

EL.LE

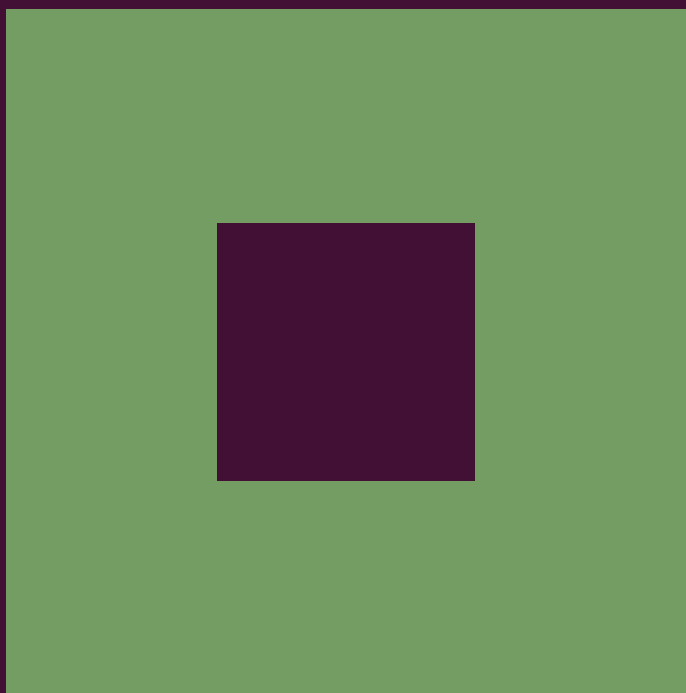
E-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 13 – Num. 1
Marzo 2024



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

Fondazione Università Ca' Foscari

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

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

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

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

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

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

Direttori responsabili Giuseppe Sofò

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

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

© 2024 Università Ca' Foscari Venezia

© 2024 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



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



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

Sommario

Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI

Aggiornamento 2023

Paolo E. Balboni 5

Examinees' Four Skills Performance Balance in High Stake Foreign Language Examinations

Antonio Venturis, Julie Vaiopoulou 27

Collaborative Professional Development in English Medium Instruction

Bruna Di Sabato, Brownen Hughes, Ernesto Macaro 49

«Tra di noi non è mai scorso buon sangue» Un'analisi *corpus-based* delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA

Michele Daloiso 73

Fostering Interculturality in Foreign Language Teaching Literature in a Chinese Language Classroom

Daniela Licandro 101

Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI Aggiornamento 2023

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

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

Parte I: 1960-99

Parte II: 2000-14

Parte III: 2015-23

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

Criteri di selezione e di organizzazione della bibliografia

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

Ricerca, buone pratiche

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



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2024-02-13
Published 2024-03-22

Open access

© 2024 Balboni | 4.0



Citation Balboni, P.E. (2024). "Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI". *EL.LE*, 13(1), 5-26.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/001

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

EduLinguistica 'italiana'

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

Linguistica educativa e scienze limitrofe

È un criterio marcato da una certa arbitrarietà, di cui ci assumiamo la responsabilità. Abbiamo inserito gli studi di 'glottodidattica/linguistica educativa' e quelli a cavallo tra educazione linguistica e linguistica generale, psico-, socio-, pragma-, etno-linguistica, se orientati verso l'educazione linguistica).

Considerando la realtà italiana, abbiamo inserito anche opere sulla componente linguistica dell'educazione letteraria, che è condotta dallo stesso docente che insegna italiano o lingue classiche e straniere.

Infine, nella prospettiva dell'approccio comunicativo alle lingue straniere, seconde ed etniche, sono inseriti gli studi sulla dimensione (inter)culturale (ma non quelli di pedagogia interculturale).

Se un numero di una rivista non è segnalato, significa che nessuno degli articoli ivi contenuti rientrava nei parametri visti sopra; se invece il numero è marcato da un asterisco, significa che è risultato impossibile reperirlo e schedarlo.

Organizzazione delle bibliografia

Gli scritti sono ordinati alfabeticamente con questi due vincoli:

- quale che sia l'ordine con cui i nomi compaiono in frontespizio, qui è stato seguito l'ordine alfabetico degli autori;
- saggi inclusi in volumi collettanei o in riviste: sono in ordine alfabetico indipendentemente dall'ordine in cui i saggi compaiono nel volume o nella rivista.

Aggiornamento 2023

Monografie

- Arci, M.; Cordin, P.; Masiero, G.; Vender, M. (2022). *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine*. Trento: Iprase.
- Balboni, P.E. (2023). *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società 'liquide'*. Torino: Utet Università.
- Balboni, P.E. (2023). *Le 'nuove' sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società 'liquide'*. Torino: Utet Università.
- Balboni, P.E. (2023). *Fare educazione linguistica. Attività per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere e lingue classiche*. 3a ed. Torino: Utet Università.
- Bonvino, E.; Cortés Velásques, D.; De Meo, A.; Fiorenza, E. (2023). *Agire in L2. Processi e strumenti nella linguistica educativa*. Milano: Hoepli.
- Caon, F. (2023). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Caon, F. (2023). *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, letteratura, (inter)cultura*. Torino: Utet Università.
- Cardona, M.; De Iaco, M. (2023). *Processi cognitivi ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Diadori, P. (2023). *I nuovi italiani e gli italiani fuori d'Italia*. Firenze: Cesati.
- Ferrucci, F. (2023). *Argomentare all'università. Problemi, esperienze e prospettive di educazione linguistica*. Firenze: Cesati.
- Gatkowski, A. (2023). *La competenza onomastica nell'insegnamento e nell'uso dell'italiano L2*. Lodz: WUŁ Open Access. <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/produkt/la-competenza-onomastica-nellinsegnamento-e-nelluso-dellitaliano-l2/>.
- Garraffa, M.; Sorace, A.; Vender, M. (2023). *Bilingualism Matters. Language Learning Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langé, G.; Piccardo, E. (a cura di) (2023). *La classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientato all'azione*. Milano: Sanoma.
- Leone, P. (2023). *Teletandem. Apprendere le lingue in telecollaborazione*. Cesena: Caissa.
- Melero, C.; Caon, F.; Tonioli, V. (2023). *Criticità nella comunicazione interculturale tra spagnoli e italiani | Puntos críticos en la comunicación intercultural entre españoles y italianos*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-693-0/>.
- Maffia, M. (2023). *Analfabetismo, abilità orali e lingue seconde. Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2*. Milano: Officinaventuno. <http://www.aitla.it/24-pubblicazioni/studi-aitla/840-studi-aitla-15-la-correction-des-erreurs-ecrites-2>.
- Torsani, S. (2023). *Feedback e metacognizione nella scrittura in lingua straniera*. Roma: Aracne.
- Zanola, A. (2023). *La lingua inglese per la comunicazione scientifica e professionale*. Roma: Carocci.

Volumi collettanei

- Balboni, P.E.; Caon, F.; Menegale, M.; Serragiotto, G. (a cura di) (2023). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-683-1>. Include:
- Balboni, P.E. Ordinari, Baroni, Maestri, Mentori.
- Benucci, A. CLIL e professione per soggetti 'svantaggiati'.
- Borsetto, E.; Bier, A. Bisogni e preoccupazioni del corpo docente impegnato in *English Medium Instruction* (EMI). Una prospettiva italiana post-pandemia.
- Caon, F. La metodologia cooperativa come risorsa per il CLIL.
- Cardona, M. Memoria, emozioni, ricordi nell'invecchiamento. Implicazioni per l'educazione linguistica degli anziani.
- Coppola, D. 'Di necessità, virtù': insegnamento linguistico, tecnologia e ricerca-azione al tempo del COVID-19. Uno studio di caso.
- Daloiso, M. La lingua straniera veicolare nella scuola dell'infanzia.
- D'Angelo, M. CLIL e intercomprensione in contesti minoritari. Un percorso glottodidattico per il cimbro di Luserna.
- De Marco, A. L'insegnamento esplicito nello sviluppo della competenza pragmatica. Il caso dei segnali discorsivi.
- Di Sabato, B.; Mezzadri, M. EMI (*English Medium Instruction*) all'università: occasioni di confronto tra docenti disciplinari e linguisti educativi.
- Fazzi, F. Musei come luoghi ideali per l'apprendimento integrato di contenuti e lingua fuori dalla classe. Dalla ricerca sul CLIL al progetto MILE (*Museums and Innovation in Language Education*).
- Gilardoni, S. Comunicazione, mediazione e argomentazione in classe CLIL. Termini e definizioni nel discorso didattico.
- Jamet, M.-C. CLIL e intercomprensione: due approcci compatibili al servizio della linguistica romanza.
- Luise, M.C. Il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie, tra standardizzazione delle competenze e varietà dei modelli scolastici.
- Mazzotta, P. Il CLIL con studenti universitari di livello linguistico avanzato.
- Menegale, M. Venti anni di CLIL in Italia.
- Newbold, D. Framing the Framework: Four Decades of Change in Language Teaching (and the Long March of ELF).
- Santipolo, M. Dal precettore a Duolingo: un'interpretazione linguistico-educativa e alcune considerazioni sul suo impiego e la sua efficacia. Il corso di norvegese.
- Serragiotto, G. La metodologia CLIL e l'italiano a stranieri.
- Rosi, F. The Other Side of the Moon: Content-Specific Learning in CLIL in Core and Non-Core Subjects.
- Branciforti, G. et al. (a cura di) (2023). *'Ma però... due mondi che si incontrano'. Coordinazione e giustapposizione dalla ricerca teorica alla didattica in aula*. Insetto monografico in *Italiano LinguaDue*, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>. Include:
- Bellato, A.; Sartori, M. Verso la scoperta guidata: congiunzioni e avverbi anaforici, coordinazione e giustapposizione, 500-15.
- Branciforti, G. Riflessioni conclusive e qualche utile precisazione, 516-26.

- Branciforti, G. Tra Colombo e Prandi. Una rassegna ragionata delle altre grammatiche di riferimento, 475-99.
- Branciforti, G.; Duso, E.M. Frase o testo? Congiunzioni e avverbi anaforici nelle grammatiche scolastiche, 447-74.
- Colombo, A. Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica, 396-410
- Duso, E.M. Introduzione: quando ricerca linguistica e didattica si incontrano. un esempio di buone pratiche, 383-95.
- Lo Duca, M.G. 'Caro Michele': riflessioni e domande in forma di lettera sui difficili confini tra frase e testo, 411-16.
- Prandi, M. Ma però... al confine tra frase e testo, 417-46.
- Cerkvenik, M.; Zudič Antoniĉ, N. (a cura di) (2023). *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple*. Trieste: Edizioni Unione Italiana; Università Popolare di Trieste. <https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/pubblicazioni>. Include, di interesse edulinguistico: Balboni, P.E. Un approccio darwiniano al plurilinguismo, 243-54.
- Bartoli Kucher, S. Imparare e insegnare l'italiano con i testi multimodali, 41-66.
- Cerkvenik, M.; Zudič Antoniĉ, N. Prove scritte di italiano come lingua materna all'esame di maturità generale nelle scuole italiane in Slovenia: analisi dei risultati e proposte per migliorare il rendimento nella scrittura, 147-69.
- Čok, L. L'italiano come lingua seconda nell'educazione ovvero la pedagogia della vicinanza. Uno studio di caso: l'Istria slovena, 14-40.
- Mikolič Južniĉ, T. Madrelingua comune? Uno studio sulle competenze degli studenti di traduzione, 170-97.
- Sorgo, L.; Novak Lukanoviĉ, S. Considerazioni sull'italiano come lingua seconda: un caso di studio dell'Istria slovena Lara Sorgo e Sonja, 111-31.
- Zorman, A. Un modello motivazionale socioeducativo per la didattica dell'italiano L2 nel Litorale sloveno all'inizio del terzo millennio, 132-45.
- Caruso, V.; Maffia, M. (a cura di) (2023). *Vecchie e nuove forme di comunicazione diseguale: canali, strutture e modelli*. Milano: Officinaventuno. <http://www.aitla.it/24-pubblicazioni/studi-aitla/899-studi-aitla-17-vecchie-e-nuove-forme-di-comunicazione-diseguale>. Include, di interesse edulinguistico: Baraldi, C.; Gavioli, L. La mediazione linguistica nei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri.
- Ciccarelli, R.; Pietrandrea, P. Verso un'educazione linguistica al dibattito digitale. Il progetto OLinDiNum.
- Del Bono, F.; Strategie pragmatiche di feedback in italiano e inglese L1: il caso della telecollaborazione tra studenti di lingue.
- Masillo, P.; Machetti, S. Situazioni comunicative asimmetriche. Il test di produzione orale negli esami di certificazione della competenza in L2.
- Pugliese, R.; Nasi, N.; D'Altoè, A. Le parolacce nella classe plurilingue. Forme, azioni verbali e asimmetrie.
- Urlotti, D. Asimmetria e mediazione linguistico-culturale: le domande nelle rese multi-part come strategia compensativa.
- Canuto, C. Le dinamiche di interazione in due laboratori di teatro sociale: il ruolo degli insegnanti. Un'esperienza rivolta a persone migranti.

- Caon, F.; Battaglia, S. Parole per includere/parole per escludere: hate speech, sport e comunicazione interculturale.
- Michelini, E. Il docente di Italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e linguaggi speciali: un'applicazione corpus-based per la formazione dell'adulto migrante sulla lingua per il lavoro.
- Varcasia, C. Cacce al tesoro al buio in italiano L2.
- Cersosimo, R.; Gattiglia, N.; Lombardi, G. Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesci le *fake news*: un percorso didattico di avvicinamento alla Linguistica per le scuole secondarie di secondo grado.
- Cervini, C.; Gagliardi, G. (2023). *CLUB Working Papers in Linguistics*, vol. 7. Bologna: CLUB. <http://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB/>. Include, di ambito edulinguistico:
- Martínez Buffa, I. A Proposal for the Analysis of Engagement in the L3 English Classroom: The Development of Metapragmatic Knowledge.
- Gagliardi, G. et al. Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del testo: risultati del monitoraggio quadriennale in un campione di bambini della scuola primaria.
- Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di) (2023). *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati. Include, di riflessione edulinguistica:
- Ambel, M.; Provenzano, C. Comprensione, riflessione, scrittura: per un approccio integrato e strategico, 17-32.
- Amenta, L. et al. Insegnare a scrivere. Questioni didattiche e formazione dei docenti, 219-34.
- Amenta, L. et al. Quale didattica della scrittura con la letteratura, 33-46.
- Antonini, F.; Bocchi, P.C. L'entrata nella cultura della lingua scritta: verso una didattica che valorizzi le competenze metacognitive e metalinguistiche, 47-62.
- Bagolini, V. La scrittura di Facebook e la didattica dell'italiano scritto, 63-76.
- Belardini, R.; Piantadosi, A. Didattica della scrittura e bisogni formativi dei docenti: un questionario-intervista, 77-90.
- Bertazzoli, G.; Bontempi, M. Leggere, interpretare e commentare un racconto, 91-8.
- Bosi, L.; Dondini, M.; Manzoni, L. 'Il pappagallo dispettoso': un'analisi delle difficoltà incontrate da alunni della scuola media nel riassumere un testo espositivo, 99-112.
- Brusco, S.; Cacchioe, A. C'è vita prima del pre-A1?, 113-26.
- Campagnolo, A. et al. Riassumere non è un'operazione di facciata, 441-56.
- De Iaco, M. La scrittura manuale nell'era digitale. Gli aspetti cognitivi che la didattica non può trascurare, 127-38.
- Demartini, S.; Franchini, E.; Sbaragli, S. Lingua italiana e matematica: la scrittura come strumento per indagare la comprensione disciplinare, 139-52.
- Ferrari, A. Linguistica del testo e scrittura. Il piano tematico-referenziale della strutturazione del testo, 153-72.
- Gallina, F.; Machetti, S.; Masillo, P. Quale relazione tra competenza lessicale e competenza linguistica nell'abilità di scrittura in italiano L2? Un'analisi delle prove CILS, 203-18.

- Grassi, R.; Piangerelli, E. I *translanguaging* nella scrittura collaborativa di studenti universitari con profilo plurilingue, 235-50.
- La Grassa, M.; Troncarelli, D. Il contributo della riflessione metalinguistica nello sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2, 251-64.
- Lala, L. Sintassi, punteggiatura e testualità negli elaborati di studenti universitari: analisi e proposte di intervento, 265-80.
- Leonetti, E.; Saccoletto, M.; Spagnolo, C. La competenza argomentativa tra comprensione e produzione del testo scritto. Quali possibili relazioni?, 297-312.
- Marano, L.; Maturi, P. Il pendolo fra oralità e scrittura: usi e costumi comunicativi della gen Z, 313-24.
- Miglietta, A. La relazione degli studenti universitari: è possibile passare da un 'patchwork' a un testo ben organizzato?, 325-40.
- Monardo, A.C. Dall'oralità alla scrittura attraverso la lettura ad alta voce, 341-52.
- Piras, G. *Hashtag, microblogging* e compiti in classe: la scrittura dei ragazzi fuori e dentro l'aula, 367-82.
- Prato, A. La scrittura argomentativa: problemi e prospettive, 383-98.
- Tavosanis, M. Gli usi reali della scrittura e la didattica della scrittura, 399-410.
- Daloiso, M.; ELICom (2023). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson. <https://www.erickson.it/it/le-difficolta-di-apprendimento-delle-lingue-a-scuola>.
- Aielli, M.C.; Celentin, P.; Fiorentino, A. Monitorare e valutare.
- Aielli, M.C.; Mezzadri, M. Studiare in una lingua.
- Benavente Ferrera, S.; Celentin, P.; Fiorentino, A. La mediazione.
- Beseghi, M.; Daloiso, M.; Raschini, E. Imparare una lingua: processi e variabili in gioco.
- Celentin, P. L'apprendente di lingue esperto: cosa significa essere un 'buon apprendente di lingue'.
- Celentin, P. La competenza osservativa.
- Daloiso, M. Difficoltà e disturbi nell'apprendimento delle lingue.
- Daloiso, M. Insegnare una lingua: progettare percorsi di apprendimento accessibili.
- Daloiso, M. Una bussola teorica per orientarsi.
- Favaro, L.; Panzica, F. Le competenze meta-fonologica e meta-ortografica.
- Genduso, M.; Ghirarduzzi, A.; Marsi, S. La comprensione del testo.
- Genduso, M.; Moro, E.; Raschini, E. Osservare l'apprendente e i fattori contestuali.
- Ghirarduzzi, A.; Jiménez Pascual, G. La produzione e l'interazione.
- Jiménez Pascual, G. La competenza grammaticale.
- Daloiso, M. (a cura di) (2023). *Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva. Rappresentazioni, convinzioni e implicazioni didattiche*.
- Benavente Ferrera, S.; Beseghi, M.; Iozzelli, A. 'Le parole del fastidio': comunicazione empatica e competenza emotiva in aula, 707-29.
- Benavente Ferrera, S.; Fiorentino, A. 'Uno nessuno centomila'. Esplorare i propri confini attraverso la mediazione linguistica nella scuola dell'infanzia, 686-706.

- Beseghi, M. Alla scoperta del sé: il ruolo del learner diary nell'apprendimento linguistico, 569-87.
- Celentin, P. Apprendimento della L2 e processi di ri-costruzione dell'identità: analisi dell'autobiografia sociolinguistica di Eva Hoffman, 588-602.
- Celentin, P.; De Luchi, M. Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo attraverso l'osservazione e l'auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo, 665-85.
- Daloiso, M.; Genduso, M. Language Teacher Cognition e analisi dell'interazione: uno studio di caso corpus-based nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva, 603-24.
- Daloiso, M.; Paita, M. Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del sé e dell'altro in un gruppo di studenti universitari, 625-43.
- Ghirarduzzi, A. 'È come leggere sotto l'effetto di sostanze alcoliche'. La dislessia attraverso le autobiografie linguistiche di un gruppo di studenti con DSA, 644-64.
- D'Angelo, M.; Ferro, M.C.; Piccioni, S. (a cura di) (2022, ed. 2023). *Insegnare il linguaggio dell'Architettura e delle Costruzioni: corpora e moduli e-learning SEAH*. Sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA*, 1-2. Include, di edilinguistica:
- D'Angelo, M.; Laezza, A.P. Usi diretti e indiretti del corpus It_Seah per la didattica della diatesi passiva nell'italiano a stranieri.
- Ferro, M.C. I moduli didattici Ru_Seah. Nuove risorse per l'apprendimento del russo per l'architettura e le costruzioni.
- Káňa, T.; Hradílková, H. Unterschiede zwischen allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Texten als Grundlage für Data-Driven-Learning: ein Beitrag zur Förderung korpuslinguistischer Kompetenz.
- Ljasovič, M. Linguistica dei corpora e didattica Rki in Russia. Le nuove risorse del progetto Seah.
- Piccioni, S. Planificación curricular basada en corpus para el aprendizaje del español de la Arquitectura y Construcción: el caso de las locuciones posicionales en el corpus Es_Seah.
- Della Putta, P.; Suñer, F. (eds) (2023). *Applying Embodied Cognition and Cognitive Linguistics to Language Teaching*. Num. monogr., *Review of Cognitive Linguistics*, 1. Include, di interesse edilinguistico:
- Della Putta, P.; Suñer, F. Using the Body to Activate the Brain. Research Trends and Issues.
- Andorno, C. Evolution is an Arc Along a Timeline; Metaphors Embodied in Teachers' Gesture Support Abstract Conceptualization and Academic Lexicon Acquisition at Primary School.
- Suñer, F. et al. Bodily Engagement in the Learning and Teaching of Grammar: On the Effects of Different Embodied Practices on the Acquisition of German Modal Verbs.
- Comisso, E.; Della Putta, P. Fostering the Learning of the Russian Motion Verbs System in Italian Speaking Students: An Experimental Study Inspired by Embodied Approaches to Language Teaching.
- De Marco, A. (a cura di) (2023). *Ciò che le parole non dicono: aspetti sociali, interculturali e cross-culturali della comunicazione (in)diretta*. Inserto monografico di *Italiano LinguaDue*, 2. Include, di ambito edilinguistico:
-

- Fontana, S.; Mignosi, E. Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento.
- Gesuato, S.; Pagliarini, E.; Sanfelici, E. Young Adults' Inferential Reading Skills – Recognising Implicit and Unstated Content in Italian L1 and English L2.
- Diadori, P.; Frosini, G. (a cura di) (2023). *La cucina italiana fra lingua, cultura e didattica*. Firenze: Cesati. Include, di interesse edulinguistico:
Troncarelli, D. La ricetta come testo regolativo.
Diadori, P. Tre modelli per affrontare il tema 'cucina' nella didattica dell'italiano L2: nazionale, interculturale e transnazionale.
Semplici, S. La cucina nei manuali di italiano L2.
Caruso, G. La didattizzazione delle video ricette.
- Gallina, F.; Loiero, S. (a cura di) (2023). *Una lingua, tante lingue: il pluralismo linguistico in classe*. Inserto monografico in *Italiano LinguaDue*, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>. Include:
Andorno, C.; Della Putta, P.; Pugliese, R.; Sordella, S.; Zanoni, G. Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata, 596-612.
Baldo, G. Educazione linguistica plurilingue a sostegno della diversità delle classi. alcune esperienze dal Friuli Venezia Giulia, 543-52.
Barni, M. Dalle Tesi GISCEL ai documenti di politica pluri(?) -linguistica europea: stesse sfide in contesti diversi, 532-42.
Guarda, M.; Mayr, G. Pluralismo linguistico nella scuola e competenze didattiche: esperienze dall'Alto Adige, 569-84.
Loiero, S. A conclusione, 613-17.
Masillo, P.; Machetti, S. Valutare l'italiano L2 nella scuola plurilingue. L'interpretazione del dato linguistico, tra percezioni e usi, 585-95.
Zanasi, L.; Platzgummer, V.; Lopopolo, O. Disegnare il vissuto linguistico: le metafore del corpo nei ritratti linguistici, 553-68.
Gallina, F.; Martari, Y. (a cura di) (2023). *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università*. Pisa: Pisa University Press.
Aielli, M.C.; Mezzadri, M. La rilevazione precoce delle competenze comunicative in contesti plurilingui.
Bandini, A.; Nasimi, A.; Sprugnoli, L. L'esame CILS B1 cittadinanza: validità e affidabilità.
Bartoli, S. Testi letterari transculturali e dimensione simbolica dell'intercultura: una sfida per la valutazione?
Benucci, A. Rappresentazioni degli aspetti interculturali nei manuali di italiano.
Bertollo, S. Dalla didattica alla certificazione linguistica e ritorno. Come la valutazione certificatoria influisce sull'insegnamento del tedesco oggi.
Bezzegato, M. Assessing CLIL Competencies: From Theory to Practice, a Proposal.
Camillo, E. et al. Quando si vogliono far valutare al computer anche risposte aperte.
Cardinaletti, A.; Piccoli, E.; Volpato, F. L'elicitazione orale di frasi relative oblique: strategie di risposta e implicazioni per la didattica.

- Caruana, S. La valutazione sommativa dell'italiano a Malta: relazioni tra abilità linguistiche.
- Cervini, C.; Martari, Y. Chi ha paura della soggettività? Studio di caso sulla vaghezza nella valutazione della performance orale in italiano L2.
- Corino, C.; Torsani, S. Cosa correggo? Competenze di valutazione CLIL e insegnanti: tra lingua e disciplina.
- Fallaini, G. Dispositivi e-learning per tracciare e valutare l'apprendimento dell'Italiano L2 in contesti non formali.
- Fazzi, F.; Spaliviero, C. Valutare l'interdisciplinarietà in percorsi CLIL nella classe di italiano L2.
- Ferrari, S. Pragmatica in gioco. Uno strumento per la ricerca e la valutazione formativa.
- Ferrucci, F. Le parole per 'imparare ad imparare': il possesso pluridimensionale del lessico come indicatore di permeabilità alla sua ulteriore espansione.
- Fissore, C.; Marengo, C.; Marchisio, M. Sviluppare competenze linguistiche attraverso un modello di valutazione formativa automatica.
- Frascarelli, M.; Carella, G. La Valutazione delle Competenze Linguistiche Trasversali: dall'Università alla Scuola.
- Gallina, F.; Martari, Y. Temi e sfide della valutazione per la linguistica educativa italiana (e non solo).
- Gasparini, A. Usabilità e apprendimento dell'italiano L2 online in piattaforme LMS e ambienti aperti: sistemi a confronto.
- Gelo, A.; Peri, G. I test di competenza linguistica per scopi accademici. Quali novità per l'italiano L2?
- Grosso, G.I.; Monaci, V. La valutazione dell'efficacia delle attività prepartenza (PDO) rivolte ai rifugiati nei progetti di Reinsediamento.
- La Grassa, M. Proposte per una valutazione formativa per la didattica dell'italiano online.
- Lopriore, L.; Reed, K.; Tzagari, D. Multilingual Assessment Competences and Practices in Europe: ENRICH Erasmus+.
- Pagliara, F. La Russa, F. Valutare interazioni orali in italiano L2 con le scale dell'Adeguatezza Funzionale.
- Pierantozzi, C. Valutare l'Italiano accademico: problemi e sfide.
- Raspollini, M. Migranti adulti analfabeti: le competenze predittive per una valutazione prognostica in ingresso.
- Roccaforte, M.; Forti, L. Verso una valutazione della competenza fraseologica per l'italiano L2.
- Santeusano, N. Saper progettare e costruire materiali didattici: analisi dei risultati dei candidati all'esame di certificazione glottodidattica DILSPG di II livello.
- Sevigi, E.; Unaldi, A. Rater Discrepancy Negotiations: How to Develop and Validate a New Scale for Analysis.
- Solimando, C.; Salem, A. Specificità dell'arabo e livelli di competenze: problemi e proposte per il livello Pre-A1.
- Tavosanis, M. Valutazione di traduzioni automatiche a reti neurali nella pratica didattica: un'esperienza.
- Tommasetti, R. Dalla proposta di un syllabo a un progetto di Scenario Based Assessment (SBA) per valutare l'insegnamento dell'italiano L2.
- Trubnikova, V. Aiming at a Moving Target: un'indagine sull'appropriatezza delle richieste telematiche.
- Tzagari, D. Language Assessment Literacy: Overview and Way Forward.

- Mastrantonio, D.; Salvatore, E. (a cura di) (2023). *Forme, strutture e didattica dell'italiano Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*. https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/1712/files/volume_palermo_def.pdf. Include, di interesse edulinguistico:
- Fresu, R. 'Chiamar tutte le cose con nome nostrano'. *Angiolina Bulgarini e la didattica della lingua attraverso i lavori donneschi*, 15-32.
- Moretti, A.; Ferrari, A. Linguistica del testo e didattica della scrittura. L'articolazione informativa dell'enunciato nel Modello Basilese della testualità scritta, 33-48.
- Rati, M.S. L'educazione alla riscrittura: un esperimento didattico su un messaggio INPS, 4-60.
- Ricci, L. C'era una volta il tema, 61-74.
- Serianni, L. La lingua può non bastare. Qualche riflessione sulla comunicazione didattica nei manuali di storia e geografia, 1-14.
- Troncarelli, D.; La Grassa, M. Tratti del neostandard in grammatiche di italiano L2, 75-86.
- Villarini, A. Nuovi testi digitali per la didattica delle lingue: *i reel*, 87-102.
- Mastrantonio, D. Sul cloze mirato e semplificato nella didattica del registro accademico, 103-14.
- Mocciaro, E. (a cura di) (2023). *Acquisire l'italiano fuori dall'Italia: interlingua, raccolta dei dati e prospettive d'analisi*. Inserto monografico in *Italiano LinguaDue*, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>. Include:
- Anastasio, S. L'espressione del movimento da parte di apprendenti d'italiano L2 con L1 francese e inglese: incrocio tra fattori tipologici e cognitivi, 1-20.
- Leto, F. Costruire e analizzare un corpus di interlingua all'interno di un corso di italiano LS a studenti sinofoni: un modello tra ricerca e didattica, 84-103.
- Lorenzová, K. Lo sviluppo dei marcatori discorsivi nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano come lingua non materna, 65-83.
- Palágyi, T.; Medveczká, M.; Malovecký, M. Riflessioni di studenti di L1 slovacca sul tempo e l'aspetto in italiano: uno studio di caso, 133-59.
- Rosi, F. Promozione del territorio e aspetti identitari nella didattica dell'italiano lingua ereditaria, 160-84.
- Russi, C. Essere o avere? Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2, 104-32.
- Schmideder, K.; Hinger, B. L'interlingua produttiva e ricettiva di studenti di italiano LS in un contesto di scuola secondaria austriaca, 43-64
- Vallerossa, F.; Toth, Z. Tempo e aspetto nelle interlingue di apprendenti di italiano: considerazioni metodologiche in prospettiva plurilingue, 21-42.
- Mollica, A.; Onesti, C. (a cura di) (2022). *Studi in onore di Carla Marellò*. Corciano (PG); Welland: GLU; Éditions Soleil. Include, di interesse edulinguistico: Balboni, P.E. Quando Carla Marellò cercava la parola perduta (e io la seguivo da lontano), 25-34.
- Cardona, M. Dall'andragogia alla glottogeragogia. Gli anziani: una nuova sfida per l'educazione linguistica, 75-88.

- Coonan, C.M. Language Learning, Outcomes in CLIL: Some Issues, 89-102.
 Lettieri, M. et al. Undergraduate Research as Transformative Experiential Learning, 153-68.
 Mazzotta, P. L'utilità di insegnare i proverbi in lingua straniera, 191-202.

