente dall'armonia dei versi della Commedia, e che, a fare da sfondo alla lettura dei Canti, scelse alcune tra le località più suggestive e importanti della Penisola dal punto di vista della tradizione culturale, paesaggistica, storica e artistica. Un'altra iniziativa di successo, inaugurata nel 2011, è per di più il progetto *Adotta una parola*, che mira

⁸ D'ora in poi utilizzeremo l'abbreviazione.

a raccogliere i lemmi dell'italiano di alta adozione e quindi a sensibilizzare il pubblico, soprattutto quello più giovane, sull'uso corretto e consapevole delle parole.⁹

Inoltre, a partire dal 2004 la Società, su incarico del Ministero di Lavoro e delle Politiche Sociali, si occupa di un progetto, con esame finale e rilascio di una certificazione sul grado di avanzamento linguistico, per la formazione linguistica e culturale di lavoratori extracomunitari in procinto di recarsi in Italia. I primi esperimenti si svolsero in Tunisia, Sri Lanka, Moldavia e Bulgaria (cf. Fondazione Migrantes 2006, 313).

8 Il programma *Erasmus* per la mobilità studentesca

La mobilità degli studenti e ricercatori italiani permette all'Italia di costruire rete di scambi fra studiosi di varie discipline, ricercatori e strutture che hanno la possibilità di accedere e lavorare a dati, di ripulirli e di renderli sempre più leggibili per favorire il confronto e il dialogo tra le istituzioni preposte all'accompagnamento e alla valorizzazione delle persone in mobilità.

Erasmus, nato nel 1987 per iniziativa della Commissione Europea, è un programma che prevede lo svolgimento di un periodo di studio all'estero o, per i giovani emigrati, alla patria d'origine, che varia dai tre mesi a un anno e che viene riconosciuto come parte del curriculum formativo dall'Università nel paese d'origine o di insediamento. Attualmente esso è inserito nell'ambito del più ampio programma d'istruzione europeo noto come *Programma Socrates*. Tra i partecipanti al programma sono gli studenti delle discipline linguistico-filologiche quelli maggiormente rappresentati, seguiti da quelli dei corsi di laurea in Scienze Sociali e Business/Management (cf. Fondazione Migrantes 2006, 151-2).

Al primo gennaio del 2014 il programma *Erasmus* fu sostituito, fino al 2020, dal nuovo programma *Erasmus Plus* (scritto anche 'Erasmus +'), che è un valido progetto offerto dall'Unione Europea che offre vari tipi di mobilità per formazione e lavoro non solo agli studenti e ai docenti ma anche ai professionisti di impresa e ai formatori di corsi per adulti. Nell'anno 2014 vi parteciparono 58.000 cittadini italiani, residenti dentro o fuori d'Italia, di cui 1.800 erano insegnanti, 31.000 studenti e 3.000 docenti universitari. La nazione maggiormente scelta come meta per il soggiorno all'estero dagli universitari italiani fu la Spagna, con 7.500 presenze per motivi di studio e 1.300 per il tirocinio nelle imprese. La maggior parte degli insegnanti usufruì la mobilità di *Erasmus Plus* per la formazione linguistica trami-

⁹ URL <https://bit.ly/2JXJKyY> (2019-05-24).

te corsi strutturati di lingua e d'insegnamento delle lingue (cf. Fondazione Migrantes 2016, 13-14).

9 Convegni e seminari

Fra i convegni e seminari miranti alla promozione della lingua e della cultura italiana all'estero va citato anzitutto il convegno intitolato *Iniziativa per l'insegnamento e la diffusione della lingua e cultura italiana all'estero nel quadro della promozione culturale e della cooperazione internazionale* (Montecatini, 26-28 marzo 1996). Esso fu voluto e organizzato dal Consiglio Generale degli Italiani all'Estero (CGIE)¹⁰ insieme al MAE e con la partecipazione di oltre trecento delegati ed esperti provenienti da trentuno paesi ed esponenti diversi: le Comunità Italiane all'Estero (CIE); il CGIE; Istituti d'istruzione universitaria; Scuole e provveditorati; enti gestori di corsi; insegnanti e genitori (cf. Ministero degli Affari Esteri et al. 2013, 12-13).