- Pinnavaia, L.; Zanola, A. (eds) (2023). *English for Academic Purposes (EAP): New Frontiers in Learning to Write in English*. Num. monogr., *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3. <https://doi.org/10.21283/2376905X.1.10.2>.
 Akinseye, T. Exploring Interactive Metadiscourse as a Practical Approach to Enhancing Academic Writing Skills of Newly Admitted Undergraduates Students in Nigeria, 44-61.
 Bonomo, A.; Giuffrida, S.A. The Use of Travel Narratives to Foster Intercultural Sensitivity and Language Awareness in the Eap Classroom: The Case of a House in Sicily by Daphne Phelps and Its Italian Translation *Una Casa in Sicilia*, 95-112.
 Doerr, R.B. Writing with 'Academic Style': Theoretical Considerations and Preliminary Findings on the New Frontiers of EAP, 78-94.
 Hartle, S. From Learner Corpus to Data-Driven Learning (DDL) in Eap Writing. Improving Lexical Usage in Academic Writing, 9-31.
 Nava, A. Writing in English in Italy – from 'Compositions' to 'Academic Writing', 32-43.
 Pennisi, G.A. EALP Textbooks and the Challenges of Legal English Education, 62-77
 Pinnavata, L.; Zanola, A. English for Academic Purposes (EAP): New Frontiers in Learning to Write in English, 1-8.

- Serena, E. (a cura di) (2023). *Dizionario dell'italiano L2: insegnamento, apprendimento, ricerca*. Pisa: Pacini.

Saggi

- Aiello, J.; Di Martino, E. (2023). CLIL in Italy. Banegas, L.D.; Zappa-Hollman, S. (eds), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*. London; New York: Routledge, 419-32.
 Aranha, S.; Cavalari, S.M.S.; Leone, P. (2023). 'Our Interaction Was Very Productive': Levels of Reflection in Learners' Diaries in Teletandem. *ALSIC – Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1. <https://journals.openedition.org/alsic/6459>.
 Artoni, D.; Boschiero, M.; Piccinin, S.; Pomarolli, G. (2023). Inclusive and Accessible Teaching of Russian L2 to Absolute Beginners: A Comparison Between TBLT and PPP. *Instructed Second Language Acquisition*, 2, 166-93.
 Balboni, P.E. (2023). Flipping Language Teacher Training. A Circular Model for a New Training Environment. *Idee in form@zione*, 11, 115-28.
 Borghetti, C. (2023). Il concetto di 'cultura' e l'educazione linguistica interculturale. Piciocchi, C.; Strazzari, D. (a cura di), *Percorsi interculturali*. Trento: Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza, 27-44.
 Borghetti, C.; Barrett, M. (2023). What Do I Need to Know About Quality and Equity in the Assessment of Plurilingual, Intercultural and Democratic Competences and the Use of Portfolios?. Byram, M.; Fleming, M.; Sheils, J. (eds),

- Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship.* Clevedon: Multilingual Matters, 114-35.
- Borghetti, C.; Ferrari, S.; Pallotti, G.; Zanoni, G. (2023). Teachers and Researchers Collaborating to Develop Effective Language Education: The Project *Observing Interlanguage*. Erickson, G.; Bardel, C.; Little, D. (eds), *Collaborative Research in Language Education: Reciprocal Benefits and Challenges*. Berlin: De Gruyter Mouton, 119-32.
- Celentini, P.; Cognigni, E.; Garbarino, S. (2023). Formarsi all'intercomprensione attraverso l'interazione online. Riflessioni e strumenti per la valutazione delle competenze del docente. *Cross-Media Languages Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 1, 6-26.
- Cervini, C. Zingaro, A. (2023). Aspetti della cultura enogastronomica nella città di Forlì e apprendimento dell'italiano: uno studio con la App Forliviamo. *ItaliAMO. Promozione degli studi nell'ambiente accademico e non accademico*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 79-95.
- Cognigni, E. (2023). Meertalige praktijken in het onderwijs aan volwassen miw-granten: meningen van docenten. *Les*, 225, 36-9.
- Cognigni, E.; Di Febo, M. (2023). Intercomprensione e didattica dell'italiano LS tra diacronia e sincronia. D'Eugenio, D.; Gelmi, A. (a cura di), *Rappresentare per includere. Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*. Firenze: Cesati, 89-107.
- Cognigni, E.; Leone, P. (2023). 'GNILT – Globally Networked Italian Language Teachin': uno scenario formativo di telecollaborazione per ridurre le distanze. *Repères DORIF*, 27, 1-18.
- Cognigni, E.; Derivry, M.; Rossi, M. (2023). La valeur des mots: pour une cartographie collaborative des notions au cœur de la pluralité linguistique et culturelle?. *Repères DORIF*, vol. 27, 1-4.
- Daloiso, M. (2023). Sfide e opportunità per la didattica della lingua inglese a studenti universitari con DSA. L'esperienza dell'Università di Parma tra formazione e ricerca. Guaraldi, G.; Genovese, E. (a cura di), *Didattica inclusiva e universal design*. Trento: Erickson, 99-115.
- Della Putta, P.; Strik Lievers, F. (2023). Learning Similar Forms with Slightly Different Functions and Uses. The Case of Ir/andare + a + Infinitive from L1 Spanish to L2 Italian. *Studi e Saggi Linguistici*, 1, 9-50.
- De Meo, A.; Budeanu, A. (2023). Gestione dei tempi verbali nelle narrazioni in L1 e L2 di romeni immigrati in Italia. Uno studio sulla variabile livello di istruzione. Ravetto, M.; Castagneto, M. (a cura di), *La comunicazione parlata/Speaking Communication 2021*. Roma: Aracne, 197-222.
- De Meo, A.; Vitale, M. (2023). Accenti a confronto: italiano di nativi e non nativi. Alfano, I.; Cutugno, F.; De Meo, A. (a cura di), *Studi sul parlato. In onore di Renata Savy*. Roma: Aracne, 107-20.
- Diadori, P. (2023). La traduzione plurilingue come pratica riflessiva nella classe di italiano L2. D'Eugenio, D.; Gelmi, A. (a cura di), *Rappresentare per includere. Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*. Firenze: Cesati.
- Di Sabato, B. (2023). L'educazione linguistica in tempo di pandemia: parole ed emozioni. Corbi, E.; Frosini, T.E.; Villani, P. (a cura di), *Parrhesia. In dialogo tra saperi. Studi per Lucio D'Alessandro*, vol. II. Napoli: Editoriale Scientifica, 1009-32.

- Hamon, Y. (2023). Former à distance à la didactique du FLE en distanciel suE bi: le cas des Ateliers FLE Fédération des Alliances Françaises-Do.Ri.F. *Repères-Dorif*, 27, 1-16.
- Facchin, A. (2023). From Teaching Non-Arabs Arabic to Arabization in 1950s Sudan. Savatovsky, D. et al. (eds), *Language Learning and Teaching in Missionary and Colonial Contexts*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 291-309.
- Facchin, A. (2023). Arabic Grammar Materials: Description and Analysis. Wahba, K.M.; Taha, Z.A.; Giolfo, M.E.B. (eds), *Teaching and Learning Arabic Grammar: Theory, Practice, and Research*. London; New York: Routledge, 149-67.
- Gilardoni, S.; Cerizza, A. (2023). Apprendimento digitale dell'italiano L2: un approccio ludico. *Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation*, 1, 99-120.
- Guzzon, S. (2023). Actively Learn: Exploring Digital Social Reading, Young Adult Literature, and Global Issues with Your Students. *The FLTMAG*. <https://fltmag.com/actively-learn/>.
- Galimberti, A.; Luise, M.C.; Tardi, G. (2023). Associazioni di insegnanti per la formazione dei docenti di lingue: un ponte tra mondo della ricerca accademica e mondo della pratica scolastica. Michelini, M.; Perla, L. (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia, 742-6.
- Jamet, M-C.; Galazzi, E. (2023). La recherche en didactique du FLE en Italie : jadis, naguère et demain. Blanchet, P.; Chardenet, P. (éds), *Organisation et orientation de la recherche en didactiques du FLE/FLS*. Limoges: Lambert Lucas.
- Jamet, M-C.; Anquetil, M. (2023). L'intercompréhension entre langues romanes dans le paradoxe langues proches/pays lointains: recherches et coopérations entre l'Europe et les Amériques. *Repères DoRiF*, 27. <https://www.dorif.it/reperes/mathilde-anquetil-marie-christine-jamet-lintercomprehension-entre-langues-romanes-dans-le-paradoxe-langues-proches-pays-lointains-recherches-et-cooperations-entre-leurope-et-les-ameriques/>.
- La Grassa, M. (2023). Principi teorici e indicazioni metodologiche per l'elaborazione di materiali didattici rivolti ad apprendenti universitari dell'italiano come lingua seconda. *Costellazioni. Rivista di lingue e letterature*, 141-58.
- Maffia, M.; Pettorino, M. (2023). Il parlato dei docenti di lingua italiana. Un confronto ritmicoprosoadico tra contesto L1 e L2. Orrico, R.; Schettino, L. (a cura di), *La posizione del parlante nell'interazione: atteggiamenti, intenzioni ed emozioni nella comunicazione verbale*. Milano: Officinaventuno, 115-26.
- Martari, Y. (2023). Dietro la porta di casa. Alcune osservazioni sull'italiano come lingua di comunicazione in contesti familiari plurilingui. Dal Negro, S.; Mereu, D. (a cura di), *Confini nelle lingue e tra le lingue*. Milano: Officinaventuno, 187-204.
- Marzi, C.; Melloni, C.; Vender, M. (2023). Finger-Tracking Reading Profiles in Monolingual and Bilingual Early Graders. *Lingue e Linguaggio*, 2, 327-61.
- Menegale, M.; Fazzi, F. (2023). CLIL for Primary Learners: From Principles to Practice. Banegas, D.; Zappa-Hollman, S. (eds), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*. London: Routledge, 225-37.
- Maugeri, G. (2023). From an Individual to an Intersubjective Perspective: Reflections for Foreign Language Acquisition. *International Journal of Linguistics*, 5, 140-52.
- Nasimi, A.; Peri, G. (2023). La valutazione certificatoria e l'importanza della ripetizione: quanti task per garantire la rappresentatività del costruito?

- Mastrantonio, D. et al. (a cura di), *Repetita iuvant, perseverare diabolicum. Un approccio multidisciplinare alla ripetizione*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 485-99.
- Pallotti, G. (2023). Appropriate Complexity. Granget, C.; Repiso, I.; Fon Sing, G. (eds), *Language, Creoles, Varieties: From Emergence to Transmission*. Berlin: Language Science Press, 145-73.
- Pallotti, G. (2023). Commentary on 'Interplay of Variables in Cognitive-Linguistic Development' – a Second Language Acquisition Perspective. Kersten, K.; Winsler, A. (eds), *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition. A Multi-Layered Perspective*. New York: Routledge, 323-36.
- Pallotti, G. (2023). Constructive Dialogue, Disruptive Criticism and the Complex Dynamics of Academic Life. *Instructed Second Language Acquisition*, 1, 27-40.
- Paschke, P. (2023). L2-Aussprache und fremder Akzent: Einstellungen italienischer Germanistikstudierender. *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*. Bern: Peter Lang, 397-411.
- Piccinin, S.; Dal Maso, S. (2023). Teachers' Perspectives on Inclusive Language Teaching in Higher Education. *Instructed Second Language Acquisition*, 2, 222-56.
- Piccinin, S.; Dal Maso, S. (2023). Investigating Factors Affecting Reading Comprehension in Second-Generation Pupils: The Role of Morphological Skills. *Lingue e linguaggio*, 1, 117-42.
- Rosi, F.; Amato, G.; Zappoli, A. (2023). The Role of Motivation in Content-specific Learning in CLIL: Core vs Non-core Subjects. *International Journal of Linguistics*, 6, 131-52.
- Santipolo, M. (2023). Multilinguismo letterario ed educazione linguistica. *Scrittura migranti*, 17, 96-110. <https://scritturemigranti.unibo.it/article/view/18978/17514>.
- Spreafico, L. (2023). A Survey of Phonetics Education in Italian Universities. *ICPhS 2023 = Proceedings of the 20th International Congress of Phonetic Sciences* (Prague, 7-11 August 2023), 4210-13. <https://guarant.cz/icphs2023/58.pdf>.
- Vallini, L. (2023). La cucina italiana tra le pagine di *Nuovo Progetto Italiano* e *Nuovissimo Progetto Italiano*. Garuso, G.; Diadori, P.; Zhao, S. (a cura di), *La via della seta a tavola. Guida all'uso dei testi della cucina italiana e cinese a confronto*. Roma: Edilingua.
- Vender, M.; Vernice, M. (2023). Promuovere il bilinguismo nei disturbi del neurosviluppo: stato dell'arte e prospettive di ricerca. *Giornale italiano di psicologia*, 2, 253-89.

Riviste

Aggiornamenti, 2023

<https://adi-germania.org/it/aggiornamenti>

nr. 22

Borghi, A. IDENTITÀ GREEN: il cibo nei libri di testo delle scuole bilingue in Germania.

Schenetti, D. Video interattivi nella lezione di italiano.

Wieland, K. La donna è mobile – Wie die Werbung italienische Opern instrumentalisiert und wir (trotzdem) damit im Italienischunterricht arbeiten können.

Wieland, K. Sprich doch, sprich 3 Theaterworkshop für Fremdsprachenlehrkräfte.

Bollettino Itals, 2023

<https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-aprile-2023>

nr. 1

Include alcune interviste di P. Torresan a esperti di edulinguistica e i seguenti saggi:

Czapski, H. L'edicola e la parola preziosa. Attività di ascolto e di selezione lessicale.

Giampietro, C. Attività di produzione scritta.

Bollettino Itals Giugno 2023 | Laboratorio Itals

nr. 2

Include, oltre a molti materiali per esperienze di scrittura creativa:

Seminara, M. L'utilizzo di strategie di apprendimento dell'italiano per studenti stranieri all'interno di un doposcuola

Screpante, M. Verso una scuola di lingue di qualità. Riflessioni per un'efficace progettazione di corsi di lingua e cultura nei Paesi Bassi.

Educazione Linguistica. Language Education. EL.LE, 2023

nr. 1 <http://ecf.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2023/1/>
Balboni, P.E. Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI. Aggiornamento 2022, 5-28.

Costa, F.; Mariotti, C. Bilingual and Non-Bilingual Classes at Primary School in Italy. Results from a Standardised National Test, 145-64.

Ilina, A. From Italian to Russian with the Superpower of Intercomprehension. Inference in Graphical Decoding Across Different Alphabets, 59-88.

Mastropasqua, A.C.A.; Restiglian, E.; Tonegato, P. Un approccio multisensoriale per imparare a leggere e a scrivere. Lo Slingerland Approach in una scuola della California, 29-58.

Scistri, S.; Torsani, S. Valutare (anche) le competenze linguistiche per la didattica a distanza. Progettazione e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete, 131-44.

Scolaro, S.; Serragiotto, G. La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi, 165-87.

Torresin, L. Un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali attraverso Moodle, 89-130.

nr. 2 <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/2023/2/>

Bocale, P. Reasons for Community Language Learning in Ukrainian Complementary Schools in Italy, 339-56.

Caleffi, P.M. Teaching Pronunciation to Young Learners in an ELF Context An Analysis of Pronunciation Activities in English Coursebooks for the Primary School, 193-224.

Cersosimo, R.; Santini, L. Standard e 'requisiti minimi' di competenza della lingua inglese. Il Progetto Inglese all'interno delle lauree triennali all'Università di Genova, 357-80.

Daloiso, M. Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico, 273-302.

Fazzi, F. Reflecting on EFL Secondary Students' Reading Habits and Perceptions of Young Adult Literature to Promote Reading for Pleasure and Global Citizenship Education, 251-72.

Ferrara, D. Le ossa di Oreste si trovano in classe La metafora che insegna: proposta per un intervento didattico, 303-38.

Vitucci, F.; Lo Cigno, S. Implicazioni linguistiche del *voice* nella classe di giapponese: passivi e causativi a confronto, 225-50.

nr. 3 <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/03>

Azzalini, A. Critical Thinking, Questioning and Reasoning as Inclusive Teaching Methods for English Language Learning with Gifted Students, 449-64.

Calamai, S; Nodari, R.; Piccardi, D. Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana, 385-432.

De Bartolo, A.M. From Intercultural to Transcultural Communication: ELF in Multilingual Settings, 433-48.

Macagno, C.G. Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo, 503-30.

Rossi, M.A. O ensino eficaz do Português como Língua Estrangeira na educação infantil: estratégias comunicativas, mediadores pedagógicos e *realia*, 465-80.

Yang, N. Insegnare la scrittura ad apprendenti sinofoni: tra voce, identità e testualità, 481-99.

Italiano a Stranieri, 2023

<https://goo.gl/rHx5X6>

nr. 33

Benucci, A.; Monaci, V. Classi ad abilità miste e gestione della diversità, 19-25.

Deiana, I.; Pistis, T. L'intervista strutturata: uno strumento per l'accoglienza e la valutazione in entrata nei percorsi AALI dei CPIA, 14-18.

Grosso, G.I. Donne immigrate e apprendimento della L2. Un percorso di empowerment e formazione per pubblici vulnerabili e formatori linguistici, 8-13.

Mocciaro, E. I test di lingua e alfabetizzazione della scuola di lingua italiana per stranieri di Palermo (ItaStra), 3-7.

Nitti, P.; Ballarin, E. Potenzialità della didattica collaborativa per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, 26-30.

Italiano LinguaDue, 2023

nr. 1

Daloiso, M. (a cura di) (2023). *Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva. Rappresentazioni, convinzioni e implicazioni didattiche*. Include, oltre a molte sezioni sociolinguistiche, una sezione specifica di linguistica educativa:

- Benavente Ferrera, S.; Beseghi, M.; Iozzelli, A. 'Le parole del fastidio': comunicazione empatica e competenza emotiva in aula, 707-29.
- Benavente Ferrera, S.; Fiorentino, A. 'Uno nessuno centomila'. Esplorare i propri confini attraverso la mediazione linguistica nella scuola dell'infanzia, 686-706.
- Beseghi, M. Alla scoperta del sé: il ruolo del learner diary nell'apprendimento linguistico, pp. 569-87.
- Celentin, P. Apprendimento della L2 e processi di ri-costruzione dell'identità: analisi dell'autobiografia sociolinguistica di Eva Hoffman, 588-602.
- Celentin, P.; De Luchi, M. Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo attraverso l'osservazione e l'auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo, 665-85.
- Daloiso, M.; Genduso, M. Language Teacher Cognition e analisi dell'interazione: uno studio di caso corpus-based nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva, 603-24.
- Daloiso, M.; Paita, M. Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del sé e dell'altro in un gruppo di studenti universitari, 625-43.
- Ghirarduzzi, A. 'È come leggere sotto l'effetto di sostanze alcoliche'. La dislessia attraverso le autobiografie linguistiche di un gruppo di studenti con DSA, 644-64.
- Include inoltre:
- Caiazza, I.; Giovannini, M. Il ruolo delle espressioni idiomatiche nell'apprendimento della L2/LS. Proposta operativa per apprendenti francofoni di italiano, 973-86.
- Canuto, C.; Ciavattini, I. L'uso del task supported teaching and learning in didattica a distanza. Lo studio di un caso nel progetto 'Italiano L2 a scuola', 929-49
- Cinganotto, L. L'Approccio Orientato all'Azione del 'Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Volume Complementare' nella didattica digitale dell'Italiano L2/LS: scenari e attività didattiche nella percezione degli studenti, 915-28.
- Deiana, I. Alcune riflessioni su un corpus di testi prodotti nei Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana dei CPIA, 987-1008.
- Micali, I. Quale didattica per le lingue minoritarie? Approcci e modelli per un'educazione plurilingue, 730-46.
- Torresan, P. Valutazione tra pari di testi argomentativi: riflessioni degli apprendenti, 950-72.
- Ujcich, V. Correggere e non correggere. Pratiche didattiche dichiarate dai docenti di scuola primaria, 747-69.

nr. 2 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>

Inserti monografici

- Branciforti, G. et al. (a cura di) (2023).
- Gallina, F.; Loiero, S. (a cura di) (2023).
- Mocciaro, E. (a cura di) (2023).
- De Marco, A. (a cura di) (2023).

Saggi

- Gallina, F.; Orlando, S. Apprendere e praticare la scrittura: le attività dei manuali di italiano L2 per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta, 185-209
- Fioravanti, I.; Malagnini, F. Il verbo tra lessico e testo: analisi di produzioni scritte di apprendenti di italiano L2, 210-38
- Martari, Y. Metodo glottodidattico e nuovi contesti tecnologici. Note teoriche e percezione di un campione di insegnanti di lingue, 239-66
- Landone, E. Transnational languaculture e mobilità virtuale: il videoshadowing come didattica esperienziale, 267-86
- Montanaro, M. Autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere. Una revisione della letteratura, 287-303
- Mezzadri, M.; Vecchio, P. Accessibilità e inclusività nella certificazione linguistica: uno studio di caso nell'italiano L2, 304-27
- Malagnini, F.; Deiana, I. Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA, 328-43
- Testa, M. Scrittura e sprezzatura: un approccio funzionale alla didattica della scrittura accademica, 618-38
- Daloiso, M. I benefici dell'intercomprensione fra lingue romanze in caso di disturbi specifici dell'apprendimento: uno studio-pilota, 639-61
- Russo, B.G. Influssi girardiani in testi di educazione linguistica: dalla maestra Dorelli a parlar materno (1946) di Nencioni e Socciarelli, 662-710.

Lingue antiche e moderne, 2023

nr. 12

Include, di rilevanza edulinguistica:

- Balbo, A.; Onesti, C. Omaggio a Germano Proverbio, 5-8.
- De Santis, C. Il contributo di Proverbio al rinnovamento della riflessione grammaticale in Italia, 9-31.
- Balbo, A.; Francisetti Brolin, S. Germano Proverbio e il rinnovamento della didattica del latino, 69-86.
- Corino, E.; Onesti, C. La didattica della lingua tedesca in prospettiva valenziale: uno studio di caso, 49-67.
- Tóth, Z. Riflettere sulle parole: la formazione delle parole nelle prove Invalsi, 277-98.

Lingua e Nuova Didattica, LEND, 2023

nr. 1

- Bocale, P. L'apprendimento delle lingue delle comunità migranti nelle scuole ereditarie
- Leone, P.; Paone, E. La mediazione nel contesto Teletandem e il Volume Complementare al Quadro Comune Europeo: Alcune riflessioni.
- Minardi, S. Cosa (non) sta accadendo nell'apprendimento delle lingue?

nr. 2

- Beacco, J.-C. Questions anciennes et nouveaux horizons en didactique des langues.
- Bonifacci, P. Multilinguismo: traiettorie linguistiche, cognitive e di apprendimento

- Breslin, S. On the Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture.
- Byram, M. Values in Intercultural Language Teaching – a Personal View.
- Langé, G. Lend: sempre presente da cinquant'anni!
- Minardi, S. Avere cinquant'anni e non sentirli.
- Vedovelli, M. Lingue e linguaggio dei contesti migratori. Dal 1981 a oggi.

nr. 3

- Minardi, S. Gli obiettivi del Governo in materia di formazione docenti: quali sono e quali dovrebbero essere.

nr. 4

- Catone, A.; Sorrentino, D. Competenza plurilingue e pluriculturale: il romanzo *Zweieinhalb Störche* di Claudiu, M. Florian in ambito DaF.
- Hartle, S. Listening to Lessons Learned from Lockdown: Catering for the Insights of Individual Participant Voices Analyzed Particularly Through Poetic Inquiry.
- Minardi, S. Chi ha paura dell'Intelligenza artificiale nella didattica delle lingue? Noi no.

Lingua e testi di oggi. LTO, 2023

Include, di natura edulinguistica:

nr. 1

- Abbatichio, R. Bisogni linguistici e sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: possibili ruoli della riflessione metalinguistica e metadiadologica
- Baldo, G. Creatività e inclusione nella classe plurilingue. Una esperienza con gli Identity Text.
- Luppi, A. IC-08 di Verona, Ricerca collettiva e transcodificazione: incentivare l'espressione attraverso diverse modalità in una classe fortemente disomogenea.
- Torsani, S.; Scistri, S. Metacognizione, conoscenza del genere e assessment for learning nella didattica dell'italiano in ambito accademico.

nr. 2

- Trapassi, L. La propria lingua e la lingua dell'altro: percorsi di traduzione collaborativa in contesti universitari.
- Londero, C. Esercizi col bianchetto. Un esperimento grammaticale in classe.

Lingua Italiana in Azione. Archivio – ORNIMI EDITIONS, 2023

nr. 1

- Balò, R. Google Lens nella didattica dell'Italiano L2/LS.
- Malusà, G. 'Giocando si impara': i giochi di Findhorn come strumento per facilitare competenze socio-emotive negli insegnanti.
- Pinello, V. Il modello della competenza variazionale nell'italiano L2. *Un case study* all'università di Palermo con studenti sinofoni.
- Yang, N. Cinese o italiano? Uso della L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti universitari cinesi in Cina.

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA, 2023

nr. 1

- Azzalini, A. Il Co-Teaching per l'insegnamento linguistico e scientifico di qualità: un percorso sperimentale attraverso il modello TeaCLI (*Teaching, Content and Language Integrated*) e la metafora dell'ipercubo.
- Borghetti, C.; Li, C. 'Qual è la mia lingua materna? Dipende...'. Il plurilinguismo dinamico degli *heritage speakers* di cinese in Italia.
- Ciaramita, G.; Fortanet-Gomez, I. Teachers' Attitude Towards the Use and Tea' ching of Mediation in Language Classes.
- Corrias, D. L'italiano e le altre lingue straniere nell'Albania di oggi: attori, politiche e prospettive.
- La Grassa, M. Apprendere espressioni idiomatiche con il supporto delle tecnologie digitali.
- Santipolo, M. Dalla 'glottofobia' alla 'glottofonia': alcune riflessioni terminologiche, politico-linguistiche e linguistico-educative.
- Saturno, J. Intercomprensione in contesto aeroportuale: uno studio esplorativo.

Scuola e Lingue Moderne, SeLM, 2023

nrr. 1-3

Include, oltre a buone pratiche:

- Galimberti, A. I concorsi docenti e le loro criticità: studio di caso, 4-11.
- Spaliviero, C. Da un'indagine sulla didattica della letteratura nella classe di lingua al progetto di una rete per la formazione, 19-25.
- Temporale, T. Imparare una lingua straniera in terza età: il progetto *VintAge – English for Seniors*, 12-18.

nrr. 4-6

Include, oltre a buone pratiche:

- Belloni, M. La balbuzie e l'apprendimento delle lingue straniere: analisi linguistica e proposte per l'insegnamento dello spagnolo come LS.
- Cappellin, J.; Codurelli, M.; Giangrande, G. Formazione, partecipazione e costruzione di conoscenza. L'esempio della rete Anils Tedesco.
- Maugeri, A. L'aula e il feedback come risorse per l'apprendimento linguistico

nrr. 7-9

Include, oltre a buone pratiche:

- Longhi, E. L'insegnamento di educazione civica nelle ore di tedesco, tra micro-lingua e Landeskunde.
- Pergola, R. Just What the Doctor Ordered: la medicina tra linguaggi specialistici e CLIL universitario.
- Porcelli, G. La valutazione dialogica.

Studi di glottodidattica, 2023 <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/172>

nr. 1

- Cardona, M.; Luise, M.C.; Temporale, T. Uno studio sull'apprendimento delle lingue nella terza età: Il Progetto VintAge. Focus su inclusione, ageismo e lingue straniere, 54-73.
- D'angelo, F. Teaching, Assessing, and Testing Trends in Multilingual Education, 44-53
- Torresin, L. L'insegnamento interculturale del russo come lingua straniera: problemi vecchi e nuovi, 31-43.
- Torsani, S. Didattica orientata al prodotto della produzione scritta e apprendenti principianti. Uno studio longitudinale, 2-14.
- Yang, N. L'uso del metadiscorso nella scrittura accademica in L1 e L2: il caso di apprendenti sinofoni, 15-30.

nr. 2

Sezione monografica

- Rossi, M. Stratégies métacognitives et participation active des étudiant(e)s aux processus d'apprentissage: l'apport des technologies numériques.
- Hamon, Y. Inventaire des pratiques et des gestes professionnels post-pandémie: quel réinvestissement des usages mobilisés lors de la crise de la Covid-19 dans les universités italiennes?
- Silletti, A. La transcription automatique comme outil d'apprentissage du FLE: quelques réflexions à partir d'un corpus oral.
- Lupetti, E. A scuola, in piattaforma: lo sviluppo delle competenze in lingua straniera durante il Covid.
- Agresti, G.; Mballo, D. Didactique des langues et droits linguistiques de première catégorie. Enjeux et facteurs de l'intégration des immigrés en France.
- Cavallini, C.; Carlone, E. Les adultes et l'apprentissage multimodal d'une L2: le cas du projet '3LGames4Prevention'.

Sezione miscellanea

- Vender, M.; Nardon, A. Un'analisi del vocabolario ortografico e fonologico di apprendenti italiani di inglese: Il ruolo delle parole imparentate.

Examinees' Four Skills Performance Balance in High Stake Foreign Language Examinations

Antonio Venturis, Julie Vaiopoulou

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract The present study aims to investigate the balance of the examinees' performances in different skills tests as part of a foreign language examination. In many cases, the examinees' performances in the four skills present significant deviations. This deviation raises the question of whether it is an indication of an error in the construction or rating of the test or whether it is an expected result. In order to explore this question, a study was conducted using real data collected from 8715 candidates who participated in Italian language exams, administered by the Greek State Certificate Language Proficiency System (KPG), between 2011 and 2015 (ten sessions). The data were analysed with Latent Class Analysis (LCA) and indicated that there is no balance between the performances of the examinees in the different skills tests.

Keywords Foreign language testing. Four skills performance balance. Skills integration. Skills segregation. Language certification.

Summary 1 Introduction. –2 Literature Review. –3 The Four Skills in Language Tests. –4 Research. –4.1 Aim and Research Questions. –4.2 Participants and Data Collection Procedures. –4.3 Data Analysis. –4.4 Results. –4.4.1 B1 level. –4.4.2 B2 level. –5 Discussion. –6 Limitations and Directions for Future Research.



Peer review

Submitted 2023-02-01
Accepted 2024-01-24
Published 2024-03-22

Open access

© 2024 Venturis | 4.0



Citation Venturis, A. (2024). "Examinees' Four Skills Performance Balance in High Stake Foreign Language Examinations". *EL.LE*, 13(1), 27-48.

1 Introduction

The communicative ability includes the four skills in a relation of interdependence. This means that, in many cases, it is difficult to discern the limits of each skill and the range of involvement that each one has with the other in the final communicative output. In authentic communicative settings, separating receptive skills from productive skills and oral and written speech is almost always impossible. As Harmer states,

it is very often true that one skill cannot be performed without another. It is impossible to speak in a conversation if you do not listen as well, and people seldom write without reading - even if they only read what they have just written. (2015, 52)

In traditional foreign language education, though, after more than 40 years from whole-language approaches proposal by numerous scholars (Rigg 1991; Harste, Burke 1977; Goodman, Goodman 1982; Watson 1989; Goodman, Goodman, Hook 1989), the practice of teaching the four skills separately is still present today, asking students to concentrate on only one skill at a time (Oxford 2001; Vernier et al. 2008; Vera et al. 2019). This approach, referred to by Oxford (2001) as Segregated-Skill Instruction (SSI), is based on the assumption that mastery of discrete language skills can lead to complete language learning. The more recent proposal for an integrated approach to language learning contradicted SSI, arguing that, in real life, different language skills are used in combination and the one affects the other during a communication event.

Despite the wide acceptance of the Integrated-Skills Approach (ISA) from the linguistic community (Oxford 2001; Gautam 2019; Pardede 2019), the SSI seems to be still present (Pardede 2019, 148) in foreign language education. There are still language courses focused on only one skill, claiming to satisfy specific needs or to be easier and more effective for the learners (Oxford 2001). However, even if skills in real life are almost always used in combination, this educational choice of skill segregation might be associated with an actual need of the students. In many cases, language assessment treats the four skills separately, dividing language tests into writing, reading, listening, and speaking sections. Since language examinations are crucial in many social environments, especially those of certification, this segregation directly affects language courses, making them exam-focused. This approach affects not only the goals of the language course, disorienting them from communicative skills acquisition to test achievement, but, in many cases, determines its content and methodology. Consequently, many language courses adopt the SSI with exam preparation in mind to ensure the successful performance

of the students or candidates. The separate approach can, however, sometimes lead to differences in acquiring these four skills. This could result from differences in the learning material, the methodology, the social environment (Kondo-Brown 2005; Firmansyah 2018), or the students' individual characteristics (Sparks, Ganschow 1991). The unbalanced development of the four skills inevitably affects students' performance in examinations, with severe consequences in the case of high-stake exams. Considering the above, the present study aims to investigate the correlation between the candidates' performance in the different skill tests of the Greek state certification system for the Italian language. More precisely, it intends to show whether the candidates' scores in the four units of the certification examination (each one corresponding to one skill) present deviation and whether they can be grouped based on a specific criterion (receptive-productive, oral-written speech skills). According to the research results, conclusions will be drawn based on the evidence concerning the accuracy and fairness of the assessment, and a point of reference for future relative decisions will be made in case of differences between the scores in the four skills units of a foreign language test.

2 Literature Review

The idea of ISA emerged at the end of the 1970s when communicative language teaching appeared. Up until then, structural linguistics and behaviourist learning theories established an extensive focus on speaking, grammar drills, and listening comprehension. These principles served as the basis of the approaches to language learning and teaching known as the 'oral method', the 'aural-oral method', the 'structural method', and later the 'audiolingual method' (Hinkel 2010). Even when the influx of foreign workers and students in the UK during the 1960s created new demands for language teaching and learning, the emerging need for integrated teaching of discrete skills did not lead to an essential change of practice. As Howatt and Widdowson stated, the main idea about language learning and teaching between the 1950s and 1970s was that "all four language skills (listening, speaking, reading, and writing) should be taught, but the spoken skills should be given priority" (2004, 299-300).

The new perspective of language learning and teaching proposed by the communicative approach radically changed many of the most basic and widespread practices in language education. The recognition of language as a social asset aiming to satisfy the specific social needs of students and the shift of language course focus from the structure of a language to communication, considering many of the factors affecting it, created a completely different educational context. As the communicative approach aimed at the acquisition

of communicative skills by the learners to be used in real-life situations, many researchers considered skills segregation a contradiction to the social reality (Corder 1971; Crystal 1971; Snow, Met, Genesee 1989). Hinkel asserts, based on the conclusions drawn by early 1970s scholars, that

[i]n reality, it is rare for language skills to be used in isolation; e.g. both speaking and listening comprehension are needed in a conversation and, in some contexts, reading or listening and making notes is likely to be almost as common as having a conversation. (2010, 115)

One of the first linguists who suggested an integrative skills approach in language instruction was Widdowson (1978), claiming that language comprehension and production are combined in real-life communication; therefore, learners need to develop receptive and productive skills in both spoken and written discourse in order to acquire communicative proficiency. According to these considerations, he noted that:

even though a particular exercise may focus on a particular skill or ability, its effectiveness will often require the learner to make reference to other aspects of his communicative competence. [...] I have represented the learner's task as essentially one which involves acquiring a communicative competence in the language, that is to say, an ability to interpret discourse, whether the emphasis is on productive or receptive behaviour. If this definition of the learner's aim is accepted, it would seem to follow that any approach directed at achieving it should avoid treating the different skills and abilities that constitute competence in isolation from each other, as ends in themselves. What the learner needs to know how to do is to compose in the act of writing, comprehend in the act of reading, and to lean techniques of reading by writing and techniques of writing by reading. (144)

The need for skills integration in language instruction became more evident in the 1980s and 1990s, leading to interaction-centred and authentic activity planning. This need generated the task-based teaching approach, a practice that requires the engagement of a group of learners in an activity, simulating a real-life situation, like playing a game or organizing a trip through which the participants will have to seek information from a written source, discuss among themselves, take notes, and perhaps listen to information from media that contain spoken language, e.g., YouTube, using the target language. Nunan, in his effort to provide a complete and synthetic definition of task, states that it is

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle, and an end. (2004, 4)¹

On this basis, language skills are taught and practiced according to students learning objectives, combining oral and written speech when needed, and engaging receptive and productive skills in the communication events of the tasks.

Another method of teaching that proposes the integrated skills approach is the content-based approach, inspired by Widdowson's (1978) and Halliday's (1978) ideas about language teaching and linguistic analysis. Content-based teaching is an approach in which the target language is taught within the study of a non-linguistic subject, such as geography, science, or technology (Lyster 2018). In this approach, the language is the medium of teaching and learning communication, meaning that the learners use the target language to seek information from the learning materials, communicate with the teacher and their classmates, and produce essays or implement other types of classwork or homework. In this context, learners acquire the foreign language rather than being taught it (Creese 2005). Skills integration comes naturally since studying a specific subject in an educational context requires a similar use of the language as in authentic everyday communication. Content-based teaching appears in the literature with various versions, such as content-based instruction (CBI) and content and language-integrated learning (CLIL).² Even though there are differences between them, especially in the role of the language (Met 1998), they share the integrated skills practice as a means of communication and a language learning approach.

Both models are widely accepted and widespread in foreign and second language education, and they motivate students to develop all four communicative skills. However, some scholars point out various disadvantages of integrating skills in language teaching. First, segregated skills instruction is dominant and highly appreciated in many countries or regions, so students and teachers resist skills

¹ For a detailed discussion on task definition see Littlewood 2004. For more information about task-based approach see Nunan 2004; 2010; Skehan 2003.

² In the relative literature are proposed various other models of content-based language teaching such as theme-based language teaching model, adjunct language teaching model, sheltered model (Oxford 2001). For additional information see Cenoz 2015; Met 1998; Stryker, Leaver 1997.

integration (Richards, Rodgers 2014). In addition, as Hinkel (2010) claims, a curriculum focusing on one language skill at a time favours intensive learning. Furthermore, Hinkel expresses her reservations about integrated instruction with more than two language skills addressed in tandem because it is more demanding for both teachers and learners and requires teachers to be well-trained. Another disadvantage of Integrated Skills Instruction (ISI) is that, in the case of large classes, it may create practical problems. Finally, an obstacle presented by ISI implementation could be unevenly developed proficiencies across the four skills from some learners, which is relatively frequent (Hinkel 2010; Speece et al. 1999). This fact affects language assessment practices where skills integration remains almost out of the question, as many researchers and practitioners consider it not applicable (Hinkel 2010).

3 The Four Skills in Language Tests

The wide acceptance of ISI in the language education community permits the hypothesis that it would clearly impact language testing. Nevertheless, despite some sporadic attempts to adopt an integrated approach to language testing, language testing methods and test designs continue to employ skills separation practices, believing that this is the most appropriate choice.

One of the first institutions that transitioned from a segregated to an integrated language test design was the University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES). However, the experience was rather negative because they were found to be unreliable and error-prone. Spolsky (1995) identified the following factors as contributing to measurement error:

- a. The discrete-point listening and reading comprehension sections did not show any consistency, with coefficients so low that they cannot be considered statistically valid.
- b. Grading of the written productions subjectively without establishing consistency between raters.
- c. Variation in the form of the test and the scoring methods of examiners.

Accordingly, UCLES eliminated the integration between reading and speaking in 1989 and between reading and writing in 1995. Since then, even if many researchers have continued to emphasize the pedagogical, social, and linguistic advantages of integrated skills assessment (Plakans 2012; Cumming 2013a; 2013b; Gebril 2018), most language assessment institutes and certification systems find separated skills tests more practical and suitable for testing purposes. The criticisms against this choice and the plethora of research prov-

ing the benefits of integrated-skills assessment do not seem to have a notable impact on large-scale test constructors' choices. Examples of certification systems that use integrated tasks, such as TOEFL iBT and DALF for English and AP Spanish from the College Board for the US, are limited.

However, although some certification systems, such as the Greek State Certificate in Language Proficiency, nationally and internationally known as the KPG (Dendrinou, Karavas 2013), examine skills separately with each of the four modules within each language level covering a single skill, in reality, candidates have to combine two or more skills in order to complete the task in a given module. For example, in the fourth module for speaking, testees have to listen and understand a task presented by the examiner, sometimes read a text and use its content as a stimulus or as an information pool, and for some tasks, take notes to be able to refer to the requested information, included in the source text. Of course, this practice could raise questions about assessment validity because it may be difficult to distinguish the limits between the skills involved in a task and their contribution to the test taker's performance (Bachman 1990). The tasks' construction and content, as much as the assessment criteria and tools, such as evaluation grids, could help the assessor focus on the target skill (Ventouris 2022). However, a clear isolation of a skill in an authentic task could be considered impossible.

In light of this discussion and considering the characteristics of a separated skills examination, a critical concern is whether a testee can present a notable difference in performance across skills tests. Certain conditions, such as the kind of language acquisition or learning, could affect the development of some skills. For example, if someone studies a language out of its context, they will have fewer opportunities to come into contact with oral speech than someone who learns it within the target language community (Nan 2018). This fact could lead to a major development in reading and writing. Migrants in the USA often achieve a high language level in speaking and listening, but their competence in writing and reading are not always equal because of the limited opportunities they have to develop them or due to restricting educational policies (Christensen 2000; Ladson-Billings 2016). A relative observation is that of De Las Fuentes Gutiérrez concerning migrants in Madrid (2020) and Chiswick, Lee, Miller (2004) about migrants in Australia. On the other hand, some language learners cannot accept test results that show an extended difference between their performance across different language skill tests (Ventouris 2019).

This question inspired the research presented below, which aimed to examine the relation between examinees' performance in tests assessing different skills (reading, writing, speaking, listening).

4 Research

4.1 Aim and Research Questions

The purpose of this study was to investigate the balance between the assesseees' performance in different skills, which can be classified within the taxonomy:

1. type of the skill: receptive-productive;
2. channel of the speech: written-oral.

The main hypothesis concerns the empirical evidence of the independence of the underlying latent constructs corresponding to Reading, Writing, Listening, and Speaking. Thus, the research question posited was: "Is the performance of the test takers across the four skills tests balanced?"

In light of this, the following research questions can be posed:

- a. Do skill type and speech channel affect possible balances?
- b. Can any skill deviate from the rest in terms of performance balance?

4.2 Participants and Data Collection Procedures

The data were collected from the test results of 8715 adult candidates who participated in KPG Italian language certification examinations during ten sessions (2011-15). The sessions were selected due to the uniformity of the examination specifications they were based on (Dendrinou, Karavas 2013) to avoid the generation of regulatory variables that could affect the candidates' performances. The data were gathered from all thirty-eight examination centres of the KPG system located across the country.

In total, four pen and paper tests were given to the assesseees over two days, each testing a different skill at graded levels (B1-B2). The modules of the examination were:

1. Reading comprehension and language awareness.
2. Writing and mediation.
3. Listening comprehension.
4. Oral production and mediation.

From the candidates examined, 176 (2%) failed the exam, 4247 (48.7%) achieved B1 level, and 4292 (49.2%) achieved B2 level.

4.3 Data Analysis

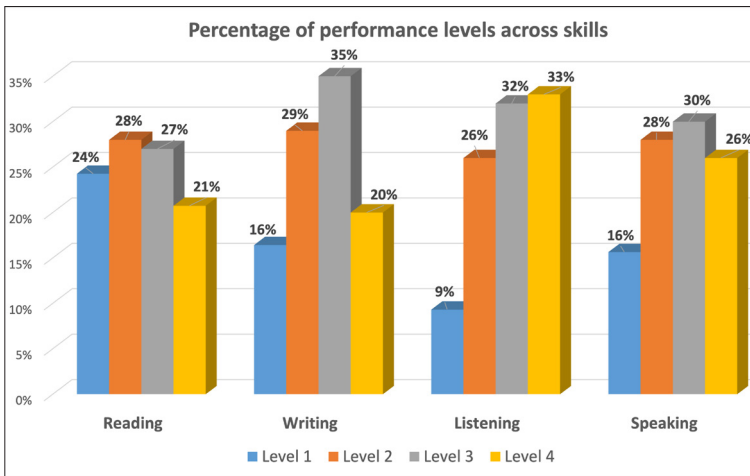
The main research question related to whether the four skills are balanced across tests was investigated through Latent Class Analysis (LCA) (Clogg 1995; Dayton 1998; Stamovalis et al. 2018). LCA is a person-centred psychometric method and a measurement model that assumes that both latent and observable variables are categorical. As a cluster analysis, LCA divides the sample into segments or latent classes (LC) using an input set of categorical variables. The classification procedure is based on the similarity of responses (input categories) and, more specifically, on the probabilities of response patterns. Statistical goodness-of-fit indices are used to evaluate the classification model based on how well the results from clustering are accounted for. These indices are the number of parameters (Npar), likelihood ratio statistic (L2), Bayesian Information Criterion (BIC), Akaike's Information Criterion (AIC), degrees of freedom (df), and bootstrapped p-value, where the BIC is the most important to decide the number of the resulted clusters. LCA is a robust statistical methodology that has been applied to various disciplines and research fields. More specifically, in educational research, LCA has been implemented in a wide variety of recent research endeavours and is an established tool for the identification of participants' profiles, contributing to scientific dialogue in challenging theoretical issues, such as the nature of students' knowledge (e.g. Straatemeier, van der Maas, Jansen 2008; Vaiopoulou, Papageorgiou 2018; Stamovalis, Vaiopoulou, Papageorgiou 2020). Moreover, it should be highlighted that LCA, as a psychometric approach, demonstrates several advantages compared to the traditional cluster analysis procedures (Magidson, Vermunt 2004).

In order to facilitate the application of LCA in this endeavour, some data transformations were performed. The four variables operationalizing the skills of reading, writing, listening, and speaking that were measured on an interval scale were converted to four-level ordinal-scale variables. This was achieved via the application of a two-step cluster procedure using the corresponding Z-scores. The resulting hierarchical levels were marked as Level 1 (lowest performance), Level 2, Level 3, and Level 4 (highest performance). Each participant was attributed a Level according to their performance in the skill tests. This means that an individual might have performed according to Level 1 in reading, but he/she might be at Level 2 in writing, etc., implying an unbalanced performance. If, however, all participants who are classified as Level 1 in reading are also classified as Level 1 in the other skill tests, and if the same holds for Level 2 in reading, etc., then the answer to the research question is that the performance of the test takers across all four skills tests is balanced. This thought leads to the implementation of LCA in a sophisticated way to answer the primary

research question since LCA can detect the sample segments consistent with a specific level of performance. This analysis aims to identify at least one latent class/cluster whose members would be at the same level (i) in all skill tests. The LCA was performed separately for each subsample of the corresponding result in KPG (B1 level, B2 level). The LatentGOLD_5.1 software was used.

4.4 Results

A descriptive statistics analysis was conducted to show the skill levels at which the candidates had performed better. The results indicate that regarding reading, 48% of participants performed at Levels 3 and 4, whereas the corresponding percentage was 55% in writing, 65% in listening, and 56% in speaking [graph 1], implying that there are individuals who performed vastly differently across the skills.



Graph 1 Descriptive statistics of the performance Levels across the skills tested in KPG

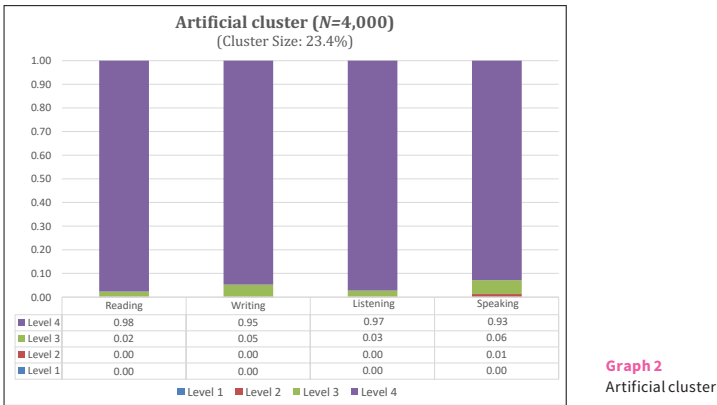
Table 1 shows the correlation coefficients among the initial interval scale variables. All skills were correlated with each other at a $p < 0.001$ significance level. More specifically, reading is correlated with writing ($r = 0.670$), listening ($r = 0.637$), and speaking ($r = 0.430$). Writing was correlated with listening ($r = 0.519$) and speaking ($r = 0.438$), whereas listening was also correlated with speaking ($r = 0.357$). The moderate and low correlations comprise evidence implying that the four skills that are assessed in KPG are possibly not equally developed in individuals.

Table 1 Pearson's Correlations between skills

Variable	R	W	L		S	
1. R						
2. W	0.670	***				
3. L	0.637	***	0.519	***		
4. S	0.430	***	0.438	***	0.357	***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Subsequently, the results of the LCA are presented to demonstrate the above-mentioned unbalanced development of skills. To explicate how the LCA can test the hypotheses related to the development of the skills, a semi-simulation experiment was performed. In the empirical data set, an artificial segment of data was added, including 2,000 cases (23%), all attributed to Level 4 across the four skills of reading, writing, listening, and speaking. Five latent classes emerged from the following analysis of the modified data (original data plus the artificial segment), meaning that LCA identified the artificial cluster along with some very small portions derived from the original data. The properties of this cluster (LC) were as intended, i.e., the conditional probabilities tend to be equal to one for the members to perform at Level 4 across all skills [graph 2]. Note that 0.4% of the participants with a similar performance pattern were added to the artificial LC.



The homogeneous picture in graph 2 is expected to be found in the LCA of the empirical data, if a balanced development of skills indeed occurs, at least in some participants. The analysis was performed separately for participants who attained B1 and B2 levels.

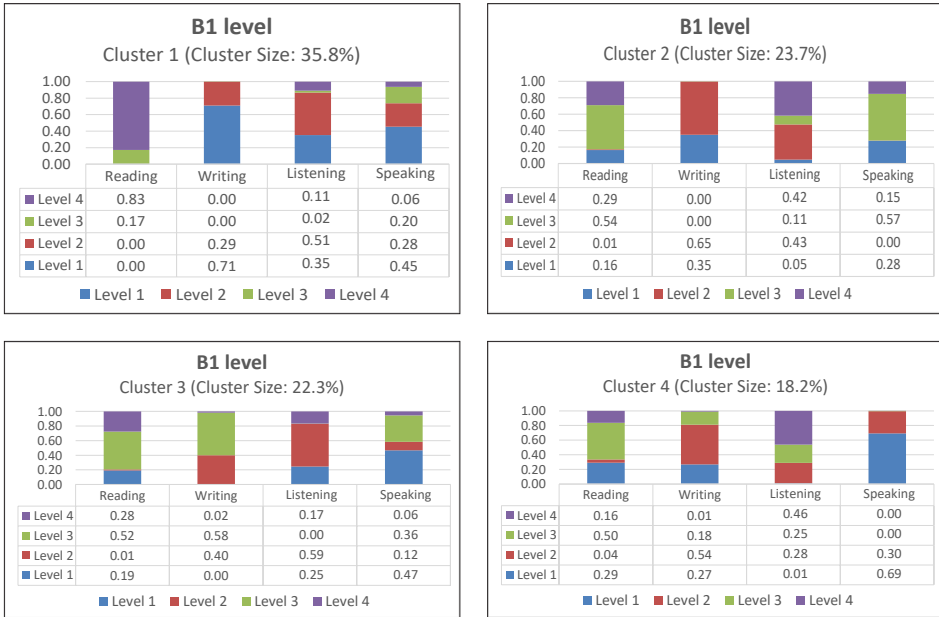
4.4.1 B1 Level

The LCA results for the sub-sample with participants who attained the B1 level (n=4247) are shown in Table 2. Among the calculated models, the four-cluster model solution had the minimum value of BIC and was chosen as the best parsimonious model (BIC = 38092.43, Npar = 51, df = 204, Class. Err.= 0.2582).

Table 2 LCA (B1 level, n=4247)

	LL	BIC(LL)	Npar	L ²	df	p-value	Class. Err.
1-Cluster	-19310.3	38720.83	12	1339.696	243	6.90E-151	0
2-Cluster	-18979.8	38168.53	25	678.796	230	7.50E-46	0.1314
3-Cluster	-18893.2	38103.95	38	505.6087	217	4.40E-25	0.2328
4-Cluster	-18833.2	38092.43*	51	385.4879	204	2.60E-13	0.2582
5-Cluster	-18806.5	38147.71	64	332.1658	191	1.10E-09	0.2626

The four clusters are depicted in the following graphs [graphs 3a-d]. Cluster 1 (35.8% of the participants) contained the individuals who had a very high probability (almost 100%) to perform the highest, i.e., at Levels 3 and 4 in reading, whilst it was most likely that they would perform the lowest, i.e., at Levels 1 and 2 in writing (almost 100%), listening (86%) and speaking (74%). Next, Cluster 2 (23.7% of the participants) demonstrated higher achievement in reading (83%) and speaking (72%). At the same time, the probability of performing the lowest in writing was 100%. It is worth mentioning that Cluster 2 members share an almost equal probability of performing at Levels 2 and 4 (43% and 42%, respectively). Cluster 3 (22.3%) is characterized by participants who are most likely to perform at Levels 3 and 4 in reading (80%), had a pretty low performance in listening (84%) and speaking (59%), but moderate performance in writing (98% likelihood for achievement at Levels 2 and 3). The last cluster was equally fragmented. The analysis revealed that its members had an almost 100% chance of demonstrating a lower performance in speaking and 75% in writing. On the contrary, in the case of reading and listening, they were more likely to have higher performance (66% and 71% respectively). Table 3 summarizes the skill attainment levels in reading, writing, listening, and speaking that prevail in each cluster.

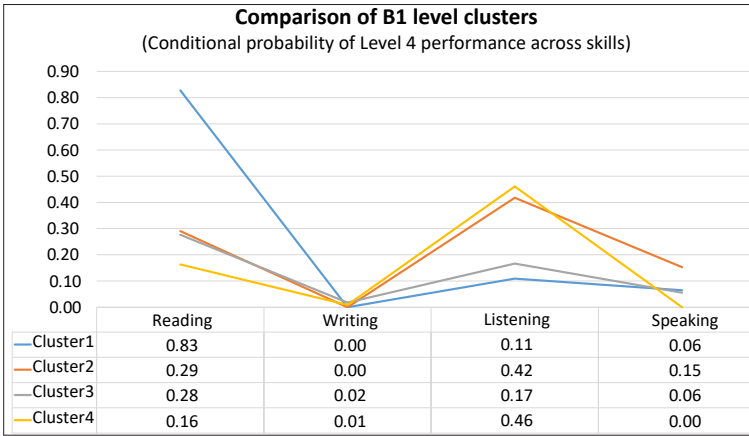


Graphs 3a-d Clusters derived from LCA (B1 level)

Table 3 The skill attainment levels in reading, writing, listening, and speaking that prevail in each cluster (B1 Level)

	Cluster 135.8%	Cluster 223.7%	Cluster 322.3%	Cluster 418.2%
Reading	Level 4	Level 3	Level 3	Level 3
Writing	Level 1	Level 2	Level 3	Level 2
Listening	Level 2	Level 2	Level 2	Level 4
Speaking	Level 1	Level 3	Level 1	Level 1

Graph 4 compares the conditional probabilities of demonstrating the highest achievement, i.e., Level 4, across the skills for each cluster. These conditional probabilities are completely inhomogeneous and vary across the four skills, highlighting that in language acquisition, as tested by the foreign language certification examinations, the different skill-level attainment is unbalanced and uneven for reading, writing, listening, and speaking.



Graph 4 Comparison of B1 level clusters to perform at Level 4 across skills

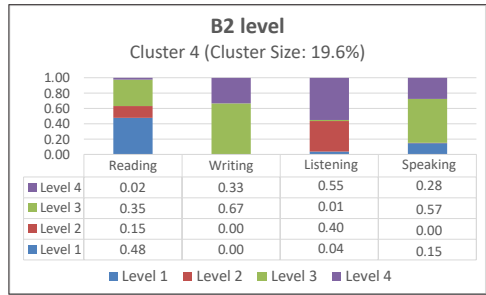
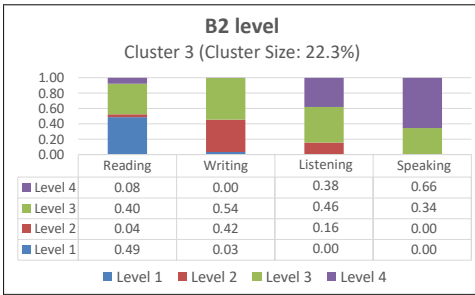
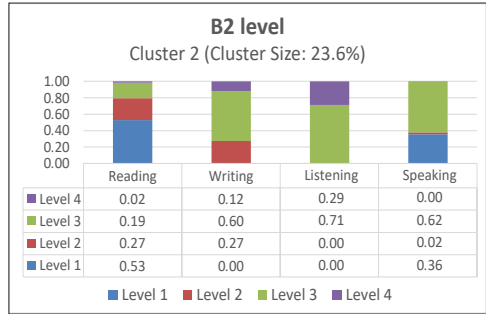
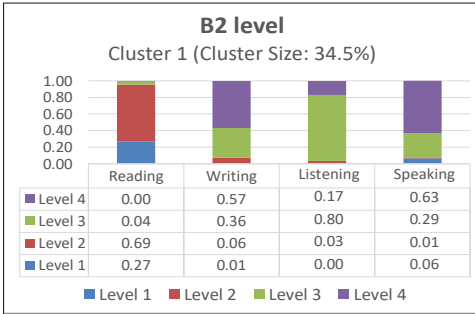
4.4.2 B2 Level

The LCA results for the sub-sample with participants who attained the B2 level (n=4292) are shown in Table 4. Among the calculated models, the 4-cluster model solution had the minimum value of BIC and was chosen as the best parsimonious model (BIC = 35967.41, Npar = 51, df = 204, Class. Err.= 0.2728).

Table 4 LCA (B2, n=4292)

	LL	BIC(LL)	Npar	L ²	df	p-value	Class. Err.
1-Cluster	-18235.8	36571.93	12	1181.779	243	3.80E-123	0
2-Cluster	-17921.1	36051.33	25	552.441	230	1.50E-28	0.1205
3-Cluster	-17841.7	36001.19	38	393.5633	217	2.40E-12	0.2077
4-Cluster	-17770.4	35967.41*	51	251.0381	204	0.014	0.2728
5-Cluster	-17750.2	36035.7	64	210.5937	191	0.16	0.2893

According to the results, Cluster 1 (34.5% of the participants) had a high conditional probability of performing at the highest levels in listening (97%), as well as in writing and speaking (both 93%). On the other hand, their achievement was low in reading (96% likelihood to perform on Levels 1 and 2). Cluster 2 (23.6% of the participants) had an almost 100% likelihood of achieving the highest performance levels in listening whilst underperforming in reading (80% likelihood for Levels 1 and 2). In writing, the performance was somewhat moderate (87% for Levels 2 and 3). In speaking, it



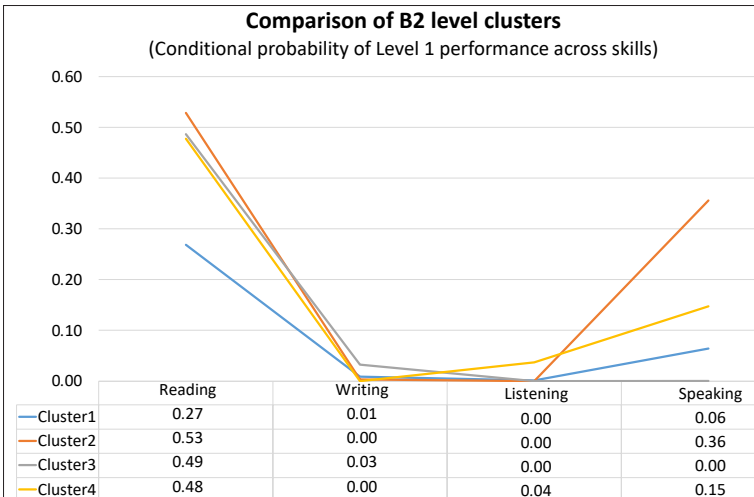
Graphs 5a-d Clusters derived from LCA (B2 level)

it is worth mentioning that the conditional probability was 36% for performing at Level 1 and 62% at Level 3. The conditional probabilities for Cluster 3 (22.3% of the participants) were almost 100% of achieving Levels 3 and 4 in speaking and 84% for listening. For writing, there was a 96% likelihood of performing at Levels 2 and 3, and for reading, equally likely to perform at Level 1 (49%) or Level 3 (40%) appears equally likely. For Cluster 4 (19.6% of the participants), the conditional probability of achieving Levels 3 and 4 is almost 100% for writing and 85% for speaking. In contrast, the members of this cluster had a greater likelihood of performing lower in reading (65%). Interestingly, the conditional probabilities in listening were 40% for performing at Level 2 and 55% for Level 4. Table 5 summarizes the skill attainment levels in reading, writing, listening, and speaking that prevail in each cluster.

Table 5 The skill attainment levels in reading, writing, listening, and speaking that prevail in each cluster (B2 Level)

	Cluster 134,5%	Cluster 223,6%	Cluster 322,3%	Cluster 419,6%
Reading	Level 2	Level 1	Level 1	Level 1
Writing	Level 4	Level 3	Level 3	Level 3
Listening	Level 3	Level 3	Level 3	Level 4
Speaking	Level 4	Level 3	Level 4	Level 3

Graph 6 depicts the comparison of the conditional probabilities of performing at Level 4 across the skills for each cluster. Despite being expected to approach unity, these conditional probabilities were dramatically inhomogeneous and varied across the four skills, highlighting that in language acquisition, as tested by the foreign language certification examinations, the different skill-level attainment is unbalanced and uneven for reading, writing, listening, and speaking.



Graph 6 Comparison of B2 level clusters to perform at Level 4 across skills

5 Discussion

By analysing data collected from the KPG language certification exams in Greece, this study sought to determine whether the four skills tested in the exams (reading, writing, listening, and speaking) would appear to be balanced in the examinees' performance. The answer to this question could contribute to the discussion about high-stakes test administration and provide evidence about skills development in foreign language education. The analysis results were obtained using a person-centred approach, Latent Class Analysis, which identified distinct groups of participants with different conditional probabilities of attaining the four levels of performance in reading, writing, listening, and speaking. Both B1 and B2 level participants were analysed separately, and four profiles were identified, but neither had a homogeneous profile in terms of conditional probabilities. On the contrary, some profiles emphasized the performance discrepancies across the modules. All clusters were heterogeneous regarding the patterns of these probabilities, denoting inconsistent development rhythms across skills.