Un'altra iniziativa da menzionare è il seminario con il titolo *La diffusione e l'insegnamento della lingua e cultura italiana all'estero: attori, criticità e buone prassi. Una riflessione di prospettiva*, tenuto il 6 dicembre 2012 dal MAE, dal MIUR, dal CGIE e dalle Regioni, in qualità di organizzatori. Il seminario vide la partecipazione di tutti gli attori coinvolti, sia del mondo accademico che istituzionale, che elaboravano idee e scambiavano informazioni e proposte sulla diffusione e sull'insegnamento della lingua e della cultura italiana all'estero. Fra le sue finalità erano quelle di inquadrare le iniziative dei singoli attori del campo in un più ampio disegno sistematico di diplomazia culturale e linguistica all'interno di una crisi economica che devastava tutta l'Europa; di incitare gli elementi che avevano allora responsabilità politiche e istituzionali a valutare l'opportunità di avviare un'organica riforma del sistema dell'insegnamento della lingua all'estero, da lungo tempo evocata, e, infine, di mettere insieme i vari attori per un momento di riflessione condivisa (cf. Ministero degli Affari Esteri et al. 2013, 3).

Nel Palazzo della Farnesina, fra l'altro, si tenne nel 2014 il Convegno *Parliamone: l'italiano come risorsa*, che presentò a chi si occupava dei temi della diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero dati più aggiornati relativi all'insegnamento dell'italiano negli IIC all'estero, nelle scuole italiane statali e paritarie all'estero, nelle sezioni italiane di scuole straniere o europee/internazionali, e nei corsi di lingua e cultura italiana organizzati da enti gestori e previsti dalla Legge 153 del 1971. Esso fu infatti finito con la necessità di impostare una strategia per superare gli ostacoli che limitavano la

¹⁰ D'ora in poi utilizzeremo l'abbreviazione.

diffusione e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nei diversi contesti e stabilire le basi di una rilevazione dei contesti di insegnamento dell'italiano come lingua straniera non collegati, direttamente o indirettamente, al coinvolgimento dell'azione pubblica (sistema educativo locale, iniziative private, ecc.) (cf. Senato della Repubblica 2016, 42).

Il 20 ottobre 2015, inoltre, ebbe luogo a Firenze il Convegno *Ri-parliamone: la lingua ha valore*, promosso dal MAECI con lo scopo di presentare gli aggiornamenti di quanto emerso durante i su indicati Stati Generali della lingua italiana nel mondo del 2014, riassumere i suoi risultati e preparare i partecipanti per la nuova edizione per la seconda metà del 2016. Nella presentazione furono sottolineati il rinnovato interesse per la diffusione della lingua italiana nel mondo e l'importante ruolo svolto dagli italiani all'estero in questo processo. Al convegno intervennero anche i rappresentanti dell'economia e della comunicazione italiana, come il responsabile di Fiat Marketing, che, attraverso una serie di spot pubblicitari, mostrò come era importante utilizzare la lingua italiana per trasmettere il senso dell'italianità del prodotto italiano. L'iniziativa vide anche discussioni concernenti l'assegnazione di borse di studio per corsi di aggiornamento e di formazione per docenti stranieri di lingua italiana (cf. Senato della Repubblica 2016, 43).

10 Il Portale della Lingua Italiana nel Mondo

Al crescente numero delle persone che hanno necessità o piacere di imparare l'italiano il MAECI (tramite la Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese) dedica, a partire dal 2016, il *Portale della Lingua Italiana nel Mondo*. Quest'ultimo è un canale di accesso completo e ordinato a informazioni e approfondimenti relativi all'insegnamento della lingua italiana all'estero. Si avvale della collaborazione del Ministero dell'Economia e delle Finanze e dell'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato. Alla realizzazione e alla direzione del Portale partecipano le seguenti grandi istituzioni italiane di riferimento: il MAECI; il MIUR; il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo; l'Accademia della Crusca; la Società Dante Alighieri; l'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani; l'Accademia Nazionale dei Lincei; l'Università per Stranieri di Perugia; l'Università per Stranieri di Siena; l'università degli Studi Roma Tre e l'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato. La versione nr. 6.0.0 del Portale è disponibile in italiano e in inglese e presenta agli interessati alla lingua italiana i seguenti tre servizi digitali: *Lingua*, che, da una parte, presenta informazioni agli interessati a studiare l'italiano agli IIC, alle scuole e alle università e dall'altra presenta i dati aggiornati sul panorama mondiale dell'insegnamento dell'italiano in tutti i conte-