The present research contributes to the relevant literature by providing empirical evidence of the inconsistencies of testees' performance in the skills examined in foreign language certification examinations. The data used were the scores for each module in a real examination setting, where the participants typically try their hardest to perform the best they can, thus enhancing the reliability of the findings. The conclusion concerning the expected imbalance of testees' performance in foreign language examinations can contribute to the fairer and more appropriate administration of test results, especially in high-stakes exams. If the candidates' performance in the different skill tests is not expected to be balanced, the differences frequently noticed in examination results should not be perceived as evidence of evaluation error. According to this, it seems possible to observe even large differences in the various skills performance even if, according to the relative literature, the development of the four skills in a language learner is not segregated.

Another observation corresponding to the first secondary research question is that the analysis did not indicate a possible grouping of assessee's performances according to a specific criterion, such as the type of skill (receptive-productive) and the speech channel (oral-written). Given this, a candidate's performance in a specific skill test cannot serve as a measure of validity and reliability in other tests related to it. The answer to the last secondary research question cannot be directly based on specific findings of the present research since the analysis revealed that no skill-test performance can serve as a measure of general language proficiency.

6 Limitations and Directions for Future Research

Some limitations constrain the implications of the findings of the present research. One of these is the cross-sectional nature of the data, even though the sample is large, and the procedure is highly reliable. Longitudinal studies might offer a better understanding of language skills development or acquisition. Moreover, the lack of independent variables does not explain the characteristics of the observed profiles. The identification of crucial individual differences is expected to lead to associations that are meaningful and theoretically interpretable. Lastly, the fragmented patterns observed along with cluster identification might indicate that the relationships and the underlying processes of development of the various language skills are non-linear in nature. The complex adaptive systems perspective is a meta-theory that has opened new avenues of investigation in educational research (e.g., Koopmans, Stamovlasis 2016; Vaiopoulou et al. 2021) that could prove very useful in foreign language testing research.

References

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Cenoz, J. (2015). "Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning: The Same or Different?". *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>.
- Chiswick, B.R.; Lee, Y.L.; Miller, P.W. (2004). "Immigrants' Language Skills: The Australian Experience in a Longitudinal Survey". *International Migration Review*, 38(2), 611-54. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00211.x>.
- Christensen, L. (2000). *Reading, Writing, and Rising Up*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Clogg, C.C. (1995). "Latent Class Models". Arminger, G.; Clogg, C.C.; Sobel, M.E. (eds), *Handbook of Statistical Modeling for the Social and Behavioral Sciences*. Boston: Springer US, 311359. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1292-3_6.
- Corder, S.P. (1971). "Describing the Language Learner's Language". Perren et al 1971, 57-64.
- Creese, A. (2005). "Is This Content-Based Language Teaching?". *Linguistics and Education*, 16(2), 188-204. <https://doi.org/10.1016/j.lin-ed.2006.01.007>.
- Crystal, D. (1971). "Stylistics, Fluency, and Language Teaching". Perren et al 1971, 34-53.
- Cumming, A. (2013a). "Assessing Integrated Skills". *The Companion to Language Assessment*. Hoboken: Wiley. 216-29. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcl131>.

- Cumming, A. (2013b). "Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils". *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.622016>.
- Dayton, M.C. (1998). *Latent Class Scaling Analysis*. London: Sage Publications.
- Dendrinou, B.; Karavas, K. (2013). *The Greek Foreign Language Examinations for the State Certificate of Language Proficiency. The KPG Handbook*. Athens: RCEl publications.
- Firmansyah, D. (2018). "Analysis of Language Skills in Primary School Children (Study Development of Child Psychology of Language)". *PrimaryEdu – Journal of Primary Education*, 2(1), 35. <https://doi.org/10.22460/pej.v1i1.668>.
- Gautam, P. (2019). "Integrated and Segregated Teaching of Language Skills: An Exploration". *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 100-7. <https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24464>.
- Gebriel, A. (2018). "Integrated-Skills Assessment". *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0544>.
- Goodman, K.S.; Goodman, Y. (1982). "A Whole Language Comprehension Centered View of Reading Development". *Basic Skills: Issues and choices*, 2, 125-135.
- Goodman, K.S.; Goodman, Y.; Hood, W. (1989). *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, K. (1978). "Ideas about Language". *Arts (Sydney, NSW)*, 11, 20-38.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. London; New York: Pearson.
- Harste, J.C.; Burke, C.L. (1977). "A New Hypothesis for Reading Teacher Education Research: Both the Teaching and Learning of Reading are Theoretically Based". Pearson, P.D. (ed.), *Reading: Research, theory, and practice: = Twenty-sixth Yearbook of the National Reading Conference*. Chicago: Mason Publishing.
- Hinkel, E. (2010). "Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives". Kaplan 2010, 110-216.
- Howatt, A.P.R.; Widdowson, H.G. (2004). *A History of ELT*. 2nd ed. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kaplan, R.D. (ed.) (2010). *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kondo-Brown, K. (2005). "Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners". *Modern Language Journal*, 89(4), 563-81. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x>.
- Koopmans, M.; Stamovlasis, D. (eds) (2016). *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-27577-2>.
- Ladson-Billings, G. (2016). "Literate Lives Matter". *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 141-51. <https://doi.org/10.1177/2381336916661526>.
- De Las Fuentes Gutiérrez, E. (2020). "The Development of Written Expression in Immigrant Children from 6 to 9 Years Old". *Open Linguistics*, 6(1), 109-31. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0008>.

- Littlewood, W. (2004). "The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions". *ELT Journal*, 58(4), 319-26. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>.
- Lyster, R. (2018). *Content-Based Language Teaching*. New York; London: Routledge.
- Magidson, J.; Vermunt, J.K. (2004). "Latent Class Models". Kaplan 2010, 175-98.
- Met, M. (1998). "Curriculum Decision-Making in Content-Based Language Teaching". *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 35-63.
- Nan, C. (2018). "Implications of Interrelationship among Four Language Skills for High School English Teaching". <http://dx.doi.org/10.17507/jl-tr.0902.26>.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching, Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511667336>.
- Nunan, D. (2010). "A Task-Based Approach to Materials Development". *Advances in Language and Literary Studies*, 1(2), 135-60. <https://doi.org/10.30762/jeeles.v1i2.1751>.
- Oxford, R. (2001). "Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest". *ESL magazine*, 4(1), 18-25.
- Pardede, P. (2019). "Integrated Skill Approach in EFL Classrooms: A Literature Review". *EFL Theory & Practice: Voice of EED UKI*, 147-59. https://www.researchgate.net/publication/332607443_Integrated_Skills_Approach_in_EFL_Classrooms_A_Literature_Review.
- Perren, G. et al. (1974). *Interdisciplinary Approaches to Language. CILT Reports and Papers 6*.
- Plakans, L. (2012). "Assessment of Integrated Skills". Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishing Ltd, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0046.pub2>.
- Richards, J.; Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigg, P.A.T. (1991). "Whole Language in TESOL". *TESOL Quarterly*, 25(3), 521-42.
- Skehan, P. (2003). "Task-based instruction". *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Snow, M.A.; Met, M.; Genesee, F. (1989). "A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction". *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-17. <https://doi.org/10.2307/3587333>.
- Sparks, R.L.; Ganschow, L. (1991). "Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences?". *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Speece, D.L.; Roth, F.P.; Cooper, D.H.; De La Paz, S. (1999). "The Relevance of Oral Language Skills to Early Literacy: A Multivariate Analysis". *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 167-90. <https://doi.org/10.1017/S0142716499002015>.
- Spolsky, B. (1995). *Measured Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Stamovlasis, D.; Papageorgiou, G.; Tsitsipis, G.; Tsikalas, T.; Vaiopoulou, J. (2018). "Illustration of Step-Wise Latent Class Modeling with Covariates and Taxometric Analysis in Research Probing Children's Mental Models in Learning Sciences". *Frontiers in Psychology*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00532>.
- Stamovlasis, D.; Vaiopoulou, J.; Papageorgiou, G. (2020). "A Comparative Evaluation of Dissimilarity-Based and Model-Based Clustering in Science Education Research: The Case of Children's Mental Models of the Earth". *International Journal of Data Analysis Techniques and Strategies*, 12, 247-61.

- Straatemeier, M.; van der Maas, H.L.J.; Jansen, B.R.J. (2008). "Children's Knowledge of the Earth: A New Methodological and Statistical Approach". *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 276-96. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.03.004>.
- Stryker, S.B.; Leaver, B.L. (1997). "Content-Based Instruction: From Theory to Practice". Stryker, S.B.; Leaver, B.L. (eds), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. 1st ed. Georgetown: Georgetown University Press, 3-51.
- Vaiopoulou, J.; Tsikalas, T.; Stamovlasis, D.; Papageorgiou, G. (2021). "Nonlinear Dynamic Effects of Convergent and Divergent Thinking in Conceptual Change Process: Empirical Evidence from Primary Education". *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 25(3), 335-55.
- Vaiopoulou, J.; Papageorgiou, G. (2018). "Primary Students' Conceptions of the Earth: Re-Examining a Fundamental Research Hypothesis on Mental Models". *Preschool and Primary Education*, 6(1), 23. <https://doi.org/10.12681/ppej.14210>.
- Ventouris, A. (2019). *Report on Candidates' Assessment*. Athens: Ministry of Education, Religion and Sports.
- Ventouris, A. (2022). "The Effectiveness of Behaviorally Anchored Rating Scales in Writing Skill Evaluation". *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12(4).
- Vera, V.D.G.; Valencia, B.J.; Cardona, N.B.; Cifuentes, M.A.; Herrera, S.J.; Martínez, L.M. (2019). "Should an Effective Language Learning Be through the Development of Just One Language Skill?". *The Qualitative Report*, 24(11), 2778-93. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4015>.
- Vernier, S.; Barbuzza, S.; Giusti, S.D.; Moral, G.D. (2008). "The Five Language Skills in the EFL Classroom". *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10(1), 263-91.
- Watson, D. (1989). "Defining and Describing Whole Language". *Whole Language*, Special issue, *Elementary School Journal*, 90(2), 129-41.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Collaborative Professional Development in English Medium Instruction

Bruna Di Sabato

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia

Brownen Hughes

Università degli Studi di Napoli Parthenope, Italia

Ernesto Macaro

University of Oxford, United Kingdom

Abstract In recent years, the need for focused student-centred teaching in general, and greater and higher quality interaction in particular, has been widely recognized. However, for this to occur in the field of EMI, it is believed that teachers need to undertake some re-examination of their teaching approaches and/or professional development. The present study carried out in Italy by means of a data-driven research protocol aims to investigate and improve the professional development of EMI teachers. Results and conclusions will hopefully contribute to further enrich the knowledge-base of researchers and practitioners working in the field.

Keywords EMI. Collaborative professional development. Teacher/student interaction. Teaching strategies. Higher education.

Summary 1 Introduction. 1.1 Interaction in the EMI Classroom. – 1.2 Professional Development and the EMI Teacher. – 1.3 English Medium Instruction in Italian Higher Education. – 2 The Research: Methodology and Data Analysis. – 2.1 Participants and Settings. – 2.2 Collected Data and Analysis. – 2.3 Findings. – 2.4 Discussion. – 3 Conclusion. – 3.1 The Final Outcome. – 3.2 Concluding Remarks.



Peer review

Submitted 2023-03-07
Accepted 2024-02-11
Published 2024-03-22

Open access

© 2024 Di Sabato, Hughes, Macaro | 4.0



Citation Di Sabato, B.; Hughes, B.; Macaro, E. (2024). "Collaborative Professional Development in English Medium Instruction". *EL.LE*, 13(1), 49-72.

1 Introduction

English Medium Instruction (EMI) in higher education (HE) is now well established as a field of academic inquiry and comes with a substantial and indeed rapidly growing body of research (Macaro et al. 2017; Rubio Alcalá et al. 2019). Although there is some contestation as to what the term EMI encompasses (Baker, Hüttner 2017), the current generally accepted definition specifies that EMI is a phenomenon where teaching and learning of academic subjects is taking place through the medium of English in countries where the first language of the majority of the population is not English (Hellekjaer 2010; Macaro et al. 2018). In other words, the introduction of EMI (in contrast to offering academic subjects in the home language) is a ‘policy decision’ made at the national and/or institutional level. This fact alone brings with it a number of challenges, and concerns have been expressed about whether the English proficiency level of both teachers and students is sufficient for the latter to attain as high a level of content learning as they would, should the tuition be carried out in their home language (Ghorbani, Alavi 2014; Başibek et al. 2014). Some authors (e.g. Aizawa, Rose 2020) have called for additional English for Specific Purposes support to be given to students in order to meet this challenge. Indeed, some countries have opted for ‘preparatory years’ of intensive and targeted English (Kirkoz 2009) in order to ensure that students reach an appropriate level of academic English.

With regard to teacher English proficiency, although some research publications refer to CEFR levels as minimum requirement (Macaro et al. 2019; Bradford 2019) for teaching through EMI, there is an increasing realisation that it is not only the proficiency level that needs to be addressed but that the pedagogy has to change in order for successful implementation of EMI courses to be achieved (Bradford 2019; Macaro, Akincioglu et al. 2019). A particular aspect of the pedagogical change being called for is a move towards greater student-centred teaching in general and greater and higher quality interaction in particular (Hu, Duan 2019; Macaro et al. 2019). For this to happen, it is proposed, EMI teachers need to undertake some re-examination of their teaching approaches and/or more formal professional development.

The focus of the present research is to identify some alternative means to improve EMI teaching in terms of language and (as a consequence) content knowledge building. The results of this study suggest alternative solutions for investigation and practice in the field of EMI professional development. The research carried out here derives from, and confirms, the results of a previous in depth study involving a wide sample of both students and teachers (Macaro et al. 2019). Although the number of content teachers participating in the current investigation is low, we feel that their vast and lengthy experience within the

peculiar context of the Italian academic landscape, allows us to usefully contribute to the effectiveness of EMI teaching. Throughout the research the importance of teachers' involvement in developing models of good practices, thanks to collaborative research with linguists and educational linguists, comes to the fore.

Before presenting our research and its outcomes, we briefly illustrate the existing literature on EMI, concentrating on interaction, professional development and EMI as it stands in the Italian academic landscape.

1.1 Interaction in the EMI Classroom

It is not surprising that interaction should be given increasing importance by researchers and commentators when addressing their concerns about EMI classrooms. First, there is a considerable historical research tradition in Applied Linguistics which has sought to demonstrate the importance of interaction in formal and informal L2 learning contexts for comprehending the L2 and for learning it. This research has focused on teacher comprehensible input or modification of input (Chaudron 1988; Krashen 1985), on meaning negotiation between teacher and learners (Long 1983), on encouraging L2 learners to take risks with speaking (Swain 1995), and on various types of feedback given by teachers to learner mistakes (Ellis et al. 2001). This interest in interaction has been transferred to the EMI field (albeit mostly to pre-university level CLIL) (Martínez Adrián et al. 2019; Yoxsimer Paulsrud 2014; Dalton-Puffer 2007; Söderlundh 2013).

Second, there is a parallel long-standing tradition with regard to the importance of interaction in other academic subjects, and in particular, in science (Mortimer, Scott 2003; Mercer et al. 2004) where interaction, quality of teacher questioning, a focus on students' contributions, and attention to feedback are seen as fundamental to student understanding (and demonstration of understanding) of scientific concepts. The fact that EMI research has been predominantly carried out and published by applied linguists is of some concern, as the important actors in the EMI teaching business are not being included (Di Sabato, Macaro 2018). This issue of involving EMI practitioners more closely in research is also something that the current study seeks, in part, to address by closely involving EMI teachers in the process of researching within their own classrooms.

Some of the aspects of teacher-whole class interaction that have so far featured in EMI (or CLIL) research and which are of particular relevance in the current study are: general interactive versus non-interactive approaches to teaching (Qiu, Fang 2019); cognitive and linguistic complexities of teacher questions (Hu, Duan 2019; Pun, Macaro 2019); teacher questioning and feedback (Chin 2006); teaching 'style'

and student participation (Lee 2014); functions of teacher talk (Kuni-oshi et al. 2016); teacher/student talk proportions, lengths of turns; IRF (Initiation-Response-Feedback) sequences and teacher questioning (Lo, Macaro 2012). The research reported in the present paper exploited these features to investigate EMI teaching in Higher Education in Italy in an attempt to develop strategies to raise teachers' awareness and, consequently, deliberate and planned pedagogic actions.

1.2 Professional Development and the EMI Teacher

Professional development (PD) in HE has traditionally faced a number of obstacles (Peat 2015), the most prominent of which are the relative autonomy of practice which university teachers have claimed on the basis of their high level of disciplinary knowledge, their need to dedicate large quantities of time to research, and the argument made that university students (unlike school students) should themselves develop autonomy of learning. These arguments have in part led to PD in HE being offered and accepted on a "less regulated basis than in many professions" (Peat 2015, 92).

Nevertheless, there is a widespread view that in order for teaching to be a successful research-based endeavour (Hargreaves 1996), PD needs to take account of research related to it. In the field of EMI, however, a number of views expressed by teachers suggest that PD based on identifying the challenges posed by language are likely to meet with resistance. For example, teacher respondents in Airey's 2012 study put forward the argument that they "don't teach language" (Airey 2012, 2) and some respondents in a study by Dearden and Macaro (2016) argued that their disciplines (e.g. science and mathematics) did not need much language even though students in those disciplines often refer to the linguistic challenges posed by their content (Uchihara, Harada 2018). Even though a clear division between language and content is blurred in EMI classes, it is possibly still the case that the content teacher considers herself/himself as the curriculum expert who cannot be challenged.

There has therefore been a growing interest in the EMI/CLIL field on collaboration between content teachers and language specialist teachers with researchers exploring the limits of this collaboration. In a study by Pavon Vasquez et al. (2015), participants were successful in collaborating on curriculum objectives and working together on some content but not in designing and conducting actual classroom activities, a possible reason being that content teachers felt uncomfortable about teaching in front of a language specialist. Similarly, in a study by Macaro, Akincioglu and Dearden (2016), the collaboration between content and language specialist 'pairs' was kept at the level of lesson planning and post-lesson reflection, not the teaching itself. It would therefore

seem that studies such as this play a useful role in the development of the field of vehicular languages when used to convey content subjects.

PD can be classified at the superordinate level as either practice-into-theory or theory-into practice (Farrell 2020, 281). Farrell proposes that where participant content teachers are already highly experienced, they are more likely to accept the former (practice-into-theory) approach whereby they are invited to examine their own pedagogy, modify it according to what they perceive as being successful and then relate it to a growing acknowledgement of evidence-based theory, a form of reflective practice (Escobar Urmeneta 2013) possibly using transcriptions of their lessons as points of reference (Kunioshi et al. 2016). This was the approach that we took in the current study given the experience level of our two participating content teachers and the characteristics of the Italian academic landscape.

1.3 English Medium Instruction in Italian Higher Education

The data available on the official web pages of the Italian institutions confirm that EMI teaching in Italian HE is well-established. While there are no national laws regarding EMI at academic level, the 2010 Gelmini law induces to increase the offer of L2 study programmes by requiring compliance with the Bologna Declaration (1999). By pursuing mutual recognition of degrees, qualifications and periods of study abroad, by promoting degrees in a foreign language (Costa 2021), Italy tries to comply with the European objectives. The last update of the University webpage devoted to university courses in English (Ministry of Education, MIUR accessed March 2023) lists 595 courses taught in English offered by a total of 62 universities, mostly at second cycle post-graduate degree level,¹ with only 63 undergraduate degree courses, and a smattering of so-called ‘single cycle degrees’, i.e. a five or six-year degree course which is typical of the curricula in Medicine (19 courses are in English), Pharmacy (2) and Dentistry (2) or Law (none).

The tendency to postpone programmes taught in English to the second and third cycle of university studies is further confirmed by the official data concerning doctoral and second-level master’s degrees which record a general rise in the opportunities to study in English. The Conference of Italian University Rectors (CRUI, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) survey shows an increase of approximately 30% from 2016 to 2019 in the number of third-cycle courses delivered in English (CRUI 2017; 2019) [tab. 1].

1 The terms adopted when referring to the various levels within the Italian educational system are taken directly from the Italian Ministry of Education website: <http://www.miur.it/guida/guida.htm>.

Table 1 Number of postgraduate courses taught in English in Italy from 2016 to 2019

Type of course	2019	2016	Increase
Doctoral programmes	382	271	41%
Master programmes	262	192	36%
Winter/Summer Schools	239	219	9%
Total	886	682	+30%
CRUI 2019 (Authors' translation)			

Academic research further confirms the relevant presence of EMI in Italian universities. On the basis of data reported in previous studies (Broggini, Costa 2017; Costa 2016; Costa, Coleman 2013), Costa, Mariotti 2021 conclude that 90% of Italian universities now offer EMI programmes (see also Broggin, Costa for a comparison between data collected in surveys carried out in 2012 and 2015). Studying in English at Italian universities is therefore a grounded and growing reality, despite the presumed loss of mother tongue domain-specific competence which stands out in the field of EMI as one of the stakeholders' main concerns (see for example Campagna 2017; Clark, Guarda 2018; Costa, Mariotti 2021; Santulli 2015).

The 'language' side of the coin in EMI is, in any case, not a specific learning objective; English plays a vehicular function which does not imply the "declared aim of improving students' competence in English" (Costa, Mariotti 2021, 80). This could well be an explanation for the evident incongruence in the relationship between the Italian educational system and the presence and role of languages other than Italian. In spite of the considerable number of courses on offer, EMI in Italian higher education is not supported by any national laws or regulations. By contrast, its close relative at school level - CLIL - has been regulated by law since 2010 and made compulsory in the last two years of secondary school (Serragiotto 2017).

Research on EMI in Italy confirms concern regarding the impact of the teachers' English proficiency on students' comprehension and knowledge building (see for example, Broggin, Costa 2017; Clark, Guarda 2018; Bier 2020). At the same time, Italian researchers, mainly in the field of applied linguistics, highlight the need for better pedagogical preparation: indeed, the lack of EMI teachers' pedagogy training is a serious concern. In 2013, Costa, Coleman's survey covering 50% of Italian universities, reported that 77% of these did not provide teacher training, and the remaining ones focused mainly on improving the teachers' language competence (15% provided a language course for their professors), whereas only a meagre 8% offered methodological training (Costa, Coleman 2013). Though the situation is now changing slightly, with some universities trying to provide support and training for their EMI lecturers (Clark,

Guarda 2018), it is a fact that offering language and/or methodological training to “experienced subject specialists with a high social status” (Costa, Mariotti 2021, 87) is not easy because they find it difficult to recognize the need for either or both (see also Costa 2012). Also, in line with Bier 2020, we acknowledge that it is somewhat difficult to draw the line between language and methodological training/competence: collaborative professional development would appear to be the best way to acquire these fundamental skills, rather than formal and structured training which EMI professionals have difficulty accepting.

On the basis of these considerations, we set up a data-driven research protocol, and video-recorded four lessons taught by two EMI higher education teachers from different subject fields at two different universities in Italy. The verbatim lesson transcriptions were closely analysed with a view to responding to the following research questions:

- What were the patterns of interaction being used by two EMI teachers and did this change as a result of collaborating with experts in language education?
- What reactions did the teachers have towards the collaborative-research model?

Drawing from existing research, we acknowledge the pivotal role of interaction in EMI contexts together with the practice-into-theory approach to PD, in order to develop a successful collaborative research path. After collecting rather discouraging results from our corpus analysis, we attempted to turn these unforeseen challenges into a positive outcome by proposing a new tool for EMI PD. A further aim of the study was to investigate whether the widely-used research protocol employed, could produce reliable results.

Before presenting the methodology, the collected data and our analysis, we will provide a detailed outline of the participants and settings.

2 The Research: Methodology and Data Analysis

2.1 Participants and Settings

In order to explore two different disciplinary fields, we sought out the participation of two EMI teachers from the fields of Medicine and Economics. Our two volunteer participants differ in terms of gender, age, position (in the university hierarchy) and professional development.

The participant from the field of Economics (Teacher 1 henceforth) is a management engineer and an associate professor of Operations and Logistics in her mid-thirties who has been teaching for approximately ten years and whose doctoral studies focused on healthcare operations management. At the time of data collection, she had been teaching through EMI for four years.

The participant from the Faculty of Medicine (Teacher 2 henceforth) is a full professor of Chemistry and Propedeutic Biochemistry. He is in his late sixties and began his career in the late 1970s at a time when a doctoral degree was not the compulsory first step on the academic career ladder. He has been teaching his subject through EMI since 2015. Thus, both teachers had roughly the same amount of experience of teaching through English although Teacher 2 had much greater experience overall.

At the university where Teacher 1 works, students may opt to attend the third year of their undergraduate degree in Business Administration entirely in English and, should they choose to do so, the EMI course in Operations and Logistics (OL) is compulsory. Though no identical Italian language course runs parallel to OL, Teacher 1 also teaches an Italian language Economics and Business Management course in the third year of another degree programme.

At the single cycle degree in Medicine in another Italian university, Chemistry and Propedeutic Biochemistry is taught in the first year of the English-language five-year degree in Medicine. The students who attend the EMI course in Medicine are in the main foreign (French, Turkish, Greek, Afghan, Chinese, and Spanish). The number of native Italian students has however increased in the last two years and they now make up approximately 40% of the 25 students who enrol on the course each year.

The lessons in Chemistry and Propedeutic Biochemistry are held in a large amphitheatre-shaped room in which the 25 students who make up the attendees appear to cluster either in the front two rows or in the very top three rows. The professor stands at the front quite far-removed from his students, even those in the front rows. On the wall behind his desk, there is a large screen upon which he projects his Powerpoint presentations and, behind the screen, a three-panelled blackboard on which he illustrates calculations and formulas

when necessary. The acoustics in the room are good and the professor never wears a microphone, however, the students sitting in the top three rows do occasionally ask him to raise his voice.

In the Economics Department where Teacher 1 works, the EMI Operations and Logistics lessons are taught in a small, rather cramped, classroom with six rows of multiple-seater worktables and very little space between the front row and the teacher's desk and blackboard. Approximately 15 students regularly attend lessons but of these only 4 or 5 are non-Italians. Just like the other participant, the OL teacher projects a Powerpoint and uses the blackboard for further illustration.

The language specialist obtained written consent from the two teachers and all the attending students in order to video record their series of lessons. An initial questionnaire was sent to both teachers with the intent of gathering biographic information, viewpoints about teaching practice and, more specifically, their comments regarding the similarities and differences between L1 teaching/EMI teaching of their disciplinary subjects.

2.2 Collected Data and Analysis

A first two-hour lesson taught by each of the EMI teachers was video recorded (120 minutes each). These two lessons were then transcribed verbatim, and a detailed lesson analysis was prepared in relation to teacher-whole class interaction with a focus on the following aspects:

1. Quantification of student talk vs teacher talk in the number of words spoken.
2. Use of Lower Order / Higher Order questions.
3. Teacher Recasts/Reformulations.

The recordings and transcripts from the two first lessons, together with the corresponding analyses, were then sent to the two EMI teachers. No judgments or opinions were expressed by the researchers regarding what they believed to be good or bad practice. The agreement was that the teachers listen/watch the recordings, read through the transcripts of the lessons and observe the interaction patterns listed in the analyses. The language specialist then interviewed the two teachers in order to record their impressions and comments upon watching/listening to their lessons.

A second two-hour (120 minutes per teacher) EMI lesson was then video-recorded and subsequently analysed using the same criteria as above. Again teacher-whole class interaction was taken into account and the same aspects as in lesson 1 were focused upon in order to see whether the teachers modified any of the previously established patterns.

Initially, a final encounter and discussion with the two collaborating teachers had been planned, however, after our data analysis, this stage of the research protocol was substituted with a short list of suggestions drawn up on the basis of second lesson observations, teachers' comments, and in-depth knowledge of the referenced literature quoted in the introduction to this paper. As we highlight in the final section of the study, the teachers' reaction to this initiative seemed to confirm the validity of such a move in terms of EMI PD.

2.3 Findings

The first aspect we chose to investigate concerns student/teacher interaction. As can be seen in the first column of Table 2, for Teacher 1, very little changed from lesson one to lesson two in terms of student contributions as measured by the total number of words.

Table 2 Summary of findings

	Teacher/student talk (in words)	Lower/Higher order questions	Recasts / Reformulations
Teacher 1 TIME 1	TT: 8.000ST: 141	Teacher 1 attempted to ask 1 higher order question but received no reply.	0
Teacher 1 TIME 2	TT (in words): 8.195ST: 160	Teacher 1 asked 2 higher order questions. Adequate replies were provided	1
Teacher 2 TIME 1	TT (in words) 6.130ST: 192	Teacher 2 asked 3 higher order questions. Adequate replies were provided	No
Teacher 2 TIME 2	TT (in words) 3.942ST: 37	No higher order questions were asked	2

On the other hand, in Teacher 2's second lesson the number of student contributions decreased considerably when measured in words; this was surprising and apparently counterproductive in terms of the expected research outcome. We will return to this point in the Discussion.

The following are examples of teacher/student interaction from their first two-hour lessons:

Teacher 1:

T: Do you remember what product family is?

S: It's a series of product that have common parts that can be, yes, product with the same machine, the same plan.

T: What are the reasons why we want to do the batch or the mixed?

S: According to the characteristics of your product.

T: If you want to find out the requirements of the components and raw materials what you need?

S: Coefficient for each type, and then you must consider what you have in inventory, and what you have in warehouse.

Teacher 2:

T: Is it possible to use another numbering? A different numbering?

S: Yes, I think there is one from the radical.

T: Why not in the middle?

S: Because there are more 2p than 2s.

T: No possible rotation because here you have a double bond. Here?

S: Yes, so sp³ because there are two unpaired electrons. So, the two lone pairs are, here and here such as in word.

In the interviews carried out with the teachers after they had received the analysis of their initial two-hour lessons, they commented on student contributions as follows:

Teacher 1: Examining the text, it is crystal clear that I did not interact a lot with the students. I made some questions at the beginning of the lesson to recap previous knowledge and there were just a few people answering. I believe there are multiple reasons: general shyness of the students in presence of the camera; willingness of the students to avoid being wrong, undermining in some way my 'authority'; complexity of the topic, which needs to be digested before coming to questions; unpreparedness of the students - most of them didn't attend the last part of the course and only came up during these two lessons due to my email informing them of the recording - which suggested me not trying to involve them too much.

However, I believe I should have done more to interact with students, and thanks to this experience I'll try to do better in the future.

Teacher 2: The interaction between teacher and students is heavily influenced by the particular personality (shy to a greater or lesser extent) of each student (it would be rather difficult to change my personality at my age!). However, in an attempt to involve them all, I have them carry out stoichiometric calculations. Each student is called to the blackboard to do an exercise, either autonomously or under my guidance. This procedure can strengthen their self-confidence and prepare them for the final examination. (Transl. by the Authors)

While Teacher 1 appears to suggest that normally students' interventions are more numerous, the former being influenced by the presence of the camera, by a particularly difficult subject, etc., she also acknowledges she might have done more to encourage students to interact. Teacher 2 shows some sensibility towards the different personalities of the students making up the class though he also shows some resistance to modifying his own. He seems to try to involve students with practical activities on the board rather than by exploiting more general interaction patterns.

We now come to the issue of the types of questions that the two teachers asked the students. As argued in the introductory section, research has highlighted the importance of teacher/whole class interaction in EMI (or CLIL): the previously mentioned studies on the cognitive and linguistic complexities of teacher questions (Hu, Duan 2019; Pun, Macaro 2019) underline the importance of higher order questions for meaning making and knowledge building. We therefore investigated the two teachers' awareness of the questions they posed, and the responses they elicited.

As we can see in column two of Table 2, Teacher 1 attempted to ask one higher order question in Time 1 but had to then answer her own question; she asked two higher order questions in Time 2. Teacher 2 asked two higher order questions in Time 1 and no higher order questions in Time 2. If we consider these two aspects of the interaction together (ratio of T/S talk and demands of higher order questions) we can begin to build a picture of the amount of linguistic effort required of the students in each of the classes. The following are some extracts from questioning in Time 1:

Teacher 1:

Time 1

T: So, in total why there's the maximum between orders and forecasts? [The teacher then answers her own question]. Because it depends on the time fences, on the time buckets you are considering. (as is evident here, in her first lesson (Time 1) the teacher did in fact attempt to ask some higher order questions but, due to the lack of student participation, she then ended up answering them herself).

Time 2

T: If you want to find out the requirements of the components and raw materials what you need? Yesterday we put numbers inside, yes?

S: Coefficient for each type.

T: Perfect! and then?

S: You must consider what you have in inventory... and what you have in warehouse.

Teacher 2:

Time 1

T: Why according to your opinion is not, so you should expect carbon of at least 50%, only 9%? Why that?

S: Some water.

T: Not water, the most abundant element is hydrogen and you remember...

S: Hydrogen is quadrivalent, is tetravalent.

T: Is it possible to use another numbering? A different numbering?

S: Yes, I think there is one from the radical.

Regarding their use of questions, in the interviews the teachers confirmed that their choice of questions was deliberate, and that they could also distinguish between the two types of questions in terms of their discourse functions. They stated:

Teacher 1: I try every time to make students thinking and reasoning critically on what I'm saying. So, I really go for higher order questions, while sometimes lower order questions are needed to make them remember the basics elements for reasoning.

Teacher 2: Both question typologies are fine if they are used with the right timing. You should start by trying to ask the 'simple' questions and then move on to the 'more difficult' ones that require the mental elaboration of previously acquired concepts. (Transl. by the Authors)

The final column of Table 2 illustrates the number of recasts employed by each teacher in their lessons. This mechanism appears to be employed by both teachers to help the students to reformulate their answers in a more complete manner without expressing any kind of formal right/wrong judgement.

Teacher 1:

T: Ok so the objective of the plan will be to define what?

S: The best quantity of short period.

T: The best quantity of what?

S: Components.

Teacher 2:

T: So, 1,2,3,4 and the remaining one?

S: Behind the first.

T: So, you mean both placed with this carbon, one here and one here.

Before reaching our conclusions, we present a brief qualitative analysis of the data collected as we feel that some of the general consid-

erations we shared with the teachers regarding their deliveries in terms of lesson structure, fluidity, teacher/student relationship and interaction are pertinent to our findings.

Lesson Structure

Teacher 1, the economist, spends a lot of time recapping the previous lessons. This is doubtless due in part to the number of attending students which fluctuates from lesson to lesson. Another reason is that the final exam is oral rather than written; the teacher believes that by repeating concepts she will fix them in the students' memories. The following excerpt is from the interview:

Teacher 1: I spent a lot of time in repeating previous lessons at the beginning of both lessons we recorded. I did that because we were close to the end of the course, many (Erasmus) students - which are the most part of my class - had disappeared for a while, and I felt I need to repeat to make them know what they have missed and try to involve them in the new topic of the lesson. However, this could have been tedious for the students that attended all lessons. I think that, using both slides and board, and having designed the lessons with introduction, development, examples, and recap, the flow should have been easy to follow.

As a consequence, the pace/momentum of her lessons is relatively slow and not that much ground is covered.

Teacher 2, the 'medical' lecturer, seemed to expect far more of his students with faster pacing and virtually no initial recap.

Speech Flow/Pace/Fluidity

Repetitions, and a constant use of subordinating conjunctions, especially 'so' were used by both teachers in both of their lessons. These could be interpreted as expedients to structure the discourse and to provide clarification, however, such features also denoted a lack of flow. Teacher 2 also pointed out that the repetition of technical terminology is due to the monosemic nature and lack of synonymity of specialized discourses: During the interview, he responded in the following manner:

Teacher 2: I believe that the use of repetitions during the lessons is 'physiological', especially when dealing with scientific topics which use specific monosemic terms. For example, in order to allow the students to understand the monosemic nature of the terminology employed the terms hybridization, hybrid atom have undoubtedly been repeated many times. (Transl. by the authors)

Teacher/Student Relationship

Teacher 1 appears to have a closer relationship with her students; during the lessons, she was able to call some of them by name and to interact with them to a greater extent. When comparing the two teachers in terms of interaction it must be remembered that Teacher 1 is younger than her co-participant and that her classes were smaller.

Teacher 2 opts for less interactive lessons, especially in lesson two. This is confirmed by the ratio between low/higher order questions. As we have seen in Table 2 above, he ceases to ask higher order questions in Time 2. This is doubtless due to a lack of participation on behalf of the students. In fact, the teacher replies to his own questions because no answers are forthcoming. It is interesting to note that in Time 2 a student replies to a lower order question with a complex answer (see § 2.3): this confirms that it is advisable to continue seeking student participation even when there is no apparent feedback.

Interaction

There is more interaction with teacher 1 who, as mentioned previously, is closer to the students in age and consequently has a closer relationship with them. Non-verbal and more informal exchanges are present in teacher 1's lessons: smiles and nodding were regularly noticed by the researcher who recorded the lessons. There is, however, quite a significant dialogical 'exchange' (as opposed to question + answer) in Teacher 2's first lesson, in which he corrects a student's misunderstanding:

S: When we said (pause) it tends to be more stable and to be more stable.

T: No, no I don't speak about stability. I just state, I am just stating which kind of energy you should expect for the hybridized orbital.

S: In the middle?

T: Not in the middle. Ok? In the middle ok but more oriented toward 2p orbital because you use three 2p orbitals and only one 2s orbital. I made the example of white and black.

S: No, it's different, it was more (pause) than 2p because it (pause) to be more stable, 2p is not stable.

T: No stability now. I am not speaking of stability. I am just stating which kind of energetic level for the atomic orbitals you should expect?

S: So, after making bonds (pause) remain (pause) 2p or it returns 2s after making bond?

T: Before bond, I said I am just stating what happens when I mix the atomic orbitals? I obtain 4 hybridized orbital and the energy level, the energetic level of this hybridized orbitals must be more

close to the energy level of the 2p orbital because the contribution of three 2p orbitals is greater compared to the contribution of only one's orbital. Are orbitals clear?

S: Yes.

We also identified numerous attempts made by both teachers to encourage the students to participate, or at least to feel more part of the lesson procedure through the use of direct pronouns. The use of 'you' and 'we' by both teachers seems to function as an inclusive device to involve students in the interaction (ex. Are you with me? Are you following me? Are we ok here?). This feature was highlighted during the interview, to increase the teachers' awareness of their recurring discursive traits. The intention was to allow the researchers to steer clear of judgmental values (in terms of good/bad practices) while underlining the contextual efficacy of some pragmatic traits.

2.4 Discussion

The analysis of the four lessons conducted by the two teachers (two lessons per teacher) confirmed the urgent need to develop some form of PD aimed at improving class/teacher/student interaction. We once again emphasize the fact that the role of interaction in EMI is crucial in terms of students' content and L2 knowledge and competence acquisition.

Overall, data confirm a very slight change in teacher behaviour between Time 1 and Time 2. With regard to the reduced student talk and lack of higher-order questions in Teacher 2's second lesson illustrated in Table 2 above, as previously mentioned, this was surprising and seemingly counterproductive in terms of the expected research outcome. We interpreted such evidence by considering that watching the video recordings, reading the transcripts of their lessons, and being interviewed on their performance may have been frustrating for the two teachers; and this, in turn, may have provoked a return to more traditional, and doubtless more comfortable, lecture-style teaching practices.

A further point to consider stems from Teacher 1's comment regarding the students' low level of interaction due to the presence of the camera (see § 2.3): she appeared to suggest that during her lessons students' interventions were normally more numerous. The data-driven protocol based on video recording and transcription is widely employed and consolidated in the field of education. Indeed, as previously mentioned, in terms of interaction, the results of the present study reflect those of a previous research concerning CLIL and EMI in the Italian educational context (Macaro et al. 2019). An alternative research protocol could have been the research questionnaire.

However, we feel that such questionnaires typically rely on structured and predefined response options which can limit the participants ability to provide in-depth responses, resulting in a loss of richness of information. Although we still believe that the methodological approach selected for this study is the one which provides the widest and deepest range of data, Teacher 1's comment provides food for thought for anyone working in this specific field.

3 Conclusion

3.1 The Final Outcome

In her 2020 volume *Professional Development of CLIL Teachers*, Lo argues that a further crucial stage in the professional development of EMI teachers is to examine the effectiveness of targeted PD interventions. Although initially it appeared that the teachers had not gained any benefit from the collaborative endeavour, an unexpected bonus emerged during the last stage of the project.

A final encounter with the two collaborating teachers had been planned as a conclusive step to bring the project to an end. In light of the outcomes described so far, in an attempt to be less intrusive, we opted to substitute the encounter with a different final step: we developed a short *vademecum* drawn up on the basis of second lesson observations, teachers' comments during the interview, and an in-depth review of the referenced literature quoted in the introduction to this paper. We delivered our three suggestions to our teachers allowing them plenty of time to consider and reconsider their teaching practices.

Suggestions for effective EMI practice

1. Take your time. Slow down the pace of the lesson in order to allow the students to understand the questions (be they lower/higher order) and respond adequately when they are willing and ready to do so.
2. Encourage students to take risks. Mistakes are part of knowledge building and therefore perfectly acceptable/accepted.
3. Remember to recast rather than correct. Do not be judgmental, corrections should be a reformulation of the student's answer rather than a substitution imposed by the teacher.

The teachers welcomed the short *vademecum* and agreed to send detailed feedback at the end of their courses. Both Teacher 1 and Teacher 2 stated that the suggestions had helped them to understand the necessary balance between the need to complete the syllabus and the need to ensure adequate student participation, interaction and comprehension, all crucial ingredients for knowledge building. More-

over, they also realized that by slowing the pace of their lessons the content delivery improved vastly and the students' participation and consequent motivation increased accordingly. Teacher 1's email comment at the end of her course illustrates this:

Teacher 1: I've really appreciated your effort to photograph the 'as is' about teaching in English and, I also think, teaching in general, and I hope this would be a good starting point to develop a catalogue of best practices in different contexts.

I think 'teaching courses' are needed not just for elementary and high school professors, but also for university ones. Nowadays, with the further complication of e-learning courses, we really risk losing our classes and being ineffective.

Recording my lesson and observing my performance has been of help in kindly identifying some advantages - as the way I make examples - and gaps - as the lack of interaction - of my lessons. I would like to learn more and I'm looking forward to hearing about this project and its outcomes. Sorry for my English... I'm studying to improve it!

3.2 Concluding Remarks

This research aimed to further contribute to developing effective practices in EMI teacher training. We recorded and transcribed four lessons in an Italian university context following the procedure illustrated in § 2.2 to identify the patterns of interaction used by two EMI teachers and the changes resulting from peer collaboration with experts in language education. Our main limitation is that there were only two teacher participants. However, as previously mentioned, this is the follow up to a previous far broader study (Macaro et al. 2019). The qualitative aspect of our analysis was particularly relevant since the teachers' comments provided novel insight regarding the impact of such forms of data collection on spontaneous lesson delivery and class interaction.

We are firmly convinced by the results of this study, and by the previous research we have carried out, that the teaching profession is enhanced by critical reflection and pedagogic flexibility. Critical thinking must be sought and experimented with thanks to peer collaboration for research and PD.

We consider the *vademecum* "Suggestions for Effective Practice" a final winning move: provided after the second lesson, it motivated the teachers to focus on their teaching methods while reducing the effect of a second peer-to-peer interview on the interviewed teachers' self-esteem. The solution we developed to conclude the project, turned out to be a meaningful step in the field of collaborative

professional development in EMI. The teachers' appreciative reaction to the list of suggestions is a result in itself. We are well aware that a further recording to monitor/observe the teacher's effective teaching after this step was required to test the effects of our procedure, but this was not possible due to the onset of the COVID-19 pandemic. A future research endeavour will include this last procedural stage.

A research model greatly benefits from peer collaboration. In line with Farrell 2020, we believe that if content teachers are already highly experienced, they are more likely to accept the practice-in-to-theory approach whereby they are collaboratively invited to examine their own pedagogy, modify it according to what they perceive as being successful, and then relate it to a growing acknowledgement of evidence-based theory. However, recording and self-review/analysis as a form of reflective practice as suggested by Escobar Urmeneta 2013 and the use of transcriptions of lessons as points of reference (Kunioshi et al. 2016) is not enough. Our research revealed that listening to or watching a personal performance can be frustrating and in a pedagogic environment this may bring about a return to the past, i.e. to apparently more comforting and well-trodden teaching styles, where the lack of feedback from students is interpreted as positive feedback *tout court*. Peer reflective action is therefore crucial to turn an inevitably critical and negative attitude into a positive and proactive one.

Note

Although the authors conceived and wrote this paper collaboratively, Ernesto Macaro is the author of the "Introduction", "Interaction in the EMI Classroom", and "Professional Development and the EMI Teacher" sections. Bruna Di Sabato is the author of the "English Medium Instruction in Italian Higher Education" and "Conclusion" sections. Bronwen Hughes is the author of "The Research: Methodology and Data Analysis" section.

References

- Airey, J. (2012). "I Don't Teach Language. The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden". *Aila Review*, January, 64-79. <https://doi.org/10.1075/aïla.25.05aïr>.
- Aizawa, I.; Rose, H. (2020). "High School to University Transitional Challenges in English Medium Instruction in Japan". *System*, 95, 2-11.
- Baker, W.; Hüttner, J. (2017). "English and More: A Multisite Study of Roles and Conceptualisations of Language in English Medium Multilingual Universities from Europe to Asia". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 501-16.
- Başıbek, N.; Dolmaci, M.; Cengiz, B.C.; Bürd, B.; Dilek, Y.; Kara, B. (2014). "Lecturers' Perceptions of English Medium Instruction at Engineering Departments of Higher Education: A Study on Partial English Medium Instruction at Some State Universities in Turkey". *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 116, 1819-25.
- Bier, A. (2020). "On the Interplay Between Strategic Competence and Language Competence in Lecturing Through English. Findings from Italy". *EL.LE*, 3, 345-66.
- Bradford, A. (2019). "It's not All About English! The Problem of Language Foregrounding in English-Medium Programmes in Japan". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(8), 707-20.
- Broggini, S.; Costa, F. (2017). "A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education: An Updated Perspective from 2012 to 2015." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 240-66. <https://www.jbe-plattform.com/content/journals/10.1075/jicb.5.2.04bro#:~:text=https%3A//doi.org/10.1075/jicb.5.2.04bro>.
- Campagna, S. (2017). "English-Mediated Instruction in Italian Universities: A Cuckoo Nest Scenario?". Boggio, C.; Molino, A. (eds), *English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges*. Milano: FrancoAngeli, 143-59.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chin, C. (2006). "Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses". *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-46.
- Clark, C.; Guarda, M. (2018). "Maintaining Teaching and Learning Quality in Higher Education through Support of EMI Lecturers". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 107(2), 83-96.
- Costa, F. (2012). "Focus on Form in ICLHE Lectures. Evidence from English-Medium Science Lectures by Native Speakers of Italian". *AILA Review*, 25, 30-47. <https://doi.org/10.1075/aïla.25.03cos>.
- Costa, F. (2016). *CLIL (Content and Language Integrated Learning) through English in Italian Higher Education*. Milano: LED.
- Costa, F. (2021). "EMI Stakeholders and Research in the Italian Context. Moving Towards ICLHE?" Mastellotto, L.; Zanin, R. (eds), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy*. Bolzano: BU Press.
- Costa, F.; Coleman, J. (2013). "A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>.
- Costa, F.; Mariotti, C. (2021). "Strategies to Enhance Comprehension in EMI Lectures. Examples from the Italian Context". Lasagabaster, D.; Doiz, A. (eds),

- Language Use in English Medium Instruction at University. International Perspectives on Teacher Practice*. London; New York: Routledge, 80-99.
- CRUI (2017). *Corsi in lingua inglese: master universitari, dottorati e Winter/Summer School*. <https://www.cru.it/component/k2/item/2521-corsi-in-lingua-inglese-master-universitari-dottorati-e-winter-summer-school.html>.
- CRUI (2019). *Corsi in lingua inglese erogati dalle università italiane: Master universitari (di I e II livello), Dottorati e Winter/Summer School*. <https://www.cru.it/corsi-in-lingua-inglese.html>.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dearden, J.; Macaro, M. (2016). "Higher Education Teachers' Attitudes Towards English Medium Instruction: A Three-Country Comparison". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-86.
- Di Sabato, B.; Macaro, E. (2018). "Language and Content Intersections in CLIL and EMI". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*. Special Issue, Di Sabato, B.; Macaro, E. (eds), *The Language of Content/the Content of Language*, 2(3), 21-32.
- Ellis, R.; Basturkmen, H.; Loewen, S. (2001). "Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-32.
- Escobar Urmeneta, C. (2013). "Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-53.
- Farrell, T.S.C. (2020). "Professional Development through Reflective Practice for English-Medium Instruction (EMI) Teachers". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277-86.
- Ghorbani, M.R.; Alavi, S.Z. (2014). "Feasibility of Adopting English-Medium Instruction at Iranian Universities". *Current Issues in Education*, 17(1), 1-18.
- Hargreaves, D.H. (1996). "Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects". *Annual Lecture to the Teacher Training Agency*. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>.
- Hellekjær, G.O. (2010). "Lecture Comprehension in English-Medium Higher Education". *Hermes Journal of Language and Communication Studies*, 45, 11-34.
- Hu, G.; Duan, Y. (2019). "Questioning and Responding in the Classroom: A Cross-Disciplinary Study of the Effects of Instructional Mediums in Academic Subjects at a Chinese University". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 303-21.
- Kirkgöz, Y. (2009). "Students' and Lecturers' Perceptions of the Effectiveness of Foreign Language Instruction in an English-Medium University in Turkey". *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kunioishi, N.; Noguchi, J.; Tojo, K.; Hayashi, H. (2016). "Supporting English-Medium Pedagogy Through an Online Corpus of Science and Engineering Lectures". *European Journal of Engineering Education*, 41(3), 293-303.
- Lee, G.J. (2014). "Why Students Don't Participate in English Medium Instruction Classes in a Korean University: A Case Study". *English Teaching*, 69(1), 91-117.
- Lo, Y.Y. (2020). *Professional Development of CLIL Teachers*. Singapore: Springer.

- Lo, Y.Y.; Macaro, E. (2012). "The Medium of Instruction and Classroom Interaction: Evidence from Hong Kong Secondary Schools". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29-52.
- Long, M. (1983). "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input". *Applied Linguistics*, 4, 126-41.
- Macaro, E.; Akincioglu, M.; Dearden, J. (2016). "English Medium Instruction in Universities: A Collaborative Experiment in Turkey". *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 51-76.
- Macaro, E.; Briggs Baffoe-Djan, J.; Rose, H.; Di Sabato, B.; Hughes, B.; Cuccurullo, D.; Coonan, C.; Menegale, M.; Bier, A. (2019). *Transition from Secondary School CLIL to EMI at University: Initial Evidence from Research in Italy*. London: British Council. ELT Research Papers.
- Macaro, E.; Curle, S.; Pun, J.; Jiangshan, A.; Dearden, J. (2017). "A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education". *Language and Teaching*, 51, 36-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E.; Tian, L.; Chu, L. (2018). "First and Second Language Use in English Medium Instruction Contexts". *Language Teaching Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1362168818783231>.
- Macaro, E.; Jiménez-Muñoz, A.; Lasagabaster, D. (2019). "The Importance of Certification of English Medium Instruction Teachers in Higher Education in Spain". *Porta Linguarum*, 32, 103-18.
- Macaro, E.; Akincioglu, M.; Han, S. (2019). "English Medium Instruction in Higher Education: Teacher Perspectives on Professional Development and Certification". *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12272>.
- Martínez-Adrián, M.; Gutiérrez-Mangado, M.J.; Gallardo del-Puerto, F. (2019). "Introduction: L1 Use in Content-Based and CLIL Settings". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 1-4.
- Mercer, N.; Dawes, L.; Wegerif, R.; Sams, C. (2004). "Reasoning as a Scientist: Ways of Helping Children to Use Language to Learn Science". *British Educational Research Journal*, 30, 367-85.
- Mortimer, E.; Scott, P. (2003). "Meaning Making in Secondary Science Classrooms". Berkshire, England: Open University Press.
- Pavon Vasquez, V.; Avila Lopez, J.; Gallego Segador, A.; Espejo Mohedano, R. (2015). "Strategic and Organisational Considerations in Planning Content and Language Integrated Learning: A Study on the Coordination Between Content and Language Teachers". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 409-25.
- Peat, J. (2015). "Getting Down to the Nitty-Gritty: The Trials and Tribulations of an Institutional Professional Recognition Scheme". *Perspectives Policy and Practice in Higher Education*, 19(3), 92-5.
- Pun, J.; Macaro, E. (2019). "The Effect of First and Second Language Use on Question Types in English Medium Instruction Science Classrooms in Hong Kong". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 64-77.
- Qiu, X.; Fang, C. (2019). "Creating an Effective English-Medium Instruction (EMI) Classroom: Chinese Undergraduate Students' Perceptions of Native and Non-Native English-Speaking Content Teachers and their Experiences". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1707769>.
- Rubio-Alcalá, F.D.; Arco-Tirado, J.L.; Fernández-Martín, F.D.; López-Lechuga, R.; Barrios, E.; Pavón-Vázquez, V. (2019). "A Systematic Review on Evidenc-

- es Supporting Quality Indicators of Bilingual, Plurilingual and Multilingual Programs in Higher Education”. *Educational Research Review*, 27, 191-204. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.003>.
- Santulli, F. (2015). “English in Italian Universities: The Language Policy of Poli-mi from Theory to Practice”. Dimova, S.; Hulgren, A.; Jensen, C. (eds), *English-Medium Instruction in European Higher Education*. Berlin: De Gruyter Mouton, 269-90.
- Serragiotto, G. (2017). “The Problems of Implementing CLIL in Italy”. *International Journal of Linguistics*, 9(5), 82-96.
- Söderlundh, H. (2013). “Applying Transnational Strategies Locally: English as a Medium of Instruction in Swedish Higher Education”. *Nordic Journal of English Studies*, 13(1), 113-32.
- Swain, M. (1995). “Three Functions of Output in Second Language Learning”. Cook, G.; Seidlhofer, B. (eds), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-44.
- Uchihara, T.; Harada, T. (2018). “Roles of Vocabulary Knowledge for Success in English-Medium Instruction: Self-Perceptions and Academic Outcomes of Japanese Undergraduates”. *TESOL Quarterly*, 52(3), 564-87.
- Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden: Perspectives and Practices in Two Upper Secondary Schools* [PhD Thesis]. Stockholm: Stockholm University.

«Tra di noi non è mai scorso buon sangue» Un'analisi *corpus-based* delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA

Michele Daliso

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Recent years have seen a growing interest in the study of foreign language teaching and learning in presence of Specific Learning Differences (SpLDs), such as dyslexia. However, current linguistic and ethnographic data are mostly referred to young learners, while there is almost no research on how SpLDs affect language learning in young adults. The present study contributes to fill this gap by analysing the linguistic autobiographies of 122 undergraduate and graduate English language learners with SpLDs at the University of Parma. The collected narratives were then organized in the form of a linguistic corpus and analysed both manually and digitally. Results show that the majority of these learners has developed a negative attitude towards language learning, which partly correlates with a negative relationship with teachers and a family environment characterized by monolingualism and/or unsuccessful experiences of foreign language learning. The study also shows that a wider range of terms and more original expressions are used by informants whose learning experience is negatively connoted.

Keywords Corpus-based research. Dyslexia. Educational Linguistics. Linguistic autobiography. Young adults.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il disegno di ricerca. – 3 Gli esiti della ricerca. – 4 Discussione sugli esiti. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-09-30
Accepted 2024-02-11
Published 2024-03-22

Open access

© 2024 Daliso | 4.0



Citation Daliso, M. (2024). “Tra di noi non è mai scorso buon sangue”. Un'analisi corpus-based delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA. *EL.LE*, 13(1), 73-100.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/004

1 Introduzione

L'indagine che presenteremo in questo contributo si colloca all'interno del florido filone di studi sull'educazione linguistica inclusiva, e in particolare sull'apprendimento delle lingue da parte di persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Su questa tematica si annoverano svariate ricerche in seno alla linguistica teorica, acquisizionale ed educativa, a livello sia locale sia internazionale.¹ Rispetto alla letteratura scientifica in materia, il presente studio si caratterizza per alcuni elementi di novità riguardanti da un lato il contesto educativo nel quale sono stati raccolti i dati, ossia l'ambito universitario, generalmente meno indagato rispetto a quello scolastico, e dall'altro lo strumento di ricerca utilizzato, ossia l'autobiografia linguistica (strumento non certo nuovo nella letteratura edulinguistica, ma che non ci risulta essere stato applicato prima d'ora al target specifico della nostra ricerca). In questa sezione introduttiva, dunque, si proporrà una breve disamina del contesto formativo e scientifico che ha dato origine al nostro studio.

1.1 Il contesto educativo

La presenza di alunni con DSA è oramai un dato costitutivo della scuola. Per quanto concerne l'Italia, secondo alcune recenti rilevazioni ministeriali (MIUR 2022) effettuate negli anni scolastici 2019-20 e 2020-21, gli alunni a cui è stato diagnosticato un DSA si attestano attorno al 5,4% della popolazione scolastica, seppur con differenze significative a livello di distribuzione geografica (Nord-ovest: 7,9%; Centro: 6,7%; Nord-est: 5,8%; Mezzogiorno: 2,8%) e di grado scolastico (scuola primaria III, IV e V anno: 3%; scuola secondaria di I e II grado: 6,3%). La forte presenza di alunni con DSA nella scuola italiana ha stimolato negli anni le attività di formazione ricerca sull'argomento: lo screening e la diagnosi tempestiva, la preparazione degli insegnanti e la sensibilizzazione delle famiglie costituiscono infatti ancora oggi le variabili principali che incidono sul divario nella distribuzione dei dati tra Nord e Sud e tra ciclo primario e secondario.

La medesima attenzione da parte della ricerca e delle istituzioni andrebbe tuttavia riservata anche al contesto accademico. La presenza di studenti universitari con DSA costituisce infatti un dato strutturale anche dell'università italiana. Secondo il rapporto del CENSIS presentato nel 2017 nel corso del convegno «Presente e futuro dei servizi per l'inclusione: Atenei a confronto», promosso dall'Università

¹ Per una panoramica si vedano Nijakowska 2010; Daloiso 2017; Cappelli, Noccetti 2022; Kormos, Smith 2023.

di Catania e dalla Conferenza nazionale universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), nell'a.a. 2014-15 il numero complessivo di studenti universitari con DSA era pari a 2.548 persone, con un incremento del 108,3% rispetto al triennio precedente. Nello stesso rapporto, il CENSIS aveva formulato anche una stima della crescita del numero di studenti con DSA negli atenei italiani, ipotizzando che nell'a.a. 2020-21 sarebbero stati 3.730, con un aumento del 2,9% rispetto all'anno accademico preso in esame dal rapporto (2014-15).

Alcune rilevazioni successive hanno tuttavia dimostrato che le previsioni del CENSIS tendevano a sottostimare fortemente il fenomeno. Ad esempio, i dati rilasciati successivamente dalla CNUDD e riportati in Daloiso (2023, 101) rivelano che già nell'a.a. 2019-20 gli studenti con DSA negli atenei italiani erano 14.441, un numero quattro volte superiore alle previsioni del CENSIS per l'anno successivo. I dati più aggiornati al riguardo, però, provengono da un recente rapporto dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR 2022), che fornisce un quadro articolato dei servizi di supporto rivolti agli studenti con disabilità e con DSA offerti da 90 istituzioni universitarie (atenei pubblici, privati e telematici). Il rapporto conferma l'elevata presenza di studenti universitari con DSA (19.616 nell'a.a. 2020-21),² rivelandone una concentrazione di gran lunga maggiore nei Corsi di Studio triennali di area scientifica e sociale, e negli Atenei settentrionali (in particolare del Nord-ovest, dove si colloca il 50,5% del totale degli studenti con DSA). Si osserva inoltre una presenza proporzionalmente maggiore di questi studenti negli Atenei di grandi dimensioni (tra questi si colloca anche l'Università di Parma, nella quale ha avuto luogo la ricerca che presenteremo in questo contributo).

Com'è risaputo, il sistema universitario italiano richiede una competenza nella lingua inglese pari al B1 per le lauree triennali e al B2 al termine del percorso magistrale, di norma testata mediante prove informatizzate. Le difficoltà incontrate dagli studenti italo-foni con DSA nell'apprendimento della lingua inglese sono ben attestate in letteratura (Palladino et al. 2013; 2016; Daloiso 2017; Cappelli, Nocetti 2022), anche se, come abbiamo già evidenziato, i dati riguardano quasi esclusivamente alunni in età scolare. Per quanto concerne l'università, si osserva una crescente consapevolezza circa gli ostacoli che le prove informatizzate di idoneità linguistica pongono agli studenti con DSA (D'Este, Ludbrook 2013; si vedano anche i contributi di D'Este, Ludbrook, Newbold in Cardinaletti 2018). In questo

2 Un ulteriore e ancora inedito aggiornamento dei dati è stato recentemente fornito dal Prof. Alberto Arengi (CNUDD) in occasione del convegno «DSA, studi superiori e Università: interventi possibili e misure di compensazione» organizzato dall'Università degli Studi di Bergamo il 27 settembre 2023. Secondo i dati attualmente disponibili, gli studenti con DSA iscritti all'università nell'a.a. 2021-22 erano 22.848, arrivando per la prima volta a superare in numero gli studenti con disabilità (20.979).

contesto, l'Università di Parma, avendo constatato che l'adattamento delle procedure di testing linguistico non era in molti casi condizione sufficiente per il superamento della prova, ha preso atto della necessità di attivare parallelamente adeguate misure di supporto linguistico; tale riflessione ha dato luogo a un primo corso-pilota di potenziamento linguistico in e-learning, realizzatosi nell'a.a. 2019-20 (per un resoconto dell'esperienza: Daloiso, Ghirarduzzi 2020). Sulla scorta degli esiti positivi conseguiti, a partire dall'a.a. successivo è stata messa a sistema un'ampia offerta di percorsi di supporto linguistico e *language learning advising*, realizzati da Collaboratori Esperti Linguistici specializzati e rivolti a tutti gli studenti con DSA dell'ateneo parmense. È proprio nell'ambito di questi percorsi formativi che si colloca una specifica linea di ricerca dell'Università di Parma finalizzata a indagare le peculiarità dell'apprendimento delle lingue da parte di studenti universitari con DSA e altri bisogni speciali, da cui è scaturito anche lo studio che presenteremo in questo contributo.