sti di apprendimento, dalla scuola dell'infanzia alle università; *Novità*, che presenta le principali notizie relative alla lingua italiana e al suo insegnamento nel mondo, i principali eventi dedicati alla lingua italiana e i principali documenti e articoli e studi sull'insegnamento della lingua italiana nel mondo, che vengono selezionati dalle Società Scientifiche in ambito linguistico, e, infine, *i-ITALIAMO*, che, nella piattaforma YouTube, condivide materiali visivi¹¹ relativi alla lingua italiana e al suo insegnamento.¹²

Alla selezione dei principali documenti, articoli e studi sull'insegnamento della lingua italiana contribuiscono le seguenti Società Scientifiche in ambito linguistico: Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AitLA); Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI); Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE); Società Italiana di Glottologia (SIG); Società di Linguistica Italiana (SLI); Società Italiana di Filologia Romanza (SIFR).

11 Conclusione

L'Italia e il suo popolo si approfittano infatti di qualsiasi occasione per diffondere la lingua e la cultura italiana all'estero, assumendosi delle iniziative per la diffusione della lingua e della cultura italiana non solo fra gli stranieri residenti in Italia ma anche oltre i confini della Penisola. In questo campo sono coinvolti - come abbiamo visto - vari istituzioni, enti, associazioni, centri linguistici e università. In questa ricerca abbiamo portato solo quelle iniziative conosciute al governo italiano, ma ce ne sono altre, che, nonostante fossero ben organizzate, erano realizzate al di fuori del quadro diplomatico, come nel caso delle giornate della lingua e della cultura italiana svolte all'estero da enti e università non italiani.

¹¹ Uno dei materiali visivi condivisi è quello di *PAROLE PAROLE*. Esso è una nuova web-serie in cui gli studenti laureatisi nel Dipartimento di Studi italiani della New York University e gli amici di Casa Italiana (sede del Dipartimento) parteciperanno 'donando' una parola italiana alla quale tengono particolarmente. Si può seguire la web-serie al link: https://www.youtube.com/channel/UCZUj0NOCUrLuINuyV_FsNhQ (2019-05-24).

¹² Per ciò e per maggiori dettagli e ulteriori informazioni al riguardo si veda <https://www.linguaitaliana.esteri.it/> (2019-05-24).

Bibliografia

- Comunità Europee (2009). *Assistentato Comenius. Manuale di buona pratica per istituti ospitanti e assistenti*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.
- Duso, Elena Maria; Cordoni, Giovanni (2015). «Il Vivit: vivi l'italiano. Un portale per la diffusione della lingua e cultura italiana nel mondo». Helm, Francesca et al. (eds), *Critical CALL. Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (Padova, Italy). Dublin: Research-publishing.net, 164-9.
- Fondazione Migrantes (2006). *Rapporto Italiani nel Mondo 2006*. Roma: Edizioni Centro Studi e Ricerche Idos.
- Fondazione Migrantes (2016). *Rapporto Italiani nel Mondo 2016. Sintesi*. A cura di Delfina Licata. Todi: Tau editore.
- Maugeri, Giuseppe (2016). «Strategie e modalità di promozione della lingua e della cultura italiana del MAECI: A colloquio con la dott.ssa Lucia Pasqualini». *EL.LE*, 5(3), 467-75. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/EL-LE-5-3-9>.
- Ministero degli Affari Esteri et al. (2013). *La diffusione e l'insegnamento della lingua e cultura italiana all'estero: attori, criticità e buone prassi. Una riflessione di prospettiva = Atti del seminario MAE-MIUR-CGIE-Regioni svolto alla Sala Conferenze Internazionali* (Roma, 6 dicembre 2012). Bologna: Centro Stampa Regione Emilia-Romagna.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Relazione Scientifica "Consuntiva relativa al progetto di ricerca VIVIT: VIVI ITALIANO", relazione con il protocollo RBNE07JTPA del 8 agosto 2013*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016-17). *Olimpiadi di Italiano. Bando e regolamento, edizione 2016-2017*.
- Senato della Repubblica (2016). *Relazione sull'attività svolta per la riforma degli Istituti Italiani di Cultura e gli interventi per la promozione della cultura e della lingua italiana all'estero*. XVII legislatura, doc. LXXX, n.4, tipografie del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, relazione comunicata alla Presidenza il 27 dicembre 2016.
- Società Dante Alighieri (s.d.). «Attestato ADA. Piano dei corsi». Brochure ADA, stampato dalla Società Dante Alighieri, Roma.
- Società Dante Alighieri (s.d.). «PLIDA: Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri». Brochure PLIDA, stampato dalla Società Dante Alighieri, Roma.
- Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo (2014). *L'italiano nel mondo che cambia = Atti del congresso degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo* (Firenze, 21-22 ottobre 2014). Firenze: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale in collaborazione del Comune di Firenze.