1.2 Il contesto scientifico

Lo studio dei processi di educazione linguistica inclusiva da un lato e delle rappresentazioni mentali degli apprendenti di lingue dall'altro costituiscono due floridi filoni di ricerca, che però raramente si sono intersecati. Per quanto concerne il primo, esiste una consolidata letteratura scientifica in Italia risalente perlomeno agli inizi degli anni Settanta in corrispondenza agli studi pionieristici di Titone e colleghi (per una retrospettiva: Daloiso 2020), ma è nell'ultimo ventennio che, sia nel nostro Paese sia all'estero, si è intensificato l'interesse verso le metodologie e le pratiche inclusive nell'educazione linguistica. In merito al secondo filone di ricerca, ci pare di osservare che l'interesse verso le percezioni, le convinzioni e le rappresentazioni mentali degli apprendenti di lingue si sia sviluppato in modo più significativo fuori dai confini nazionali; tra gli anni Ottanta e Novanta molti furono gli studi sull'argomento, la cui impostazione nomotetica portava a privilegiare strumenti di ricerca quantitativi, come questionari (Horwitz 1985) o interviste altamente strutturate (Williams, Burden 1999). Nei decenni successivi si è osservato un progressivo cambio di paradigma teorico-metodologico, che ha privilegiato ricerche di carattere olistico e idiografico finalizzate a indagare l'esperienza individuale dell'apprendente nel contesto che l'ha prodotta, piuttosto che raccogliere una grande quantità di dati decontestualizzati ed elicitati con strumenti predefiniti. In questa nuova stagione della ricerca sulle rappresentazioni mentali degli apprendenti si fece strada, dunque, l'utilizzo di strumenti introspettivi basati sul discorso e la (auto)narrazione, come ad esempio diari, biografie e interviste semi-strutturate (per una disamina: Fisher 2017).

In questo panorama, si è affermato, in Italia e all'estero, anche l'utilizzo di autobiografie per indagare il vissuto psicologico, culturale e linguistico degli apprendenti di lingue. L'autobiografia come strumento di ricerca si era già imposto tra l'Ottocento e il Novecento nella psicanalisi di tradizione freudiana e in ambito antropologico ed etnografico, grazie agli studi di Boas, Lévi-Strauss e Malinowski (per una retrospettiva: Aleandri, Russo 2017). Nelle scienze sociali, invece, le fonti biografiche iniziarono a essere valorizzate soprattutto con la nascita dell'approccio biografico, ossia un insieme variegato di metodologie e tecniche volte alla raccolta e all'analisi di racconti di vita, in forma scritta o orale, «indicati come rappresentativi di una certa realtà o significativi proprio per la particolarità del loro percorso esistenziale» (Siciliano 1998, cit. in Attili 2007, 79).

Nell'ambito dell'educazione linguistica, soprattutto grazie alle politiche del Consiglio d'Europa in favore del plurilinguismo e dell'interculturalità, si è diffuso il concetto di (auto)biografia linguistica, il quale risulta strettamente legato a quello di Portfolio. Risale al 2001, in particolare, il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), che comprende anche una sezione denominata «Biografia linguistica», ritenuta essenziale sulla base della convinzione

che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), sulle esperienze linguistiche presenti e passate [...] favorisca una maggiore motivazione allo studio, abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti e quindi una funzione pedagogica. (Luise, Tardi 2021, 187)

Sul fronte della ricerca edulinguistica, in ambito italiano, le autobiografie linguistiche sono state utilizzate con svariate tipologie di destinatari, tra cui gli apprendenti in età scolare (cf. Cavagnoli 2014; Cognigni 2014), gli apprendenti migranti (tra gli altri, Gropaldi 2010), gli studenti di lingue in età avanzata (Cardona, Luise 2021) e gli insegnanti in formazione (Anfosso, Polimeni, Salvadori 2016).³

Nel panorama fin qui descritto, le indagini sullo specifico vissuto psicologico, culturale e linguistico degli apprendenti di lingue con DSA non appaiono molto numerose. In ambito internazionale troviamo alcuni studi idiografici realizzati attraverso auto-narrazioni (Simon 2000), interviste (Kormos, Csizér, Sarkadi 2009) o diari (Karlsson 2015). Per quanto attiene all'Italia, un recente numero monografico della rivista scientifica *Italiano LinguaDue* intitolato «Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: rappresentazioni, convinzioni e implicazioni didattiche» raccoglie studi sull'argomento

3 Si rimanda, inoltre, a Cognigni 2020 per una panoramica approfondita degli utilizzi delle autobiografie per scopi di formazione e ricerca didattica.

che in alcuni casi riguardano anche le auto- ed etero-rappresentazioni degli apprendenti di lingue con DSA (Daloiso, Paita 2023; Ghirarduzzi 2023). L'indagine qui descritta si colloca all'interno di questo filone di studi, ma si caratterizza in modo particolare per l'utilizzo dell'autobiografia linguistica come strumento di ricerca, che non ci risulta essere stato applicato fino ad ora a questa particolare tipologia di apprendenti.

2 Il disegno di ricerca

Questa sezione è dedicata all'illustrazione del disegno di ricerca che ha caratterizzato lo studio in oggetto; in particolare, ci si soffermerà sugli obiettivi e sulle domande di ricerca, sulla composizione del campione e sulla metodologia utilizzata per la raccolta e l'analisi dei dati.

2.1 Obiettivi e domande di ricerca

La finalità principale dello studio consiste nell'indagare il profilo di un gruppo di apprendenti di lingue con DSA nel contesto universitario italiano, focalizzando in particolare l'attenzione sul linguaggio utilizzato per raccontare di sé, del proprio vissuto scolastico e linguistico e del rapporto con le figure educative. L'indagine nacque in occasione del corso-pilota di potenziamento linguistico in e-learning realizzato nell'a.a. 2019-20 presso l'Università degli Studi di Parma (§ 1.1); la raccolta dati coinvolse quella prima coorte di studenti, ma è poi proseguita negli anni successivi includendo gli studenti iscritti di volta in volta ai corsi di supporto all'apprendimento della lingua inglese organizzati dall'ateneo parmense.

Sulla scorta dell'obiettivo generale sono state poi formulate le seguenti domande di ricerca:

- a. Come questi apprendenti concettualizzano se stessi rispetto alle loro caratteristiche individuali (in particolare, la presenza di un disturbo conclamato)?
- b. Come descrivono il loro vissuto scolastico?
- c. Come autovalutano la loro competenza in inglese?
- d. Come descrivono il loro rapporto con la lingua inglese?

I dati relativi alla domanda A sono già stati ampiamente discussi in un recente articolo (Ghirarduzzi 2023), a cui rimandiamo per un approfondimento. In questo contributo ci focalizzeremo sulle rimanenti domande di ricerca.

2.2 Composizione del campione

All'indagine hanno preso parte 122 studenti che, tra gli oltre 200 partecipanti ai corsi di inglese per studenti con DSA organizzati dall'Università di Parma tra il 2019 e il 2021, hanno accettato di aderire alla ricerca. È opportuno evidenziare che lo strumento impiegato per la raccolta dati viene proposto sistematicamente a tutti gli studenti con DSA all'inizio di ciascun corso come strumento conoscitivo e auto-riflessivo; i dati che presentiamo in questa sede potranno perciò essere aggiornati in futuro alla luce delle rilevazioni successive.

Il campione è composto da informanti con un'età media pari a 21 anni e 7 mesi, in prevalenza di genere femminile (71,3%). In riferimento al grado di conoscenza della lingua inglese, il 90,2% dei partecipanti proviene dai corsi di supporto per il conseguimento dell'idoneità B1, mentre il rimanente 9,8% dai corsi finalizzati al raggiungimento del livello B2.

Infine, come si avrà modo di evidenziare, la quasi totalità del campione è composto da parlanti nativi di italiano, ad eccezione di due casi. Il vissuto e il repertorio linguistico degli informanti saranno discussi in modo più approfondito nella sezione dedicata agli esiti dell'indagine.

2.3 Metodologia della ricerca

Lo strumento impiegato per la raccolta dati è costituito da un modello di autobiografia linguistica realizzato appositamente per questo studio, e composto da tre sezioni da compilare in forma narrativa («La mia situazione personale», «La mia situazione familiare», «Esperienze e atteggiamenti»); a queste si aggiunge una quarta sezione denominata «Autovalutazione» che richiede all'informante di valutare il proprio livello di conoscenza della lingua inglese a partire dai descrittori della Griglia di Autovalutazione fornita dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Le prime tre sezioni contengono inoltre domande-stimolo finalizzate a orientare l'informante nel processo di ricostruzione della propria biografia linguistica. In particolare, le domande della sezione denominata «La mia situazione personale» stimolano la riflessione circa i luoghi in cui l'informante è nato e cresciuto, il suo repertorio linguistico e il suo disturbo (quando e come ha scoperto di avere un DSA, e come spiegherebbe con parole semplici cos'è un DSA). Le domande della sezione successiva, invece, allargano la riflessione al contesto familiare, in riferimento sia alle lingue parlate e studiate da genitori, fratelli o sorelle, e nonni sia alla familiarità del disturbo diagnosticato (ossia alla sua presenza in altri membri del nucleo familiare). Infine, la sezione «Esperienze e atteggiamenti» si compone di

domande finalizzate a far emergere il rapporto dell'informante con il proprio disturbo e con la lingua inglese, estendendo la riflessione anche alla relazione educativa con gli insegnanti, e alle esperienze scolastiche ed extrascolastiche vissute.

Da questa breve descrizione, si può dunque osservare che l'autobiografia proposta, pur puntando a far emergere una narrazione personale, non ignora la dimensione essenzialmente intersoggettiva dell'apprendimento linguistico, cercando di cogliere il ruolo di tutti i soggetti in qualche modo coinvolti nella vita personale e scolastica degli informanti (familiari, docenti, tutor e compagni). Ciò nonostante, è opportuno evidenziare che il modello di autobiografia proposto non assume la forma di un questionario; agli informanti non viene richiesto di rispondere puntualmente alle domande, bensì di utilizzarle come spunto iniziale per redigere la propria biografia, che prende così la forma di un testo narrativo. Ne consegue che, come previsto, non sempre i partecipanti hanno risposto a tutte le domande fornite.

Il modello di autobiografia linguistica è stato somministrato agli studenti all'inizio del corso allo scopo di favorire una maggiore conoscenza del gruppo-classe; considerate le caratteristiche degli studenti con DSA, si è proposto come modello un documento in formato elettronico compilabile attraverso un qualsiasi editor di testo. Le autobiografie degli studenti che avevano firmato il consenso informato sono state successivamente scorporate ed etichettate tramite codici alfanumerici. Le narrazioni, opportunamente anonimizzate e corredate di metadati anagrafici (genere, età, corso di studi universitario, livello linguistico), sono state organizzate in forma di corpus informatico.

L'analisi dei dati è avvenuta in due fasi. In un primo momento, è stato effettuato uno spoglio manuale delle singole autobiografie allo scopo di coglierne alcuni tratti in modo olistico (ad esempio, il rapporto più o meno positivo con le lingue) e di tenere traccia delle autovalutazioni linguistiche, in modo da preparare i dati per l'analisi statistica. In un secondo momento, ci si è avvalsi di *Sketch Engine*, un software di gestione di *corpora* informatici dotato di numerose funzioni per l'analisi testuale, tra le quali spicca *Word Sketch*, che consente di analizzare i profili collocazionali della parola oggetto d'indagine, mostrando le relazioni sintattiche in cui ricorre la parola-chiave; servendoci di questo software abbiamo dunque potuto coniugare l'analisi manuale, essenzialmente qualitativa, con alcuni dati quantitativi relativi a occorrenze e co-occorrenze di parole-chiave.

3 Gli esiti della ricerca

In questa sezione presenteremo i dati emergenti dall'analisi delle autobiografie linguistiche in relazione al vissuto linguistico e scolastico degli informanti. Si descriveranno, in particolare, i loro repertori linguistici, il loro rapporto con la lingua inglese, le loro esperienze di apprendimento linguistico in contesto extrascolastico, il ruolo delle figure adulte (in particolare gli insegnanti e la famiglia). I dati presentati costituiranno la base per formulare risposte alle domande di ricerca 2-4, che verranno proposte nella sezione conclusiva di questo contributo.

3.1 Repertori linguistici degli apprendenti

La quasi totalità degli informanti è di madrelingua italiana, ad eccezione di due studenti che dichiarano il rumeno e il serbo-croato come L1. Si segnalano, inoltre, due casi di apprendenti che, pur avendo dichiarato l'italiano come L1, provengono da un nucleo familiare bilingue (italiano-tedesco) o alloglotto (arabo). Questi informanti lamentano fenomeni di attrito linguistico o manifestano rammarico per non avere avuto la possibilità di mantenere o potenziare le proprie competenze nella seconda lingua del nucleo familiare.

Due studenti, inoltre, si distinguono per la loro creatività linguistica, che ha condotto in un caso a un dialetto 'originale' derivato dalla mescolanza di varie parlate locali e in un altro alla creazione di una lingua inventata:

- (1) Il mio dialetto è un mix tra: nuovi termini cognati dalla sottoscritta in dialetti sconosciuti e parole corrette prese dal dialetto emiliano, mantovano e piacentino (sembra l'inizio di una barzelletta). (8)⁴
- (2) La mia lingua madre è l'italiano, ma a volte parlo una lingua soltanto mia che mi piace chiamare 'lulese'. (101)

Il primo esempio ci dà modo di introdurre il tema della dialettologia, che è stata esplorata nell'autobiografia attraverso una domanda-guida specifica volta a comprendere se e in quale misura gli apprendenti conoscano un dialetto. Non stupisce, dunque, che il termine 'dialetto'

⁴ Al termine di ciascun esempio si riporta anche il numero assegnato a ciascuna autobiografia, in modo da evidenziare i casi in cui i dati provengano dallo stesso informante. Per preservare la purezza dei dati, gli estratti delle biografie vengono riportati nella loro forma originale, inclusi colloquialismi e deviazioni dalla norma linguistica.

compaia 174 volte nel corpus (in 97 autobiografie), ma interessante è la vastità di dialetti citati,⁵ che vengono identificati con aggettivi relativi talvolta alla regione geografica (es. calabrese, emiliano, pugliese) e più spesso alla città (es. avellinese, barese, parmigiano).

Facendo riferimento alle 97 autobiografie succitate, risulta che l'81,5% degli informanti conosce almeno un dialetto. La competenza risulta esclusivamente ricettiva per il 39% degli apprendenti, mentre è anche produttiva per il rimanente 61%. L'analisi degli aggettivi utilizzati per quantificare la propria dialettologia rivela però che tale competenza è nella maggior parte dei casi piuttosto limitata; infatti, solo il 38% di coloro che dichiarano una competenza solo ricettiva riferisce in realtà di comprendere bene il dialetto, e analogamente solo il 43% di coloro che dichiarano una competenza produttiva afferma di saperlo parlare bene. Nelle autobiografie emerge con chiarezza che il dialetto viene perlopiù tramandato dai nonni, anche se si segnalano casi di apprendenti che, dopo essersi trasferiti in un'altra città o regione, hanno cercato di imparare anche il dialetto locale.

Il 18,5% degli informanti dichiara di non possedere alcuna competenza dialettale; dall'analisi delle loro autobiografie emergono convinzioni e atteggiamenti che risentono dello stigma attribuito al dialetto, il cui uso è ritenuto inutile (es. 3), volgare (4) o di ostacolo alla propria emancipazione sociale (5). Degno di nota è anche nell'es. 4 l'uso improprio dell'espressione 'lingua morta' per riferirsi al dialetto.

- (3) La mia lingua materna è l'italiano, non conosco nessun dialetto da poterlo parlare, non ho mai avuto interesse nel voler imparare a parlarlo perché non ne trovo un'utilità. (80)
- (4) Nelle zone verso il centro città è considerato fuori luogo e rizzo approcciare con altre persone tramite il dialetto [...] mentre se ci si sposta verso la campagna [...] si noterà che gli abitanti di quella zona comunicano solamente in lingua morta. (96)
- (5) Nel luogo in cui sono cresciuta, un paesino di 150 anime (composto maggiormente da anziani) si parla il dialetto. Il dialetto parlato nel mio luogo d'origine è abbastanza comprensibile per chi non è autoctono, ma per scelta personale ho preferito non parlarlo in quanto ho sempre voluto trasferirmi in una grande città e avevo paura che questo dialetto potesse rivelarsi un ostacolo che si andava ad aggiungere alle caratteristiche dialettali già acquisite nel mio parlato. (93)

5 Poiché il processo di anonimizzazione ha portato a espungere dati sensibili come la provenienza geografica, non è possibile presentare un elenco esaustivo dei dialetti menzionati dagli informanti.

I dati raccolti testimoniano che il dialetto fa parte del repertorio linguistico degli informanti, ma spesso in misura limitata; inoltre, i riferimenti a luoghi comuni o termini inappropriati potrebbero essere interpretati come il segnale di esperienze scolastiche in cui la competenza dialettale non veniva adeguatamente inclusa e valorizzata.

Spostiamo ora l'attenzione sulle lingue straniere che contribuiscono al repertorio linguistico degli informanti. La lingua più citata è, prevedibilmente, l'inglese (di cui ci occuperemo nella prossima sezione), seguita dal francese, dallo spagnolo e dal tedesco. Nel corpus compaiono anche il portoghese (tre occorrenze in due biografie), il cinese (due occorrenze in una biografia), l'islandese (una occorrenza in una biografia), l'olandese e il russo (una occorrenza ciascuna, in due biografie diverse, ma in riferimento alle competenze linguistiche dei familiari degli informanti). Il dato suggerisce che per alcuni studenti, seppur in numero molto limitato, l'apprendimento linguistico non è riducibile allo studio delle lingue tradizionalmente insegnate a scuola, come si evince da questa testimonianza:

- (6) Ho proprio una passione per le lingue, ho provato a studiarne diverse. Sto cercando di imparare il cinese da autodidatta aiutandomi con vari volumi scolastici, inoltre sto studiando il tedesco attraverso il servizio di e-learning dell'università e sto studiando l'islandese. (4)

Dopo l'inglese, la lingua più citata nel corpus risulta essere il francese. La parola 'francese', infatti, ricorre 119 volte (61 come aggettivo riferito alla lingua e 58 come sostantivo). In alcuni casi la parola si ripete nella stessa autobiografia e/o riguarda in realtà le competenze dei familiari degli apprendenti; espungendo questi casi, la parola 'francese' (intesa come lingua) riferita all'esperienza dell'informante compare in 47 biografie. Se ne deduce che il 38,5% degli informanti ha avuto una qualche esperienza diretta di apprendimento di questa lingua. Nel complesso, le competenze acquisite risultano spesso limitate:

- (7) A scuola invece ho avuto l'opportunità di seguire lezioni di francese, purtroppo solo durante il corso delle medie per cui ho perso quasi tutto ciò che avevo appreso. (45)
- (8) Ho studiato l'inglese e il francese ma con il tempo ho potuto coltivare soltanto l'inglese grazie a un'esperienza all'estero; il francese è come se non lo avessi mai studiato. (51)
- (9) Nel mio percorso di studi mi è capitato di dover studiare il francese, lingua che ad oggi non saprei parlare. Forse saprei dire e capire due frasi in croce. (80)

- (10) Alle medie, oltre all'inglese di cui parlerò successivamente, ho studiato il francese anche se l'ho perduto con rammarico durante il corso del tempo. (81)

Da questi esempi si evincono anche le connotazioni emotive associate allo studio del francese, che viene concettualizzato talvolta come opportunità (7) e altre volte come dovere (9); in altre biografie si utilizzano verbi come 'amare' o 'piacere' (e le loro negazioni). Rispetto agli esiti dell'apprendimento, spesso ritenuti insoddisfacenti, gli informanti esprimono rammarico (7, 10). Nel complesso, tuttavia, quando operano un confronto tra le competenze in francese e quelle in inglese, gli studenti propendono per maggior competenza o facilità di apprendimento nella prima delle due lingue:

- (11) Oltre all'inglese ho fatto alle superiori per 5 anni francese, per me è stato più semplice imparare il francese che l'inglese tranne nello scritto che trovo difficoltà in entrambe le lingue. (1)
- (12) Il mio rapporto con le lingue lo definirei pessimo, almeno per quanto riguarda l'inglese, del quale salverei solo la pronuncia. In francese vado molto meglio. (6)
- (13) Ho studiato alle scuole medie e superiori oltre l'inglese anche il francese ma non mi ritengo di conoscere la lingua in una maniera corretta (la conosco leggermente meglio rispetto all'inglese). (115)

La terza lingua più citata nel corpus risulta lo spagnolo. In questo caso, la parola 'spagnolo' (inteso come lingua) compare 66 volte, di cui 44 come sostantivo e 22 come aggettivo. Escludendo i casi in cui la parola si riferisce alle competenze dei familiari o compare più volte nella stessa biografia, il lemma si ritrova complessivamente in 31 autobiografie in riferimento alle competenze personali dell'informante. Lo spagnolo entra dunque, in qualche misura, nel repertorio linguistico di circa il 25% del campione.

La concettualizzazione di questa lingua appare maggiormente connotata a livello emotivo rispetto al francese. I verbi e gli aggettivi utilizzati denotano spesso un giudizio estetico («lingua molto bella») e una relazione affettiva («mi è sempre piaciuto», «è una lingua che amo molto, soprattutto per la sua melodia», «ho un'affinità per lo spagnolo»). In due casi risulta anche una lingua desiderata:

- (14) Il mio fidanzato è in Erasmus in Spagna e conosce l'inglese e lo spagnolo. Riesco a capire lo spagnolo senza averlo mai studiato ma non lo so parlare anche se mi piacerebbe molto impararlo. (37)

- (15) Nel mio percorso di studi mi è capitato di dover studiare il francese, lingua che ad oggi non saprei parlare. Forse saprei dire e capire due frasi in croce. Avrei preferito e avrei trovato più interessante studiare spagnolo al suo posto. (80)

In alcuni casi, infine, lo spagnolo risulta anche maggiormente utilizzato per la comunicazione al di fuori del contesto scolastico, grazie a familiari che conoscono la lingua (16) o a relazioni amicali (17):

- (16) Non so dire una sola parola né in francese né in inglese né in spagnolo però riesco a capire quello che mi detto. Per lo spagnolo è una cosa abbastanza naturale dato che ho dei parenti che vivono in Argentina e nel corso degli anni ho imparato un po' a capire. (42)
- (17) Ho imparato molto di più però lo spagnolo [rispetto all'inglese] perché avevo fatto amicizia con spagnoli e quindi era più semplice parlare in italiano e spagnolo per capirci. (64)

La parola 'tedesco', infine, compare 43 volte, esclusivamente come aggettivo, ma solo in 14 autobiografie (11,5% del campione) risulta riferita alle esperienze di apprendimento degli informanti. La differenza notevole tra le occorrenze totali e il numero di biografie in cui compaiono si deve al background familiare germanofono di un informante, che descrive in modo approfondito la sua competenza linguistica e il suo rapporto con questa lingua utilizzando spesso il termine. Nella maggior parte degli altri casi, invece, il tedesco viene perlopiù citato in un elenco di lingue conosciute; raramente gli informanti propongono un commento connotato emotivamente circa il loro rapporto con questa lingua:

- (18) Ho studiato tedesco anche se francamente non mi piace e non ricordo molto soprattutto di grammatica. Ho imparato tutto a scuola e ho scelto il tedesco perché pensavo fosse interessante; in seguito mi accorsi di avere fatto la scelta sbagliata. (34)
- (19) L'ho imparato grazie alla mia professoressa, che mi ha fatto amare il tedesco e grazie a lei l'ho imparato bene però ora come ho già detto non lo so più parlare. (106)

Nel complesso, dunque, si osserva che il repertorio linguistico degli informanti risulta variegato, e spesso include un dialetto e una o due lingue straniere, seppur con gradi di competenza diversificati. Dall'analisi effettuata, però, non risulta che la competenza dialettale correli positivamente con un rapporto più positivo con le lingue straniere; il dato si spiega probabilmente tenendo in considerazione le variabili

del contesto formale in cui l'apprendimento delle lingue straniere ha avuto luogo (insegnante, metodi, materiali ecc.), che incidono profondamente sull'accessibilità dell'apprendimento linguistico in presenza di DSA (e non solo). Questi aspetti saranno infatti evidenti nella sezione successiva, dedicata alle esperienze relative alla lingua inglese.

3.2 Il rapporto con la lingua inglese

Come già illustrato in precedenza (§ 2.3), il modello di autobiografia utilizzato per la ricerca si conclude con una sezione denominata «Autovalutazione», nella quale lo studente è invitato a riflettere sulla propria competenza in inglese barrando i descrittori della griglia di autovalutazione del QCER che ritiene corrispondenti alle proprie competenze.⁶ È proprio dagli esiti di questa sezione, compilata dall'85% degli informanti, che vorremmo partire per esplorare il loro rapporto con la lingua inglese.

Il grafico 1 sintetizza i risultati delle autovalutazioni effettuate dagli apprendenti. Il grafico evidenzia un dato apparentemente controintuitivo: nonostante notoriamente i DSA colpiscano in modo selettivo la lettura e/o la scrittura nella L1, circa il 60% degli informanti si colloca sopra il livello soglia nella lettura in lingua inglese e solo il 9,6% dichiara competenze molto limitate, ascrivibili al livello A1. I dati rivelano, invece, che l'ostacolo principale percepito dagli apprendenti è rappresentato dall'oralità: la percentuale di informanti che dichiara competenze al di sotto del livello soglia nelle modalità di comunicazione orali è pari al 51% per l'ascolto, e addirittura al 72,2% per la produzione orale e al 73,3% per l'interazione.

6 Nella sezione "Autovalutazione" si riportano i descrittori del QCER ma non il corrispondente livello linguistico. In questo modo, si cerca di favorire una riflessione da parte degli studenti sulle loro competenze, evitando una focalizzazione sull'esito (ossia il livello posseduto/dichiarato). In fase di analisi dei dati, partendo dai descrittori selezionati dagli informanti si è poi risaliti al livello linguistico implicitamente dichiarato.

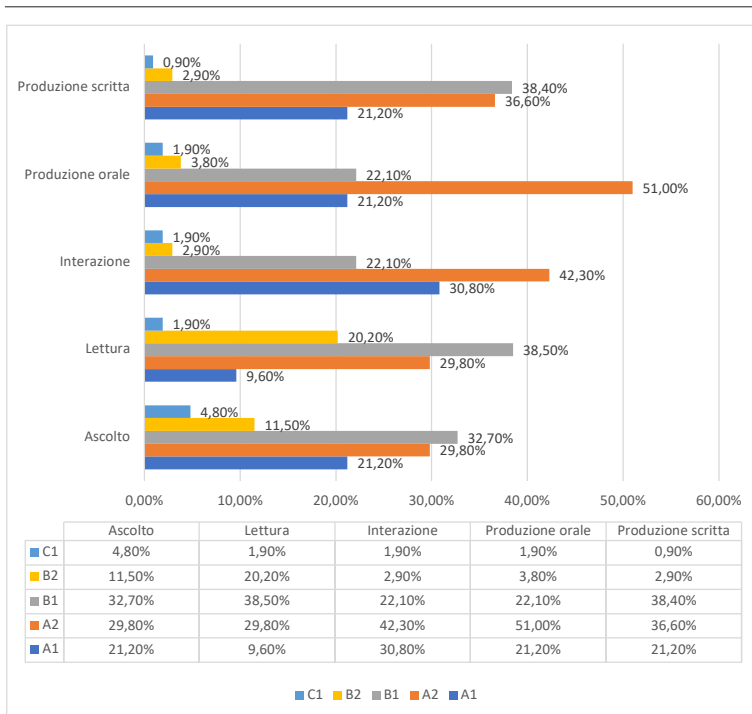


Grafico 1 Esiti dell'autovalutazione delle competenze in lingua inglese

È dunque l'uso della lingua per la comunicazione orale a essere percepito come lo scoglio maggiore dagli informanti, che invece probabilmente ritengono di aver colmato o compensato gran parte delle difficoltà nella comprensione scritta. A conferma di questa tendenza, abbiamo anche osservato come i singoli partecipanti hanno 'distribuito' le loro risposte nella griglia di autovalutazione fornita. Sappiamo che la competenza comunicativa non è uniforme, per cui è piuttosto frequente che un apprendente si percepisca più competente in una modalità di comunicazione e meno in un'altra. Abbiamo però osservato una chiara tendenza del nostro campione a considerare la propria competenza orale inferiore di uno, due o talvolta addirittura tre livelli linguistici rispetto alla lettura; ad esempio, si riscontrano svariati casi di apprendenti che dichiarano una competenza corrispondente al B2 per la lettura, ma solo A2, o addirittura A1, in relazione all'interazione orale.

L'autovalutazione, pur non restituendo dati oggettivi sull'effettivo livello linguistico degli apprendenti, aiuta a comprendere l'immagine della propria competenza comunicativa che loro stessi si sono costruiti. A questo proposito, abbiamo ritenuto utile incrociare i dati

delle autovalutazioni con gli esiti del test di piazzamento,⁷ introdotto nell'a.a. 2019-20 per collocare gli studenti in uno dei tre percorsi formativi offerti, corrispondenti ai livelli A2, B1 e B2. Poiché la compilazione dell'autobiografia avviene dopo che gli studenti sono stati inseriti nel corso ritenuto più adeguato alle loro esigenze, risulta interessante osservare se e in quale misura vi sia una corrispondenza⁸ tra il livello linguistico percepito e quello 'assegnato'.

La Tabella 1 evidenzia che gli studenti collocati nei corsi di inglese B1 e B2 tendono ad avere una percezione del proprio livello linguistico diversa, e perlopiù inferiore, rispetto a quella del valutatore; nel corso A2 si osserva invece una elevata corrispondenza tra il livello percepito dagli apprendenti e quello rilevato dal valutatore. Si può notare dunque che all'aumentare del livello assegnato si acuisce anche il divario tra esso e le autovalutazioni degli informanti. Il dato può essere interpretato alla luce del profilo psicologico degli apprendenti con DSA, che è spesso caratterizzato da un senso di autoefficacia limitato e da fragilità sul piano dell'autostima e dell'immagine di sé; ne consegue che anche gli studenti collocati nei corsi di inglese B1 e B2, pur avendo minori difficoltà linguistiche di chi è stato collocato nel livello A2, tendono spesso a percepirsi ugualmente poco competenti.

Tabella 1 Corrispondenza tra l'autovalutazione dello studente e l'esito del colloquio di piazzamento

Livello assegnato	Livello percepito		
	=	<	>
Livello A2	83,30%	0,00%	16,70%
Livello B1	33,30%	39,60%	27,10%
Livello B2	40,00%	50,00%	10,00%

Dall'analisi *corpus-based* delle narrazioni prodotte dagli informanti nella sezione «Esperienze e atteggiamenti» dell'autobiografia emerge che il 32,76% degli apprendenti descrive il proprio rapporto con la lingua inglese in termini negativi, mentre il 51,72% in modo

⁷ La procedura di *testing* adottata si concentra sulle attività linguistiche-comunicative produttive, richiedendo agli studenti di svolgere una composizione scritta utilizzando la piattaforma di *e-learning* dell'ateneo e un colloquio orale, entrambi ispirati alle prove di competenza proposte nelle certificazioni ufficiali di lingua inglese.

⁸ Per l'analisi dei dati si è fatto riferimento alla corrispondenza tra il profilo linguistico emergente dall'autovalutazione e il livello che lo studente dovrebbe possedere all'inizio del corso di lingua assegnato. Ad esempio, uno studente collocato nel corso B1 dovrebbe possedere un livello A2; si è dunque osservato se i descrittori selezionati in fase di autovalutazione dagli apprendenti collocati nel corso B1 fossero ascrivibili al livello A2.

non totalmente positivo; nel complesso, dunque, per oltre l'80% del campione l'apprendimento di questa lingua ha rappresentato un'esperienza spiacevole, se non addirittura traumatica. Osservando le occorrenze lessicali più frequenti, il rapporto con l'inglese viene definito «buono» (7 volte), «amore e odio» (7), «non dei migliori» (5), «difficoltoso» (4), «pessimo» (4), «conflittuale» (4), «difficile» (4), «non buono» (4). Inoltre, mentre un rapporto positivo viene perlopiù descritto mediante aggettivi qualificativi generici («buono», «sereno», «discreto», «piacevole»), ben più variegato o originale è lo spettro di termini e locuzioni impiegate da chi ha vissuto un percorso di apprendimento problematico. In questi casi, tra le espressioni più originali troviamo «altalenante», «ambiguo», «montagne russe», «turbolento», «burrascoso», «travagliato», «distaccato», «non molto amichevole». Degno di nota, in particolare, l'utilizzo di aggettivi normalmente riferiti a rapporti interpersonali, quasi a indicare un processo di personificazione della lingua inglese, come si evince da questi esempi:⁹

- (20) Il mio rapporto con l'inglese non è mai stato dei migliori, anzi si potrebbe dire che *non è mai corso buon sangue* tra noi. (31)
- (21) Il mio rapporto con l'inglese è *amore e odio* perché mi piace, ma ho molta difficoltà. (58)
- (22) *Non avevo molta simpatia* per la materia e mi trovavo a disagio con la professoressa che non ha accolto positivamente la mia segnalazione di DSA. (10)

La parola inglese si associa molto spesso a 'difficoltà', termine che compare 99 volte in 58 autobiografie per descrivere le aree di maggior ostacolo nell'apprendimento linguistico, le quali risultano andare ben oltre l'ambito della letto-scrittura. In particolare, gli informanti descrivono difficoltà nel «capire» la lingua (9), i tempi verbali (8), dialoghi (6), parole (4), frasi (4), i materiali didattici usati in classe (4), e nel «ricordare» o «memorizzare» parole (11), regole grammaticali (7) o brevi testi (4).

Molto citate sono anche le difficoltà nelle modalità produttive di comunicazione. Per quanto concerne la scrittura, gli informanti individuano come scoglio maggiore la profondità ortografica dell'inglese:

⁹ In questi estratti utilizziamo il corsivo per evidenziare locuzioni che richiamano una personificazione della lingua. Particolarmente interessante è l'espressione utilizzata nell'esempio 20, che abbiamo scelto anche per il titolo di questo articolo, in cui l'informante utilizza in modo improprio l'espressione idiomatica «correre buon sangue» dando luogo a un'involontaria descrizione 'truculenta' del proprio rapporto con l'inglese.

- (23) L'inglese per me è sempre stato uno scoglio molto grosso perché si scrive in un modo e si pronuncia in un altro. (63)
- (24) Non riesco a capire bene lo scritto in quanto il fatto che molti suoni non corrispondano a ciò che c'è scritto mi crea problemi. (89)
- (25) Il mio rapporto con l'inglese è da sempre stato molto complicato, sia perché non scrivendosi come si pronuncia non so mai come scrivere le parole e devo ricorrere sempre a vari dizionari. (102)

In relazione alla produzione orale, invece, gli informanti si concentrano soprattutto sulle emozioni negative che provengono dall'uso orale della lingua, che provoca «disagio», «imbarazzo», «vergogna» o «insicurezza» o, in alcuni casi, assume i contorni di un'esperienza traumatizzante:

- (26) La cosa che mi manda più nel panico è l'esposizione, nel momento in cui devo parlare io è come se la mia mente diventasse vuota e non riesco a comporre una frase in inglese si senso compiuto. (68)
- (27) Mi nascondevo nel momento in cui dovessi parlare, perché avevo paura di sbagliare a pronunciare. (13)
- (28) Non ho mai avuto punti di forza perché ho sempre avuto vergogna a parlare una lingua nuova. (118)

Proprio il termine 'parlare' si associa con maggiore frequenza a 'difficoltà', con 81 co-occorrenze in 51 autobiografie. Coerentemente con quanto già rilevato nelle autovalutazioni degli apprendenti, si osserva dunque che è la comunicazione orale, e non la letto-scrittura, a essere indicata come lo scoglio maggiore nell'apprendimento della lingua inglese. Si evidenzia altresì che il termine 'parlare' viene associato a esperienze positive solo nel caso di studenti iscritti a un secondo percorso di potenziamento linguistico presso l'Università di Parma, i quali nell'aggiornare la propria autobiografia linguistica hanno espresso soddisfazione per i miglioramenti ottenuti proprio nell'ambito della comunicazione orale:

- (29) Sicuramente aver frequentato il corso B1 con le modalità utilizzate per i DSA mi è stato molto utile e mi sento di aver imparato realmente qualcosa rispetto ai classici corsi improntati sulla grammatica ora mi sento più sicuro nel parlare e nel costruire una frase. (30)
- (30) Grazie al corso precedente sento che questo amore e odio per l'inglese sta migliorando in senso positivo; in questo corso mi

sono sentita accolta e capita sia dai miei compagni sia dall'insegnante d'inglese, sempre disponibile a rispondere ai nostri dubbi e alle nostre domande [...] Sento di aver cominciato a parlare in inglese e a capirlo, sono riuscita a 'sbloccarmi' a vincere la paura di sbagliare mentre parlavo, ed è per questo che sono contenta di poter continuare il corso con un livello successivo e spero di poter migliorare ancora. (54)

3.3 Oltre la scuola: certificazioni linguistiche ed esperienze extrascolastiche

Per una parte del nostro campione il percorso di apprendimento delle lingue non è confinato al contesto scolastico, ma include anche il conseguimento di una certificazione o un'esperienza all'estero. Vediamo nel dettaglio alcuni aspetti salienti emersi dall'analisi dei dati.

Il 12,3% degli informanti possiede almeno una certificazione linguistica¹⁰ che riguarda l'inglese (53% dei casi), il francese (21%), lo spagnolo (13%) o il tedesco (13%). I livelli linguistici più citati sono A2 (53%) e B2 (40%). Un solo informante, invece, riporta di essere iscritto a un corso per conseguire la certificazione B1 di inglese, dichiarando però di riscontrare «enormi» difficoltà nella preparazione all'esame.

Il 4% del campione ha inoltre descritto esperienze fallimentari durante l'esame certificatorio. Interessante, in particolare, l'esempio 31, che denuncia la mancanza di misure di supporto specifiche in sede di esame, la qual cosa richiama il complesso rapporto tra validità ed equità delle procedure di testing in presenza di DSA (cf. Kormos, Kontra 2023).

- (31) Durante il quarto anno di liceo, tramite l'Oxford Institute, ho sostenuto l'esame PET, non passato principalmente a causa della prova di writing. L'ho dovuta fare a mano e io sono disgrafico. (81)
- (32) Sono sempre stato interessato a imparare la lingua inglese, infatti ho partecipato a diversi corsi di lingua durante il periodo delle superiori [...] Purtroppo in questi anni non ho avuto modo di fare grossi progressi con la lingua. Nel 2018 ho ricevuto un risultato abbastanza deludente nell'esame Cambridge per la certificazione B1, poiché mancavano sei punti per ottenere il livello B1 e quindi non ottenendo il livello prestabilito ho ricevuto il livello più basso A2. Tutto ciò mi ha abbastanza abbattuto e purtroppo demoralizzandomi ho lasciato un po' in disparte la lingua inglese. (26)

¹⁰ Di questi, il 26% ha conseguito in realtà due certificazioni in due lingue diverse.

Tra le motivazioni addotte dagli informanti per il mancato possesso di una certificazione, oltre alla mancanza di tempo, spiccano la paura del fallimento (es. 33) e la disincentivazione da parte degli insegnanti stessi (es. 34).

- (33) Non ho mai avuto l'occasione di fare una certificazione d'inglese perché sono sempre stata spaventata di poter fallire a causa della dislessia. (51)
- (34) In quinta superiore ho frequentato le lezioni pomeridiane del PET senza poi sostenere l'esame in quanto la mia professoressa me lo ha sconsigliato perché ritenuto da lei troppo difficile. (25)

Si è rilevato inoltre che il 25,4% degli informanti ha preso parte a un'esperienza extrascolastica di contatto con le lingue straniere, che nella maggior parte dei casi (64,5%) consisteva in un soggiorno studio (64,5%) o un viaggio di piacere (29%) all'estero, perlopiù di breve durata (da una settimana a un mese). È interessante notare che il 25,8% degli studenti ha ripetuto più volte l'esperienza del soggiorno all'estero. Si osserva inoltre una correlazione tra queste esperienze extrascolastiche e il rapporto con le lingue, che tende a essere più positivo nel 41,9% dei casi. La correlazione non consente di individuare un rapporto di causa-effetto tra i due fattori, per cui non è chiaro se siano state le esperienze extrascolastiche a migliorare il rapporto degli informanti con le lingue, oppure se, in forza di un rapporto già positivo, gli studenti abbiano scelto di approfondire lo studio con un'esperienza all'estero. Le testimonianze raccolte, di cui riportiamo alcuni esempi, sembrano però suggerire che questo tipo di esperienze abbia rappresentato spesso un'occasione di riscatto e rinforzo della motivazione (esempi 35-7), anche se non mancano casi in cui hanno sortito l'effetto contrario (esempi 38-9):

- (35) Ho studiato inglese a scuola e due anni fa ho trascorso due settimane in America, sono state le settimane più produttive di tutte le settimane di scuola precedenti. Stavo imparando la lingua e iniziavo a prendere più sicurezza con essa. (9)
- (36) Un'altra esperienza che ho avuto dove mi sono divertita un sacco è quando sono partita per tre settimane per andare in una famiglia in Irlanda, è stata un'esperienza bellissima. Grazie a questa esperienza ho capito che se non mi vergogno riesco a tirare fuori il meglio del mio inglese, sicuramente ho ancora tanto da imparare perché ho un linguaggio molto ridotto. (44)
- (37) Per giunta in quegli anni ho fatto anche una splendida vacanza all'estero con la mia famiglia, che mi portò inizialmente per

una settimana a New York e poi per quindici giorni in Jamaica. Fu grazie a questa nuova situazione, alle persone incontrate e alle nuove esperienze vissute, che comincia a riconsiderare la mia repulsione verso le lingue straniere ed è probabilmente anche in questo periodo che sono riuscito a maturare e a diventare come sono ora. (14)

- (38) Ho fatto una esperienza di vacanza studio all'estero. All'età di 17 anni sono stata due settimane a Dublino, mi sono trovata molto bene con la città e con le persone, ma devo ammettere che per quanto riguarda i corsi in lingua che ho fatto mi sono trovata molto male. Mi ricordo di essere stata messa in un gruppo di bambini. Quando mi avevano fatto fare il test d'ingresso non avevano tenuto conto della mia dislessia, nonostante l'avessimo segnalato, alcuni insegnanti non sapevano neanche che cos'era. Dopo vari reclami e incontri con la direttrice hanno deciso di spostarmi in un gruppo più avanzato ma purtroppo a metà della mia esperienza. (52)
- (39) Ho fatto due vacanze studio: in terza media sono andata a Cork, in Irlanda, due settimane in casa famiglia con mia cugina. È stata un'esperienza bella ma forse un po' traumatica. Ero troppo piccola e forse non ero pronta. L'altra esperienza che ho fatto è stata in terza superiore: sono andata a Limerick, con la mia insegnante di inglese e alcuni compagni di classe e alloggiavamo nel college. Questa esperienza è stata molto più divertente e mi ha permesso di visitare posti stupendi, ma non penso mi sia servita più di tanto al miglioramento della lingua. (36)

3.4 Il ruolo della famiglia e degli insegnanti

Nell'ultima parte di questa sezione vorremmo focalizzare l'attenzione sull'influenza che le figure adulte, in particolare i familiari e gli insegnanti degli apprendenti con DSA, possono avere nella costruzione di un rapporto positivo con le lingue.

Nel complesso, sono 77 gli apprendenti che, nelle loro narrazioni, descrivono anche il proprio contesto familiare. Il 18% di essi si sofferma sul supporto genitoriale in termini di aiuto allo studio e accettazione della neurodiversità, enfatizzandone la presenza e l'importanza nel 57% dei casi, o lamentandone l'assenza e il conseguente senso di isolamento nel rimanente 43%. Non si sono rilevate correlazioni significative tra la presenza di questo tipo di supporto genitoriale e il grado di positività del rapporto con le lingue sviluppato dagli informanti.

L'82% degli apprendenti che hanno descritto il loro contesto familiare si sofferma soprattutto sulla competenza linguistica dei membri

della famiglia; il 63,5% di questi descrive un contesto familiare sensibile al plurilinguismo, ad esempio perché i genitori, i fratelli o le sorelle hanno studiato più lingue, conseguendo in alcuni casi anche certificazioni linguistiche, mentre il 22,2% dipinge una situazione opposta, caratterizzata non solo dal monolinguisma ma anche da esperienze di apprendimento formale delle lingue perlopiù negative da parte dei familiari. Il rimanente 14,3% degli informanti descrive situazioni miste (ad esempio, genitori che non hanno mai studiato le lingue e fratelli o sorelle che le hanno studiate a scuola, con risultati variegati). La sensibilità linguistica del nucleo familiare sembra correlare in qualche misura con il rapporto sviluppato dagli informanti con l'inglese: in particolare, il 64,3% degli studenti che descrivono un percorso problematico di apprendimento dell'inglese proviene da una famiglia con una sensibilità linguistica limitata o assente.

Sono invece 83 gli apprendenti che si soffermano sulla relazione educativa con gli insegnanti di lingue, la quale viene descritta in termini negativi nel 41% dei casi e non del tutto positivo nel 30% dei casi. L'analisi *corpus-based* dei termini riferiti al rapporto con gli insegnanti rivela l'utilizzo di aggettivi qualificativi generici, quali «buono» (12 occorrenze), «pessimo» (4), «non buono» (3), «bruttissimo» (3), «normale» (2). In qualche caso gli apprendenti hanno descritto più specificamente le qualità dei loro insegnanti, utilizzando aggettivi quali «comprensivi» (3), «pazienti» (3), «disponibili» (2); più che sulle competenze didattiche, l'attenzione degli informanti ricade sulla capacità dei docenti di accogliere la diversità, anche se questi stessi aggettivi denotano altresì una immagine di sé perlopiù negativa sviluppata dagli apprendenti stessi, i quali sembrano manifestare implicitamente il bisogno di sentirsi compresi per le loro difficoltà. Ed è proprio la carenza in queste *soft skills* da parte degli insegnanti che emerge nelle numerose esperienze negative descritte nelle autobiografie, come si evince dagli esempi che riportiamo di seguito.

- (40) Gli insegnanti preferivano di gran lunga avere a che fare con chi riusciva ad apprendere la materia più tosto che cercare di farla capire alle persone come me, ma credo sia stata sempre una questione di sfortuna la mia. (5)
- (41) Alla scuola superiore non è stato semplice e una dei motivi che mi ha spinto a cambiare la scuola è stato anche l'inglese o meglio l'insegnante d'inglese; non mi metteva a mio agio mi metteva pressione tant'è che andavo in tilt anche quando mi chiedeva di dirgli i colori. (54)
- (42) In classe era molto imbarazzante quando mi facevano parlare inglese. Sentivo l'insegnante che non mi trattava come gli altri;

cambiava domande, le faceva più semplici; quando non capivo aveva la tendenza ad alzare la voce e a non lasciarmi il tempo per rispondere. (13)

Particolarmente interessante è l'esempio 42, dal quale si evince che le strategie di facilitazione e individualizzazione messe in atto dall'insegnante, se non motivate e condivise, possono essere percepite dall'apprendente come forme di discriminazione che ne peggiorano la condizione emotiva di stress e imbarazzo. In qualche caso, fortunatamente isolato, vengono invece riportate pratiche palesemente discriminatorie e non conformi alla normativa vigente in materia di diritto allo studio delle persone con DSA, come le seguenti:

- (43) Quando ho avuto la certificazione DSA l'insegnante di inglese ha deciso di farmi fare un libro di inglese di base, cancellando e ricompilando gli esercizi; mandandomi ogni volta che c'era lezione fuori dalla classe, con l'insegnante di sostegno che seguiva un altro ragazzo. (15)
- (44) Alle superiori, non ho mai capito il perché, ero esonerata nel fare la lingua francese e venivo portata fuori da un'insegnante a svolgere attività di recupero e potenziamento con bambini stranieri. (119)

L'analisi condotta ha rivelato, infine, che nel 51,5% dei casi esiste una correlazione positiva tra la relazione educativa con gli insegnanti e il rapporto con le lingue sviluppato dagli apprendenti. In particolare, il 55,8% degli informanti che descrivono una relazione educativa problematica con gli insegnanti di lingue dichiara anche di non amare le lingue; il 68% di coloro che descrivono «alti e bassi» con gli insegnanti dipingono poi allo stesso modo il loro rapporto con le lingue. Si osserva, inoltre, che solo il 5,8% degli apprendenti definisce positiva la relazione con gli insegnanti e negativa quella con le lingue, mentre in nessun caso viene dichiarato il contrario. I dati sembrano suggerire, dunque, che per questa tipologia di apprendenti il rapporto con le lingue nasca già «problematico» all'origine, ma che la variabile insegnante possa influire positivamente mitigando le difficoltà.

4 Discussione sugli esiti

In questo contributo si conferma il valore dell'autobiografia linguistica come strumento di ricerca per indagare il vissuto personale degli apprendenti. La metodologia di analisi dei dati utilizzata, coniugando le dimensioni qualitative (lettura idiografica delle narrazioni) e quantitativa (approccio *corpus-based*), ci consente di tratteggiare alcune possibili risposte alle domande di ricerca iniziali. In questa sede focalizzeremo l'attenzione sulle domande B-D, mentre per una disamina dei dati relativi alla domanda A si rimanda a Ghirarduzzi 2023.

Come descrivono gli apprendenti il loro vissuto scolastico?

L'autobiografia ci ha permesso di analizzare il vissuto scolastico solo in relazione all'ambito specifico dell'apprendimento linguistico. Il 75% degli informanti ha studiato almeno due lingue a scuola (di cui una è l'inglese, su cui si focalizza la domanda D). Si è osservato che nel descrivere le loro esperienze scolastiche, gli apprendenti attribuiscono significati, giudizi di valore e connotazioni emotive diverse per ciascuna delle tre lingue più citate, ossia francese, spagnolo e tedesco. Gli informanti che hanno studiato francese si dividono piuttosto nettamente tra coloro che descrivono questa esperienza di apprendimento come opportunità e coloro che invece la categorizzano come obbligo scolastico; la soddisfazione per il livello di padronanza raggiunto è in genere piuttosto limitata, ma superiore in confronto all'auto-percezione della competenza in lingua inglese. Tra gli informanti che hanno studiato tedesco o spagnolo come seconda lingua straniera, si osserva una netta «differenza narrativa»: i primi tendono semplicemente a citare il tedesco nell'elenco di lingue conosciute, mentre i secondi offrono spesso una descrizione dello spagnolo e del suo apprendimento fortemente connotata sul piano emotivo. Tale lingua risulta spesso amata, desiderata e talvolta vissuta anche al di fuori del contesto scolastico.

Questi dati ci invitano a riflettere sulle rappresentazioni delle lingue che gli apprendenti costruiscono, le quali possono essere fortemente influenzate dal loro vissuto scolastico e, in particolare, dal rapporto con gli insegnanti. A questo proposito, seppur limitatamente alla lingua inglese, l'analisi *corpus-based* delle autobiografie raccolte ha infatti rivelato una correlazione tra la relazione educativa con gli insegnanti e la positività o negatività del rapporto con le lingue sviluppato dagli studenti. Nel descrivere le figure educative, inoltre, gli apprendenti si soffermano in particolare sulle loro *soft skills* (disponibilità, pazienza, comprensione, ascolto), evidenziandone a volte la carenza, anziché sulle loro competenze linguistiche o metodologiche. Il dato ci pare significativo per chi si occupa di sviluppo professionale dei docenti di lingue, in quanto evidenzia la necessità di curare

anche specifiche competenze interpersonali che incidono fortemente sulla relazione educativa, in particolare quando sono presenti difficoltà o disturbi di apprendimento.

Come autovalutano la loro competenza in inglese?

Per rispondere a questa domanda possiamo far riferimento agli esiti delle autovalutazioni degli informanti. Nel complesso, come prevedibile, le percezioni degli apprendenti circa il proprio livello di competenza sono variegata e non uniformi rispetto alle varie attività linguistico-comunicative. Diversamente da quanto ci si potrebbe attendere, le modalità di comunicazione nelle quali gli studenti si ritengono più fragili non riguardano la letto-scrittura in inglese, bensì l'oralità, in particolare l'interazione e la produzione; questo dato suggerisce che probabilmente questi studenti universitari con DSA ritengano di aver compensato con strategie personali l'accesso ai testi scritti.

Incrociando le autovalutazioni degli informanti con gli esiti dei colloqui di piazzamento, inoltre, è emerso che gli apprendenti con difficoltà linguistiche minori tendono a sottostimare la propria competenza in lingua inglese, rivelando un profilo psicologico caratterizzato da una bassa autostima e un *L2 Self* fragile.

Come descrivono il loro rapporto con la lingua inglese?

Dall'analisi emerge come l'apprendimento dell'inglese abbia rappresentato un'esperienza spiacevole, se non addirittura traumatica, per circa l'80% del campione. Peggior è il rapporto con l'inglese e più variegato e originale risulta il repertorio di espressioni linguistiche usate per descriverlo; degno di nota, inoltre, è il ricorso alla figura retorica della personificazione, attraverso aggettivi e locuzioni normalmente riferiti ai rapporti interpersonali.

Si è inoltre evidenziata una forte correlazione tra le parole 'inglese' e 'difficoltà' (un dato forse influenzato dalle domande-guida fornite agli apprendenti per la stesura dell'autobiografia). A conferma di quanto già emerso nelle autovalutazioni, lo spettro di difficoltà descritte dagli informanti travalica i confini della letto-scrittura per includere la memorizzazione, la comprensione e la produzione. L'oralità, inoltre, rappresenta la modalità di comunicazione più connotata emotivamente; nelle narrazioni emergono, infatti, molteplici riferimenti a emozioni negative quali imbarazzo, vergogna, panico, insicurezza, disagio.

5 Conclusioni

Come abbiamo evidenziato nell'introduzione a questo contributo, allo stato attuale limitate sono le conoscenze circa il profilo glottomatetico degli apprendenti di lingue universitari con DSA. Gli esiti di questa ricerca contribuiscono a colmare tale lacuna offrendo uno spaccato del vissuto linguistico e scolastico di un vasto campione di informanti dell'Università di Parma. Nonostante non siano possibili generalizzazioni, i dati raccolti ci sembrano suggerire che nella progettazione di percorsi di supporto e potenziamento linguistico rivolti a studenti universitari con DSA due potrebbero essere le priorità linguistico-educative: da un lato la cura dell'*L2 Self*, ossia la ricostruzione di un rapporto positivo con le lingue e con sé stessi in quanto apprendenti di lingue, e dall'altro una maggiore focalizzazione sulla dimensione orale della comunicazione linguistica.

Poiché il nostro disegno di ricerca si avvale di una raccolta sistematica delle autobiografie linguistiche, che sta proseguendo anche nel momento in cui scriviamo, sarà interessante osservare se e in quale misura il profilo glottomatetico di questo campione di studenti con DSA si ritroverà anche nei prossimi gruppi di apprendenti che saranno presi in esame o presenterà elementi di novità che ci indurranno a integrare o riformulare le nostre attuali risposte alle domande di ricerca.

Bibliografia

- Aleandri, G.; Russo, V. (2017). «L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del 'lifelong learning': progetto per una indagine esplorativa». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, 295-316. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-a1ea>.
- Anfosso, G.; Polimeni, G.; Salvadori, E. (2016). *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>.
- Attili, G. (2007). *Rappresentare le civiltà migranti*. Milano: Jaka Book.
- Cappelli, G.; Nocetti, S. (eds) (2022). *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/cappel5966>.
- Cardinaletti, A. (a cura di) (2018). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardona, M.; Luise, M.C. (2021). «La natura della memoria autobiografica e l'autobiografia linguistica. Il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani». *Studi di glottodidattica*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1285>.

- Cavagnoli, S. (2014). «L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività». Landolfi 2014, 179-88.
- CENSIS (2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. https://www.cinap.unict.it/sites/default/files/documenti_sito/censis.pdf.
- Cognigni, E. (2014). «L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue». Landolfi 2014, 189-200.
- Cognigni, E. (2020). «Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 406-18. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15002>.
- D'Este, C.; Ludbrook, G. (2013). «Fairness and Validity in Testing Students with SpLDs: A Case Study from Italy». Tsagari, D.; Spanoudis, G. (eds), *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. (2020). «Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali». *EL.LE*, 9(2), 219-31. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/004>.
- Daloiso, M. (2023). «Sfide e opportunità per la didattica della lingua inglese a studenti universitari con DSA. L'esperienza dell'Università di Parma tra formazione e ricerca». Guaraldi, G.; Genovese, E. (a cura di), *Didattica inclusiva e 'universal design'*. Trento: Erickson, 99-115.
- Daloiso, M.; Ghirarduzzi, A. (2020). «Instructional design per studenti con DSA: un'esperienza di didattica dell'inglese a distanza». *Scuola e Lingue Moderne*, 7(9), 11-19.
- Daloiso, M.; Paita, M. (2023). «Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del Sé e dell'Altro in un gruppo di studenti universitari». *Italiano LinguaDue*, 15(1), 625-43. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20428>.
- Fisher, L. (2017). «Researching Learners' and Teachers' Beliefs About Language Learning Using Metaphor». Wortham, S.; Deoksoon, K.; May, S. (eds.), *Discourse and Education*. Cham: International Springer Publishing, 329-39.
- Ghirarduzzi, A. (2023). «'É come leggere sotto l'effetto di sostanze alcoliche'. La dislessia attraverso le autobiografie linguistiche di un gruppo di studenti con DSA». *Italiano LinguaDue*, 15(1), 644-64. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20430>.
- Groppaldi, A. (2010). «L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS». *Italiano LinguaDue*, 2(1), 89-98. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/633>.
- Horwitz, E.K. (1985). «Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course». *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-40. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>.
- Karlsson, L.K. (2015). «Searching for an English Self Through Writing». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (5)3, 409-29. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.4>.
- Kormos, J.; Csizér, K.; Sarkadi, Á. (2009). «The Language Learning Experiences of Students with Dyslexia: Lessons from an Interview Study». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 115-30. <https://doi.org/10.1080/17501220802638306>.

- Kormos, J.; Smith, A.M. (2023). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/kormos8615>.
- Landolfi, L. (a cura di) (2014). *Crossroads: Languages in (E)Motion*. Napoli: Photo City.
- Luise, M.C.; Tardi, G. (2021). «Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 185-98. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/013>.
- MIUR (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2019/2020 e 2020/2021*. <https://www.miur.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa-anni-scolastici-2019-2020-2020-2021>.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692818>.
- Palladino, P.; Bellagamba, I.; Ferrari, M.; Cornoldi, C. (2013). «Italian Children with Dyslexia are Also Poor in Reading English Words, But Accurate in Reading English Pseudowords». *Dyslexia*, 19(3), 165-77. <https://doi.org/10.1002/dys.1456>.
- Palladino, P.; Cismondo, D.; Ferrari, M.; Ballagamba, I.; Cornoldi, C. (2016). «L2 Spelling Errors in Italian Children with Dyslexia». *Dyslexia*, 22(2), 158-72. <https://doi.org/10.1002/dys.1522>.
- Simon, C.S. (2000). «Dyslexia and Learning a Foreign Language: A Personal Experience». *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155-87. <https://doi.org/10.1007/s11881-000-0021-7>.
- Williams, M.; Burden, R.L. (1999). «Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners». *Modern Language Journal*, 83, 193-201. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>.

Fostering Interculturality in Foreign Language Teaching Literature in a Chinese Language Classroom

Daniela Licandro

Università degli Studi di Milano, Italia

Abstract Since its earlier theorizations in the 1990s, interculturality has gained increasing prominence in the field of foreign language pedagogy. Interculturality calls for the acquisition of a complex set of knowledge, skills, and attitudes that makes any separation between language and culture in foreign language teaching untenable. This article examines the potential of literature for an intercultural approach to Chinese language teaching in Italian upper secondary school, also known as 'high school'. A reflection on what constitutes Chinese culture and the place of literature in the teaching of Chinese provides the background against which an empirical pedagogical experiment is presented. The teaching experience involves the use of a Chinese authentic literary text to promote an intercultural approach to two seemingly unrelated topics: Chinese New Year travel rush and sexual harassment. The activity shows the affordance of literature for developing an intercultural approach to diversity and complexity beyond simplification and orientalizing epistemologies.

Keywords Interculturality. Chinese as a foreign language. Literature. Italian upper secondary school. Sexual harassment.

Summary 1 Introduction. – 2 Chinese Culture. – 2.1 Literature for an Intercultural Approach to CFL. – 3 A Teaching Experiment. – 3.1 Methodology. – 3.2 Choosing a Text. – 3.3 Learning Objectives and Learning Materials. – 3.4 Students' Production and Debate. – 3.5 Students' Feedback. – 4 Concluding Remarks.



Peer review

Submitted 2023-10-05
Accepted 2024-02-11
Published 2024-03-22

Open access

© 2024 Licandro | 4.0



Citation Licandro, D. (2024). "Fostering Interculturality in Foreign Language Teaching: Literature in a Chinese Language Classroom". *EL.LE*, 13(1), 101-118.

1 Introduction

Since its earlier theorizations as “intercultural communicative competence” (Byram 1997), the notion of interculturality has gained increasing prominence in foreign language pedagogy, as testified, for instance, by the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (hereafter CEFR, Council of Europe 2020). First published in 2001, in its latest iteration (2020), the CEFR ties the project of setting clear objectives and goals for language education to the urgency of promoting “plurilingual and intercultural education” (13). One of the key theoretical resources upon which the whole document is built is the *Guide for the Development and the Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2016), authored by Jean-Claude Beacco and Michael Byram, among others. In the *Guide*, while plurilingualism refers to “the ability to participate in different cultures” also by learning different languages,

Interculturality denotes the ability to experience otherness and diversity, analyse that experience and derive benefit from it. The intercultural competence acquired from doing this helps individuals to understand otherness better, establish cognitive and affective links between past and future experiences of that education, mediate between members of different social groups, and question the assumptions of their own cultural group and milieu. (Beacco et al. 2016, 20-1)

In such a definition, interculturality expresses the need to educate individuals who can mediate in situations of cultural diversity - thus preventing and/or overcoming conflict - and can effect social change by nurturing a model of active citizenship that is not constrained by national boundaries and cultures (Byram 2009). By emphasizing the encounter between languages and cultures in plurilingual and complex societies, interculturality has set new goals for foreign language teaching: the ideal intercultural speaker is not simply an individual who speaks a foreign language fluently, but someone who is able to mediate communication across languages and cultures and to understand diversity in a critical and reflexive fashion (Byram 2012; Balboni, Caon 2015). As a competence and a mode of interaction according to which understanding of the other’s language and culture is predicated upon understanding one’s own language and culture, interculturality calls for the acquisition of a complex set of knowledge, skills, and attitudes that makes any separation between language and culture in foreign language teaching untenable. While the contours of such a reformed theoretical and discursive horizon are becoming clearer, the practical problem

of how to bring culture into the language classroom to promote intercultural learning is far from being solved.