Letteratura scientifica

Italiano a stranieri

Matteo La Grassa

Università per Stranieri di Siena, Italia

Italiano a stranieri nasce principalmente come uno strumento di formazione e aggiornamento per docenti di italiano L2 che operano in Italia e all'estero con pubblici di apprendenti diversi e in contesti di vario tipo (scuole statali, CPIA, scuole private di lingua, università, associazioni). Pur avendo mantenuto negli anni la sua natura, la Rivista ha allargato il suo pubblico di riferimento e oggi, oltre che ai docenti in formazione, si rivolge anche a ricercatori, dottorandi e studenti interessati alle tematiche inerenti all'educazione linguistica, con particolare riferimento alla didattica dell'italiano come lingua non materna. L'intento della Rivista è pertanto quello di rappresentare uno strumento sia per la disseminazione di risultati delle ricerche di ambito glottodidattico sia per la condivisione di buone pratiche sperimentate nelle classi di italiano L2 o LS.

Dal 2015 la Rivista è divisa in 3 parti distinte:

- Sezione monografica;
- Articoli;
- Uno sguardo in classe.

La «Sezione monografica» include contributi che vertono su un medesimo tema, analizzato però da prospettive diverse o con riferimento a un suo specifico aspetto. Finora sono stati pubblicati articoli incentrati sui seguenti temi: la didattica del lessico; la didattica grammatica; l'intercomprensione; la didattica per grandi numeri di apprendenti, la figura del docente. La «Sezione monografica», inoltre, accoglie articoli su particolari gruppi di apprendenti che per caratteristiche sociolinguistiche, profilo motivazionale o contesti di apprendimento, possono presentare bisogni specifici tali da meritare indagini e approfondimenti. Il taglio della sezione, che pure ospita approfondi-



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2018-09-27
2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation La Grassa, Matteo (2019). «Italiano a stranieri». *EL.LE*, 7(3), 511-512.

DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/009

511

te riflessioni e puntali analisi basate sulle ricerche svolte dagli autori, tiene comunque conto dell'eterogeneo pubblico di lettori della Rivista: gli articoli, pertanto, sono caratterizzati da un alto grado di esplicitzza di concetti che possono risultare non immediatamente accessibili a quanti non operano in ambito accademico.

La sezione «Articoli» è composta da uno o due contributi su temi diversi rispetto a quelli presentati nella sezione monografica. Si tratta generalmente di contributi che presentano una riflessione teorica o metodologica su un determinato argomento piuttosto che una rendicontazione di una indagine o una ricerca.

Infine, la sezione «Uno sguardo in classe» è quella di taglio maggiormente applicativo. In questa sezione sono inseriti gli articoli che rappresentano una condivisione di buone pratiche su progetti realizzati, esperienze di ricerca-azione, riflessione e commenti su attività didattiche o su percorsi di apprendimento ideati e realizzati da docenti o da Collaboratori e Esperti Linguistici con solida formazione glottodidattica. Anche gli articoli di questa sezione, pur presentando spunti per una spendibilità immediata, presentano comunque un inquadramento teorico, a nostro avviso sempre necessario per evitare che un contributo si riduca a una serie di indicazioni emerse esclusivamente dalla particolare esperienza di un docente.

La Rivista ospita articoli relativamente brevi, di circa 25.000 caratteri spazi inclusi. È dotata di un Comitato Scientifico (formato da docenti del settore disciplinare Didattica delle Lingue moderne, del settore Linguistica Italiana e da Collaboratori e Esperti Linguistici) che stabilisce i temi della sezione monografica e valuta tutti i contributi che vengono proposti. A partire dal nr. 24 del 2018, la Rivista si è dotata anche di un sistema di referaggio anonimo per alcuni contributi.