Responding to this challenge, this article examines the potential of literature for an intercultural approach to Chinese language teaching in Italian upper secondary school (scuola secondaria di secondo grado), also known as 'high school'. A reflection on what constitutes Chinese culture and the place of literature in the teaching of Chinese as a foreign language will provide the background for a teaching experiment carried out in a high school in Milan in the spring of 2023. The activity involves the use of a Chinese authentic literary text to promote an intercultural approach to two seemingly unrelated topics: Chinese New Year travel rush (*chūnyùn* 春运) and sexual harassment. Specific criteria and objectives informed the selection of the text as well as the designing of activities aimed at enhancing students' motivation and active participation. Throughout, a deep connection was maintained between language and culture, offering the students multiple occasions for developing intercultural perspectives from which to appreciate the heterogeneous nature of the Chinese language, and to identify sites of linguistic and cultural tension and oppression, beyond national specificities.

2 Chinese Culture

Chinese culture is a central component of Chinese language curricula in Italian universities and high schools alike. These programs have sought to align the teaching and learning of Chinese to the guidelines that the CEFR has set for foreign language instruction, even though it was not conceived for non-European languages (Bulfony 2008, 148). While the CEFR remains a fundamental reference, another document is available to high schools in Italy: *Il sillabo della lingua cinese* (MIUR 2016).

The *Sillabo* spells out specific cultural topics that students engage with in each school year, envisioning different paths according to the particular orientation of the school. In Italy, Chinese is generally taught in 'linguistic high schools' (licei linguistici), from the first to the fifth year, and in 'technical institutes' (istituti tecnici) from the third to the fifth year. For students of the first two years (biennio) in linguistic high schools, the *Sillabo* recommends a focus on demographic, ethnic, and anthropological aspects of the Chinese culture. The suggested topics include the history of Chinese characters, dialects, geography, ethnic minorities, symbols of the Chinese state, the lunar calendar, the festivals, the horoscope, calligraphy and martial arts, as well as the phenomenon of Chinese migration (106). The same topics are recommended for the first year of Chinese in technical high schools. Starting from the third year, the study of Chinese culture

in linguistic high schools translates primarily into a study of history, philosophical traditions, and literature. In technical schools, the study of history is combined with a study of economic history, trade, tourism, relations East-West, and topical issues (108).

The *Sillabo* invites a two-pronged reflection on 1) what constitutes Chinese culture, and 2) how Chinese culture is taught. As the *Sillabo* reveals, Chinese culture is primarily understood in terms of facts (history), artifacts (literary and artistic), and practices (e.g., martial arts, festivals). This understanding of Chinese culture is corroborated by the various Chinese language textbooks that have been created for high school programs. Browsing a number of these textbooks,¹ one can immediately notice a tremendous investment in introducing Chinese culture by means of eye-catching images of Chinese cultural artifacts, alongside sections specially dedicated to the presentation of ‘cultural’ issues. However, by placing Chinese culture within specially dedicated ‘boxes’ in which culture can be apprehended as a transparent object of study, textbooks perform a process of reification and ‘othering’ of Chinese culture that seems to offer little opportunity for students to “unearth cultural assumptions in authoritative discourses” (Jin, Dervin 2017, 28). Here the problem of what constitutes Chinese culture becomes the problem of *how* to teach culture beyond orientalizing epistemologies. On this the *Sillabo* does not offer any methodological guidance.

Tackling the intertwined questions of how to define and how to teach Chinese culture, Zhang Lingfen (2022) suggests expanding the notion of culture to include ‘perspectives’ (values), along with products and practices (the three ‘P’), and drawing attention to how they are embedded or constructed in language in actual usage. Zhang’s suggestion is apt and well-timed. Her approach is intercultural in nature. Interculturality, understood as “teaching culture *through* language”, can help students realize that “culture is constructed in discourse”, and challenge their own assumptions and prejudices (Jin, Dervin 2017, 25; italics in the original). As such, it emerges as an effective approach to address complexity and to counter mechanisms of misrepresentation or mystification.

2.1 Literature for an Intercultural Approach to CFL

Even though literature has lost its former prestige in the era of communicative approaches, catalysing various attempts to (re)define literature and defend its value for language learning (Hall 2015; Naji, Subramaniam, White 2019; Paran 2008; Starr, Hu 2020), Chinese

¹ I have consulted Ambrosini et al. 2016; Masini et al. 2021; Varriano et al. 2022.

literature, as shown by the *Sillabo*, has been granted a prominent position in Chinese language curricula in Italian high school. Chinese literature is considered an effective tool to learn Chinese culture. This idea resonates with the claim that literature “helps learners to understand and appreciate other cultures, and perceive differences and commonalities between their own cultures and others” (Naji, Subramaniam, White 2019, 81). But as Naji, Subramaniam, and White emphasize, such claim can be supported only if literature is used interculturally to problematize the notion of ‘culture’ and defy assumptions (85).

Scholars have explored multiple ways in which literature can promote intercultural learning, showing, for example, how literature stimulates a better understanding of otherness (Burwitz-Meltzer 2001), how the practice of reading literary texts helps delineate a ‘third space’ “where the production of meaning emerges in the relationship between text and reader” (Matos 2005, 60), and how literature can engage the readers cognitively and affectively (Lodrović 2018).² While building on their findings, this article draws attention to literature’s ability to afford insights into the possibilities inherent in language to create, assert or subvert cultural identities. To this end, literature is approached as a discursive phenomenon that intervenes in processes of identity and cultural negotiation. Since culture designates an unstable, contested space where discursive forces compete with one another and with other forces – material, social, gender, and so on – reformulating literature as ‘discourse’, as Geoff Hall (2015) points out, can help connect literary study with the study of language and culture (134-7).

The study of literature, then, need not to be compartmentalized, along with culture, into a sphere that is isolated from the study of language. More importantly, the study of literature need not be restricted to translated texts and/or non-authentic texts, i.e., texts that have been created specifically for language learners. Authentic materials can provide benefits to language learners on several counts. Linguistically, they can expose students to ‘real language’, with positive effects on the acquisition of linguistic and pragmalinguistic competences (Gilmore 2007).³ They can also stimulate motivation and emotional engagement (Mishan 2005, 21-41). The cultural benefits seem almost obvious.

As one kind of authentic material, literature can yield multiple linguistic, cultural, and intercultural learning opportunities. But

2 See also Matos, Melo-Pfeifer 2020 for more recent discussions on literature and intercultural learning in language education.

3 See Huang 2018 for an extensive discussion on the main arguments in favour and against the usage of authentic materials.

literary language is considered more difficult than ordinary language. The correlation between everyday language and simplicity is called into question by Bazant-Kimmel (2018). She shows how attempts to imagine a basic user of Chinese who is able to read ‘short’ and ‘simple’ texts, on the basis of the descriptors provided by the CEFR for basic users (level A2), are problematic because

intelligible, everyday functional texts are not simple, in that the everyday vocabulary and structures learned in beginners’ communicative classes (*kǒuyǔ* 口语, spoken language) do not match those of Chinese written texts. (213)

Awareness of the way literature cuts across registers and styles invites us to pursue the possibilities that literature offers for an intercultural approach to the teaching and learning of Chinese language and culture. Literature, in this experiment, is not employed to make stylistic claims or to illuminate an author’s standing within a certain literary and cultural tradition, but as an instantiation of authentic production and as a discourse that can open a window into cultural and social issues whose import can be discussed interculturally.

3 A Teaching Experiment

To explore literature’s affordances to an intercultural approach to the teaching and learning of Chinese language and culture, a teaching experiment was carried out in a high school in Milan in the spring of 2023. Due to its outstanding reputation, the school attracts students from various areas, in and out of the city of Milan. Enrolment, however, is limited, and students are selected by means of an admission test. In spite of an appearance of elitism, the school boasts a varied composition of students, many of whom choose Chinese as a major.

One of the most popular high schools for the teaching of Chinese in Milan and throughout Italy, the ‘Polo Civico’ provided an ideal context for an experimental teaching intervention. With the aid of one of the Chinese language teachers at the school, Emanuele Marsili, a short lesson sequence aimed at promoting intercultural learning via literature was created and implemented.

3.1 Methodology

We worked with a class of fifth-year students, aged 18-19, all born in Italy. In terms of gender distribution, the majority were female: of the twenty students who participated in the activities, only five were male. They were majoring in foreign languages (linguistic

curriculum) and had been studying Chinese from their first year, reaching a lower-intermediate level of proficiency. At the beginning of the experiment, the students, who had reached the age of majority, provided their consensus to participate in the activities and share their work with me for the purpose of writing this piece.

The lesson sequence was created around a short story by contemporary woman writer Zhang Tianyi 张天翼 (1984-), “I Only Want to Sit Down” (*Wǒ zhǐ xiǎng zuòxià* 我只想坐下, 2021). The sequence comprised four activities: 1) reading comprehension; 2) in-class debate; 3) in-class translation, and 4) questionnaire. First, using the method of flipped learning, we asked the students to read the text and do a number of reading comprehension exercises on their own, outside the class. The flipped classroom method was chosen to stimulate independent engagement with the materials and a reading experience unaffected by predetermined interpretive frameworks. The independent reading of the text was followed by an in-class debate that constituted a key moment in the pursuit of an intercultural reflection, and a crucial site to register students’ responses and attitudes. After the debate, at a different meeting, the students worked in small groups and translated the text from Chinese to Italian. This activity was not so much designed to assess the students’ translation skills – even though the search for an appropriate rendition in Italian is in and of itself a practice that demands intercultural reflection/awareness (Borghetti, Lertola 2014) – as to promote cooperation among peers and develop motivation. At the end of the sequence, to collect further feedback, students filled out an anonymous questionnaire that was circulated via email.

As an experiment bound to a particular group and a specific context, the experience cannot provide generalizable, universal results. That said, observation and note-taking have been coupled with the analysis of the products of the students’ work (exercises and translation) and their anonymous feedback to verify the potential of literature for intercultural learning.

3.2 Choosing a Text

The selection of the text was made according to the following criteria: 1) the popularity and impact of the text in China (among native speakers); 2) the potential of the text for an intercultural reflection; 3) the possibility it offers to articulate interculturality in terms of ‘active citizenship’, that is, to foster among learners a sense of responsibility and active participation “in their own immediate community and in the international or supra-national communities” (Byram 2020, 595), as recommended by national and European guidelines

for school teaching;⁴ 4) a textual complexity that students can manage; and 5) a length that allows relatively fast reading in light of the limited amount of time allocated for the sequence (about six hours). Zhang Tianyi's "I Only Want to Sit Down" matches most of the selection criteria, except for the length, as illustrated below.

To begin with, the story received much attention in China, quickly gaining in popularity. It has reached a score of 8.5/10 on *Dòubàn* 豆瓣, a Chinese platform where users can rate books, movies, and other media. The story unfolds against the backdrop of the Chinese New Year 'travel rush' that sees millions of Chinese people - especially migrant workers - return to their hometowns. Chinese New Year is a popular topic in Chinese language classes, yet approaches to the festival invariably veer toward the presentation of standardized images of dumpling-making and happy family reunions. What Chinese New Year may mean for many Chinese who struggle to find tickets to return home and, until the recent extraordinary expansion of the high-speed rail network, had to endure long journeys before reaching their homes, is obscured by most textbooks for Chinese language learners.

By shifting attention from dumpling-making and simplified images of happy reunions to people's travels, the hardships of uncomfortable journeys on hard seats, as well as to the myriad of activities that keep Chinese people busy during the long journey, Zhang's story presents a picture of Chinese New Year that replaces stereotyping with a representation of material culture and living human experience. For this reason, the story provides a unique opportunity to help students approach Chinese New Year in a new light, stimulating a reflection on material culture, human habits and experiences that lend themselves to intercultural interpretation.

In the context of the travel rush, the story zooms in on the specific experience of a female college student named Zhan Lili 詹立立, who suffers from sexual harassment on the train home. The events are narrated mainly from her perspective. Unable to buy a train ticket that includes a hard seat (*yìngzuò* 硬座), Lili is forced to travel standing. The journey home is too long and painful to be endured without a seat. Yet, after a series of circumstances Lili takes a seat in the ticket inspector's cabin, at his cordial invitation. The inspector, who has won the girl's trust by kindly offering his seat, will turn out to be the predator who takes advantage of an exhausted Lili, and while she is asleep, touches her leg. Awakened by the touch, Lili, however, does

⁴ Nationally, L. 92/2019 has set up clear goals for civic education in Italian schools of all levels and grades, emphasizing the importance of fostering conscious citizenship. Details on the law, the official guidelines, and other relevant materials can be found at https://www.istruzione.it/educazione_civica/. The European Commission's guidelines on citizenship education can be read at https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf.

not push the inspector away. This moment is incredibly significant. Lili accepts being touched for the sake of keeping the seat. The story's finale is a fascinating moment that offers productive opportunities to reflect on the multiple possibilities of language as an instrument of creativity and oppression. The analysis can be articulated interculturally, also by stimulating a reflection on the phenomenon of gendered violence in and outside of China, and how it can be combatted in everyday life ('active citizenship').

Finally, even though the text presents a level of difficulty that the students could manage, Zhang's story is a bit too long for a short teaching sequence. Significant passages were selected and assembled into a narrative flow that put into relief the episodes that are conducive to the intercultural reflection. Indeed, shortening the story is an intervention that alters the original text. However, at the level of sentences or paragraphs, nothing was modified. The authenticity of the language, if not of the text, was preserved.

3.3 Learning Objectives and Learning Materials

In alignment with the sought-after integrated, intercultural approach to the teaching/learning of Chinese language and culture, we set clear learning objectives aimed at promoting the development of linguistic/communicative, cultural, and intercultural competences. While evoking Byram's formulation of "linguistic competence", "sociolinguistic competence", and "discourse competence" (1997, 48) and his model of intercultural competence articulated in terms of knowledge, skills, and attitudes (34), the objectives cut across divisions between linguistic/communicative, cultural, and intercultural competences, underscoring their intersection and interdependence.

Students will:

- Learn lexicon and expressions related to travelling in China by train (linguistic/communicative competence).
- Be able to identify and analyse passages that describe how travel rush is experienced (linguistic/communicative, cultural competence).
- Become aware of the fluid and heterogeneous nature of Chinese language and culture (linguistic/communicative, cultural competence).
- Become aware of the discursive nature of language - Chinese and otherwise (linguistic, cultural, intercultural competence).
- Recognize moments of tension in the text, by pointing out the specific language used and how it is used (linguistic/communicative, intercultural competence).
- Learn about the phenomenon of 'Spring Festival travel rush' beyond cultural stereotypes (cultural, intercultural competence).

- Be able to reflect interculturally on Chinese New Year and migrations of people (linguistic/communicative, cultural, and intercultural competence).
- Reflect critically on sexual harassment as portrayed in the text and as a phenomenon that may interest women (and men?) in and outside of China (intercultural competence).
- Develop motivation and interest (intercultural competence).

We decided to let the students familiarize themselves with the text on their own before the in-class discussion. It was also decided not to attach to the text a list of (new) words coupled with their Italian translations. To promote a *gestalt* approach to the text, that is, an appreciation of the narrative as a whole (Mezzadri 2022, 143), we only provided a few reading comprehension exercises to be done at home *after* the reading experience. The exercises were carefully and thoughtfully designed to guide the students toward a general comprehension of the text, while impressing on them a few specific images and terms that would be crucial to carrying out the in-class discussion (see Appendix).

The first set of exercises consists of multiple-choice questions designed to encourage the students to identify some general elements of the story. The second exercise highlights a few terms/expressions that students must use to fill gaps in sentences unrelated to the text. The third exercise is made up of three questions: the first question asks what kind of train tickets Chinese people can buy; the second question revolves around the activities that Chinese people engage in while travelling by train; the last question asks what Lili experiences on the train. The question format was chosen to stimulate the students to return to the terms/expressions already encountered in the previous exercises as they formulate their own answers. Finally, the fourth exercise lists several terms extracted from the text and asks the students to find their opposites in the text. The sequence of exercises was built around a few issues and a limited number of keywords to trigger a process of understanding and simultaneous consolidation of a few crucial terms to prepare the students for the in-class debate.

3.4 Students' Production and Debate

In order to maintain a relaxed atmosphere throughout, submission of the exercises was not required but desired. At the end of the week, nine students handed in the assigned exercises. The students' responses reveal a good general comprehension of the text.

Of the multiple-choice questions, the second one - about the type of ticket bought by Lili - caused the most misunderstandings. The

expression ‘without a seat’ (*wú zuò* 无座) proved to be challenging or confusing for several students, likely because *wu* in *wu zuo*, standing for ‘have not’ or ‘there is not’, is one of those literary function words that is presented, if at all, at an advanced stage of the curriculum (Bazant-Kimmel 2018).

Students fared pretty well in the first two exercises. Although students encountered difficulties at the level of language details and specific linguistic usages, unawareness or ignorance of those details did not affect their overall understanding of the text, as the third exercise suggests.

Strikingly, all the students responded correctly to the questions in the third exercise, demonstrating a good grasp of the events narrated in the text. As an example, let us examine the students’ answers to the third question (“What does Zhan Lili experience on the train?”, *Zhān Lìlì zài huǒchē shàng jīnglì le shénme* 詹立立在火车上经历了什么). One response goes: “She suffers sexual harassment” (*tā shòudào xìng sāorǎo* 她受到性骚扰). The student used the Chinese expression ‘sexual harassment’ (*xìng sāorǎo* 性骚扰) that, to our knowledge, they had never encountered before. The student must have looked up the expression, but such a search was necessarily predicated upon their correct understanding of what the short story portrays. At least three students, used the same words encountered in the first exercise to explain what the protagonist experiences on the train: “she lets the passenger seated next to her touch her leg” (*ràng zuò zài tā pángbiān de chéngkè mō tā de tǔi* 让坐在她旁边的乘客摸她的腿). They could not come up with a different phrasing and relied entirely on the language we provided in the exercise worksheet, but their answer reflects not only comprehension of the issue at stake but also their ability to make good use of the previous exercises.

Surprisingly, the activity that proved most challenging was the last one: students struggled to identify sets of opposites in the text. Recognizing this challenge was crucial to rethinking how to facilitate the in-class discussion. A PPT presentation made of ten slides was designed to support the in-class discussion. Images and keywords served as prompts that helped the students refresh some of the details of the story. Reconstruction of the storyline constituted the first part of the in-class discussion. Students participated actively, using Chinese as much as they could. The second part of the discussion was devoted to cultural and historical contents, mainly presented by the instructors. Finally, the third part pushed the conversation toward the role that everyday behaviour and language play in perpetuating discrimination, violence, and oppression.

Aware of the difficulties that students had encountered in parsing the lexicon in a meaningful way, we designed a slide specifically to assist the students to discern tensions and contradictions in language and critically reflect on what language can do and how it does it.

可另一种无声的噪音越来越响，那是**屈辱与气愤**的叫嚷。……
你要想明白了，如果撕破脸，就得走！走出这个明亮舒适的地方，
走向无所依靠、无可归属的浊臭里，重新用两只刚消肿的脚站着，
痛苦地站着。

她的呼吸慢慢平息下去，心想，这倒不错，家里可以传下去的火车的故事，又多一个了。二十年后她给别人讲这故事的时候，总会嘴角往下撇着**笑**，说：老娘卖半条腿，换个包厢软座，值了。再说，隔着牛仔褲秋褲，他个傻×能摸出啥来？

Figure 1 PPT presentation, slide no. 8

The slide visualizes the final section of the story divided into two discernable parts. We used different colours to highlight terms that express feelings or a mood (this activity could be done interactively with the students in class): red for negative feelings, blue for positive feelings. The first passage represents Lili's first response to the physical violation. She is upset. So we find terms such as *qūrǔ* 屈辱 (humiliation) or *qìfèn* 气愤 (indignation). In the following section terms such as *píngxī* 平息 (to calm down) or *xiào* 笑 (to smile) instead seem to index a shift toward positive feelings. The change of register calls attention to itself and became the occasion to reflect more deeply and critically about what language does in this text. It did not take long for the students to see that if the first paragraph reflects Lili's spontaneous reaction, the second represents the moment when Lili sets aside her most authentic feelings to internalize a language that is not entirely her own. The second section in fact stages Lili's decision to accept the man's behaviour in order to keep her seat. The language of outrage and indignation is thus replaced by an ironic, seemingly playful language that enables her to turn what she is experiencing into one of those "train stories" (Zhang 2022, 199) that she will recount with a smile on her face.⁵ In the scene she conjures up in her mind, she sees herself summarize the event as such: "I exchanged (*huàn* 换) half a leg for a soft seat, it was worth it (*zhí le* 值了)" (199). The language of economic transaction did not escape the students' attention. We had a lively conversation on the usage of the verb *huàn* (to change, to exchange for) and the striking fact that the transaction

⁵ Translations from Chinese to Italian and from Italian to English are by the Author.

involves a bodily part. One question was then asked to the students: “Which section of this text strikes you as more violent or oppressive?” (using both Italian and Chinese). The students, without a shadow of doubt, perceived the second paragraph – the one that is linguistically built around seemingly positive feelings – as especially oppressive.

Zhang’s text and the ambiguities suggested by its language offered a unique occasion to reflect on the way we speak and what words can do, regardless of whether we use Chinese or Italian. The debate landed on two final questions (raised in Chinese): “Does she have a choice?” and “What would you do if you were Lili?”. We registered divergences in the students’ responses to the first question. Most of the students felt that Lili’s compromise was necessary. A few students suggested that she could have tried to report the fact to the police. Finally, addressing the last question, students found it hard to imagine a satisfactory solution or ending.

The debate succeeded in making the students aware of the possibilities of language as a tool that constructs realities rather than simply reflecting them. The Chinese short story then became an occasion to think interculturally about language, sexual harassment, and gender discourses, and to realize that transformation in a society depends as much on the way we behave as on the way we speak. More importantly, the difficulty of finding a satisfactory solution productively helped the students to address certain phenomena in their complexity, without simplification.

After the debate, at a different meeting, the students collaborated in small groups and translated the text. The translation, which turned out to be quite good, created a space in which students exchanged ideas on how to render the text previously discussed. Their translation shows not simply a correct grasp of the events, but also precision in the way specific details are rendered. The fluidity of their translation proves that, in spite of the apparent difficulties of the text, students felt competent enough to translate an authentic Chinese text.

3.5 Students’ Feedback

At the end of the sequence, the students filled out an anonymous questionnaire in Italian. Participation in the survey was voluntary. Thirteen students participated. Overall, their assessment is fairly positive and very useful in understanding the strengths and the weaknesses of the activities. For instance, answering the first question about what they had found especially interesting and/or formative about the teaching sequence, most of the students pointed either to intercultural comparison or to the debate. As the graph below shows, 54% of the students thought that the intercultural comparison was the most interesting event of the sequence, while 31% of the students

felt that the debate as a whole constituted the most interesting part. This result clearly shows that students appreciated being pushed toward a way of thinking that reveals nuances rather than relying on simplifications.

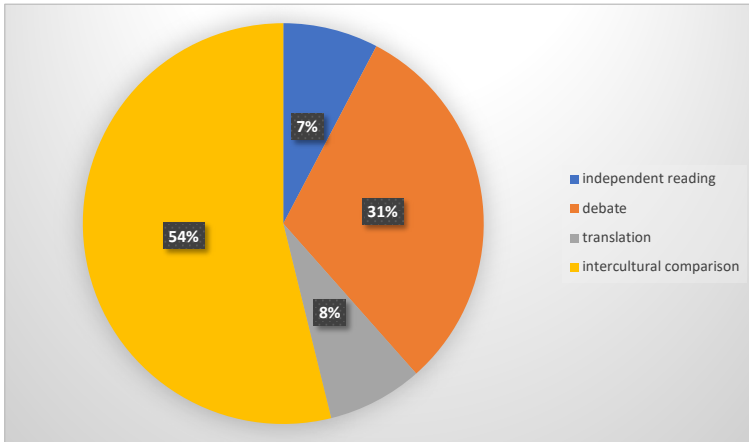


Figure 2 Students' answers to the first question

Interestingly, to the question included in the questionnaire of whether Lili could have acted differently and whether the story could lead to different outcomes, should it happen on a train in Italy, one student responded (in Italian):

Lili's response to violence, in my opinion, is not determined by a specific cultural belonging, but by a feeling of fear, a feeling that does not know borders. I don't think I would change the finale if the story was set in Italy, because any change would downplay the fear of reacting and the sense of paralysis in the face of a similar event. Each person responds in their own way, but that does not rule out the fact that personal relativism has its own limits, especially if one belongs to what is still deemed the 'second' sex.

The student's thoughtful reflection on the relation between 'personal relativism' and gender and sexual identity is fascinating and did not come up - at least not in these terms - during the debate.

Indeed, the experiment was not without shortcomings. It would be worthwhile to think of better ways to tie specific topics to events or cultural products that belong to the Italian context/tradition, for example by mobilizing Italian literary narratives, movies, and legislation on sexual harassment. Time constraints posed a challenge to

the thorough development of the project. However, these limitations only remind us that, under different conditions, the teaching intervention could have led to even more substantial results.

4 Concluding Remarks

This article offered a new reflection on the place and the possibilities of interculturality as a competence and an analytical perspective in foreign language education. Focusing on the specific field of Chinese as a foreign language instruction, it has drawn attention to the urgency of an integrated approach to the teaching/learning of Chinese language and culture via interculturality. A teaching experiment showed the potential of literature to develop an intercultural approach to diversity and complexity beyond simplification and stereotyping. The value of the experiment rests in the effort it has made to explore the possibilities of teaching in an intercultural direction. It has contributed to a teaching plan and ideas that can inspire instructors and students alike in developing new strategies and techniques aimed at promoting interculturality in foreign language education.

Appendix: Exercises

1. 选择正确答案

- 在课文第一段中主人公詹立立在哪儿？
 - 医院
 - 饭店
 - 火车站
 - 学校
- 最后詹立立买什么票？
 - 卧铺
 - 无座
 - 软座
 - 硬座
- 詹立立回家过什么节日？
 - 春节
 - 端午节
 - 中秋节
 - 圣诞节
- 下列哪个活动不是乘客做的？
 - 打扑克牌
 - 吃瓜子
 - 织毛活
 - 画画
- 课文中的“撕破脸”是什么意思？
 - 让人感到满意
 - 得罪别人并绝交
 - 打扰别人
 - 让人感到无聊
- 对詹立立来说,为了不放弃自己的座位她不得不接受什么？
 - 让她坐在她旁边的乘客摸她的腿
 - 给一个乘客钱
 - 跟一个乘客交朋友
 - 给警察打电话

2. 请选择合适的词语填空

熬 彼此 热乎乎 一动不动 撕破脸

- 我们只见过一次, () 不是很了解。
- () 夜会损害身体健康。
- 小狗坐在我的拖鞋上, () 地看着我。
- 两个国家之间的关系越来越不好, 似乎要彻底 () 。
- 冬天的时候, 因为有暖气, 房间里面 () 的。

3. 回答问题

- 在中国坐火车旅游可以选择买什么样的票？
- 火车上的乘客怎么打发时间？
- 詹立立在火车上经历了什么？

4. 请写出下列词汇的反义词 (可以在课文中找到)

肉体 ≠
悲哀 ≠
痛苦 ≠

Acknowledgements

I would like to thank my former colleague and dear friend Emanuele Marsili for letting me carry out this pedagogical experiment in one of his classes. I truly enjoyed our collaboration throughout the process of brainstorming ideas and creating suitable teaching materials. I am also grateful to the Polo Civico A. Manzoni for approving the project. Finally, many thanks to the two anonymous reviewers for their insightful comments.

Bibliography

- Ambrosini, C. et al. (2016). *Shuo Hanyu, Xie Hanzi 说汉语·写汉字* (Speak and write in Chinese), vol. 1. Bologna: Zanichelli.
- Balboni, P.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bazant-Kimmel, C. (2018). "Learning to Read Authentic Texts in Chinese as a Foreign Language: An Action Research-Based Investigation of a New Approach Towards Raising Students' Awareness of Literary Function Words". *Vienna Journal of East Asian Studies*, 10, 211-32. <https://doi.org/10.2478/vjjeas-2018-0008>.
- Beacco, J. et al. (2016). *Guide for the Development and the Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Borghetti, C.; Lertola, J. (2014). "Interlingual Subtitling for Intercultural Language Education: A Case Study". *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-40. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>.
- Bulfony, C. (2008). "Quadro di riferimento per la lingua cinese: standard europeo e standard cinese". Bulfony, C. (a cura di), *Studiare la Cina oggi: società politica, lingua e cultura*. Milano: FrancoAngeli, 145-57.
- Burwitz-Meltzer, E. (2001). "Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature". Byram, M.; Nichols, A.; Stevens, D. (eds), *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 29-43. <https://doi.org/10.21832/9781853595356-004>.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1845392>.
- Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education". Dearsdorff, K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 321-32.
- Byram, M. (2012). "Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship". Jackson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 85-97.
- Byram, M. (2020). "Politics, Origins and Futures of the CEFR". *The Language Learning Journal*, 50(5), 586-99.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

- Gilmore, A. (2007). "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning". *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Huang, S. (2018). "Authentic Texts as Reading Materials in Chinese as a Foreign Language Classroom: Learners' Perceptions and Pedagogical Implications". *Journal of the National Council of Less Commonly Thought Languages*, 23, 1-40.
- Jin, T.; Dervin, F. (eds) (2017). *Interculturality in Chinese Language Education*. London: Palgrave.
- Lodrović, L. (2018). "Using Foreign Literary Texts for the Development of Foreign Language Learners' Intercultural Competence". *Strani Jezici*, 47(4), 265-77.
- Masini, F.; Zhang, T.; Gabbianelli, G.; Wang, R. (2018). *Parliamo Cinese Women Shuo Hanyu 我们说汉语: Corso di lingua e Cultura Cinese*, vol. 1. Milano: Hoepli.
- Matos, A.G. (2005). "Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education". *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/14708470508668883>.
- Matos, A.G.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2020). *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Berlin: Peter Lang.
- Mezzadri, M. (2022). "Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico". *ELLE. Educazione Linguistica. Language Education*, 11(2), 139-54. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/001>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2016). *Il syllabo della lingua cinese: quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. <http://www.liceoalberti.it/allegati/sillaboCINESE.pdf>.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Naji, J.; Subramaniam, G.; White, G. (2019). *New Approaches to Literature for Language Learning*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Paran, A. (2008). "The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey". *Language Teaching*, 41(4), 465-96. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>.
- Starr, D.; Hu, Y. (2020). "Literature in Chinese Language Teaching". Shei, C.; McLellan Zikpi, M.; Chao, D.-L. (eds), *The Routledge Handbook of Chinese Language Teaching*. London: Routledge, 462-75.
- Varriano, V.; Velardi, P. P.; Cigliano, M.; He, B.; Tang, X. (2022). *Shangke le! 上课了 (A lezione)*, vol. 1. Milano: Le Monnier Scuola.
- Zhang, L. (2022). *Teaching Chinese by Culture and TV Drama*. London: Routledge.
- Zhang Tianyi 张天翼. (2022). "Wo zhi xiang zuoxia" 我只想坐下 (I only want to sit down). Zhang Li 张莉 (ed.), *Mei fashengzhe bianhua 美发生着变化: The Beautiful Changes*. Beijing: Beijing Shiyue Wenyi Chubanshe, 165-200.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca' Foscari
Venezia