Oltre a essere accessibile online, *Italiano a stranieri* viene gratuitamente inviata a scuole, librerie, Istituti Italiani di Cultura e vari enti che ne fanno richiesta e viene distribuita a tutti i partecipanti dei convegni e delle iniziative in cui l'editore Edilingua è presente.

Italiano a stranieri si inserisce in uno spazio intermedio tra quello delimitato da una parte da strumenti spiccatamente divulgativi e dall'altro da riviste del settore altamente specializzate. Accogliendo contributi sia di noti esperti nel campo della Linguistica educativa sia di insegnanti, docenti, autori di materiali didattici con solida formazione linguistica e glottodidattica, la Rivista si propone di avvicinare ancora di più il mondo della ricerca scientifica a quello della didattica, favorendo uno scambio bidirezionale che ci auguriamo possa continuare a essere costante e proficuo.

Paolo Nitti

La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri

Elena Ballarin

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Recensione di Nitti, Paolo (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane, 210 pp.

L'autore del volume presenta in circa 200 pagine una trattazione approfondita sul rapporto tra acquisizione linguistica e insegnamento della grammatica, soffermandosi sulle teorie dei principali esponenti delle scuole di pensiero didattiche.

Il volume si apre con l'introduzione, e propone una riflessione sulla natura e sul funzionamento della lingua e si interroga sulle soluzioni indicate dalla linguistica e dalla pedagogia. Prosegue con l'illustrazione delle linee guida di tutto il volume, indicando una pluralità di approcci - nell'insegnamento della grammatica - che variano e dipendono dai diversi contesti e dai diversi tipi di discenti. Nell'introduzione si descrive il percorso scelto per questa ricerca e si specifica come, nella prima parte si affronti il problema del collegamento fra descrizione e insegnamento degli aspetti formali della lingua; nella seconda parte del volume, invece, si compie un tentativo di analisi della percezione della grammatica e della sua didattica da parte degli apprendenti stranieri.

Il capitolo 1 («Definizione di grammatica») si apre con una proposta di definizione di grammatica «sistema di norme concepite come meccanismi di funzionamento di una lingua». L'autore, tuttavia, puntua-



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2019-01-29
2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Ballarin, Elena (2019). Recensione di *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica* di Nitti, Paolo. *EL.LE*, 7(3), 513-516.

DOI 10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/010

513

lizza molto opportunamente come la letteratura scientifica (De Mauro 2007; Andorno, Ribotta 1999; Berruto 2010; Pinker 1994; Bertocchi et al. 1990; Dardano, Trifone 1990) predilige un'indagine e una definizione di carattere più universale, preferendo parlare di 'grammatiche' e abbracciando, in questo studio anche la ricerca sulla fonologia, la grafemica, il testo, la sociolinguistica e ogni altro ambito che possa costituire la competenza comunicativa. Definire il concetto di grammatica implica anche la definizione del concetto di norma che, in questo volume, viene esaminata inquadrando la questione dal punto di vista sociolinguistico, senza tuttavia prescindere dal *focus* della ricerca, ovvero l'acquisizione della lingua. La norma, infatti, trova la sua collocazione nel concetto più ampio di competenza linguistica e, più in generale, di Grammatica Universale. Il capitolo poi prosegue esplicitando quali 'grammatiche' sarebbero contemplabili nell'ambito dei processi di apprendimento e insegnamento della lingua e le raggruppa in tre tipologie di grammatica:

- teorica;
- descrittiva;
- pedagogica.

Il capitolo 2 («Insegnare la grammatica») è dedicato ai processi inerenti l'ambito della didattica e si apre puntualizzando come l'insegnamento non possa prescindere dal significato. La competenza pragmatica, infatti, incarna la grammatica necessaria al 'fare con la lingua'. La personalità scientifica dell'autore emerge potentemente proprio nell'*incipit* del capitolo quando illustra le teorie di Langacker (2008) e sembra convincersi della visione scientifica che coniuga le teorie della linguistica acquisizionale con gli approcci usati nell'insegnamento delle lingue seconde. Illustra, quindi, una didattica grammaticale, partendo da una descrizione accurata della competenza comunicativa - e delle sue sottocompetenze per poi procedere all'indicazione dei principi che sottendono alla grammatica esplicita e alla grammatica implicita. Il secondo paragrafo apre con una riflessione sulle dinamiche dell'insegnamento della L2, che orientano la loro didattica sull'insegnamento della grammatica e sulla riflessione sulla lingua e descrive altresì la posizione intermedia della sociolinguistica attraverso le posizioni di Sobrero (1981). L'autore puntualizza come, da parte di ogni insegnante, sia necessario porsi degli obiettivi immediati, ma ancor più, delle mete educative e glottodidattiche, le quali tengano conto dei processi di acquisizione della lingua e delle dinamiche da essi previste. Il capitolo si chiude con una riflessione, molto opportuna, sulla necessità di comprendere anche l'ambito lessicale all'interno dell'insegnamento della grammatica, considerandolo come una complessiva unità concettuale.

Il capitolo 3 («Imparare la grammatica») offre un'analisi scientifica sull'apprendimento, sviluppando un'originale visione dell'argo-

mento, proprio perché l'indagine trae la sua prospettiva dal punto di vista di chi apprende. Il capitolo si apre definendo i concetti di interferenza della L1 sulla L2 e prosegue annunciando progressivamente la necessità di analizzare l'errore, quando commesso. Il capitolo prosegue proponendo un'interessante rassegna di quanto proposto dai libri di testo indirizzati all'insegnamento della grammatica e li distingue in quanto proponenti visioni diverse della grammatica: tradizionale, rinnovata, lessicale, pedagogica.

Il capitolo 4 («Metodi») propone una rassegna dei principali metodi che rivelano l'impostazione teorica sottesa a ogni tipo di insegnamento. L'analisi si basa su quanto stabilito da Banczerowsky (1994) e riassunto in cinque punti: tipologia di metodi didattici, basi linguistiche, basi psicologiche, sviluppo, ruolo del docente, approccio. Prosegue con l'esame dei metodi induttivo e deduttivo, grammatica-traduzione, metodi diretti, metodo cognitivo, metodi della didattica strutturalista, metodi situazionali, *focus on form*. L'analisi di ciascun metodo, per ciò che riguarda l'insegnamento della grammatica, costituisce uno dei punti di solidità di questo volume e rivela, ancora una volta, la personalità scientifica dell'autore e il suo forte bagaglio teorico-scientifico.

Il capitolo 5 («L'errore e la correzione») focalizza l'attenzione del lettore su due temi importanti ai fini dell'acquisizione di una lingua: l'errore e il comportamento di chi insegna, quando lo rileva. L'autore analizza il concetto di errore e ne propone tre definizioni: errore presistemico (quando chi lo commette, non è cosciente di averlo fatto), errore sistematico (quando chi lo commette è consapevole di averlo fatto, ma non sa correggerlo), postsistemico (quando chi lo commette è consapevole, sa riconoscerlo e sa anche perché lo ha commesso). Il capitolo prosegue esaminando altresì il comportamento da tenere in fase di correzione, prevedendo queste varianti: correzione rilevativa, risolutiva, classificatoria, mista, autocorrezione.

Il capitolo 6 («Percepire la grammatica») è dedicato all'analisi dei dati ricavati da due questionari distribuiti a un campione di studenti di italiano L2, da cui emerge l'influenza della didattica grammaticale nel rafforzamento delle abilità linguistiche.

Nel paragrafo delle conclusioni l'autore tira le somme di questa ampia trattazione e mette la sua firma quando sostiene un principio di carattere programmatico: insegnare la grammatica non significa aderire a modelli di carattere letterario, quanto piuttosto inserire l'insegnamento in principi scientifici più eclettici, nei quali trova ampio spazio la glottodidattica.

Bibliografia

- De Mauro, Tullio (a cura di) (2007). *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- Andorno, Cecilia; Ribotta, Paola (1999). *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino: Paravia Scriptorium.
- Berruto, Gaetano(2010). *Corso elementare di linguistica generale*. Torino: UTET.
- Pinker, Steven (1994). *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- Bertocchi D. et al. (1990). *L'italiano a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dardano, Marizio; Trifone, Pietro (1990). *Parole e frasi. Grammatica italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Langaker, Ronald W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Sobrero, Alberto (1981). «Linguistica della variazione». in AA. VV., *Dossier: la grammatica o le grammatiche, dossier monografico di "Riforma della scuola"*, 9-10.

Rivista quadrimestrale

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

