

EL.LE

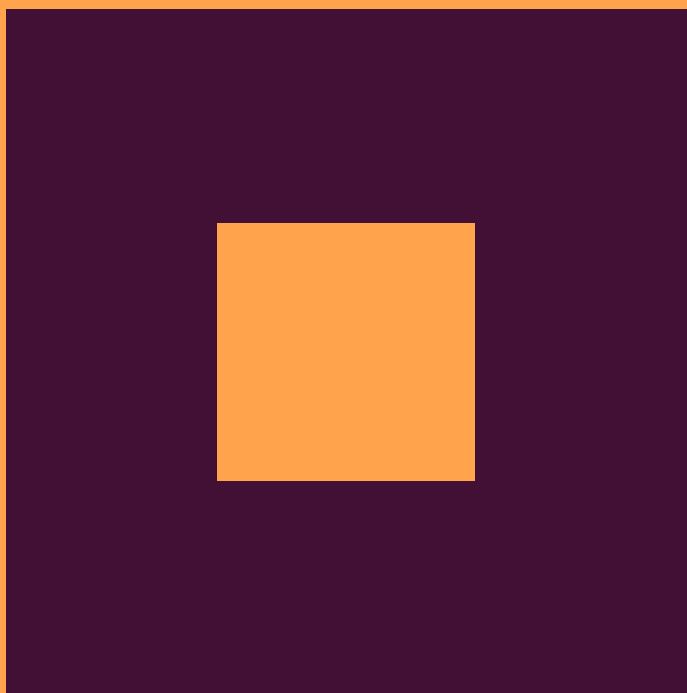
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 13 – Num. 2
Luglio 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 Cecconi (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

Enjoyment and Anxiety: Poetry and Digital Multimodal Compositions in Spanish as a Foreign Language Teaching Ángel De la Torre Sánchez	123
L'uso dei media digitali nelle lezioni DaF 2023: un'indagine pilota Chiara Arnone	143
Sono nel club con la mia gang Uso del <i>drill rap</i> per l'educazione linguistica e letteraria Davide Astori	171
TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture A Review of Practice Danica Anna Guban-Caisido, Naidyl Isis Bautista	189
Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane Francesca Coin	207

Enjoyment and Anxiety: Poetry and Digital Multimodal Compositions in Spanish as a Foreign Language Teaching

Ángel De la Torre Sánchez

Università degli Studi di Macerata, Italia

Abstract This article presents an empirical study exploring the impact of positive psychology incorporation in Spanish as a Foreign Language (SFL) classrooms, focusing on haiku and digital multimodal composition. The research investigates whether teaching experiences based on digital multimodal compositions and poetic skills enhance students' enjoyment in the SFL classroom. The study used an online questionnaire with quantitative and qualitative data collection methods. It highlights the potential of literature teaching, digital multimodal composition, and positive psychology in SFL classrooms, offering valuable insights for further exploration to enhance students' enjoyment and learning experiences.

Keywords Positive psychology. Spanish as a Foreign Language (SFL). Poetry. Digital Multimodal Composition. Enjoyment.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature and Emotion in the Foreign Language Classroom. – 3 Objectives. – 4 Methodology. – 5 Data Analysis. – 6 Discussion and Conclusion. – 7 Limitations and Directions for Future Research.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2023-10-05
Accepted 2024-05-17
Published 2024-07-29

Open access

© 2024 De la Torre Sánchez | 4.0



Citation De la Torre Sánchez, Á. (2024). "Enjoyment and Anxiety: Poetry and Digital Multimodal Compositions in Spanish as a Foreign Language Teaching". *EL.LE*, 13(2), 123-142.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/001

1 Introduction

This article aims to demonstrate the outcomes that teaching experiences grounded in literature can yield on the positive psychology of Spanish as a Foreign Language (SFL) students. Within language classrooms, there is a notable emphasis on a distinctive and concise poetic form - the haiku. This pedagogical approach is gaining momentum not only in Spanish as a First Language (Lara Cantizani 2004; Lorente 2020; Rodríguez Cabrera 2020) but also in SFL (López-Toscano 2015; Sanz Juez 2008) and English as a foreign language (Iida 2010; 2012; 2017). Moreover, in the past two decades, there has been a rising inclination toward integrating creative writing and diverse linguistic activities into language classrooms (Hanauer 2010; Acquaroni 2008; Díaz Salas 2008). These endeavours are underpinned by research advocating for the integration of digital technologies in language teaching, for both communication and creative production (Román-Mendoza 2018). A specific focus lies on poetic education in digital environments, where it is underscored that images often carry more expressiveness than words, particularly in digital reading, marked by its discontinuity and inequality (Mora 2021). Furthermore, access to reading materials has evolved, favouring internet-based accessibility, notably through mobile devices, at the expense of traditional media.

Recent research demonstrates the influence of motivation, emotions, and affectivity in language teaching.¹ According to the *Diccionario de Términos Clave en ELE*, the term *variable afectiva* (affective variable, in English) encompasses the learner's feelings, experiences, and emotions (Martín Peris et al. 2008). In this sense, since the 1970s, cognition and emotion have been equated to understand the differences in learners' interlingua (Chastain 1975). Furthermore, in the field of SFL, different researchers have shown, as pointed out by Arnold and Brown (2000), that success in learning depends to a lesser extent on materials, techniques, and linguistic analysis, and more on what happens within and between individuals in the classroom. These conclusions are supported by research in the field of neurolinguistics, which reiterates the importance of emotion as a foundation for effective teaching (Mora 2019). Finally, in recent years, experiments and teaching experiences have shed light on the importance of positive psychology in language classrooms (Dewaele, Li 2021; Sato, Csizér 2021). In short, positive emotions can make foreign language learning more enjoyable and personally meaningful, and they

¹ See Dornyei, Ryan 2015, for an overview of the concept's evolution and Dörnyei, Hadfield 2013; Ávila 2015; Manzanares Triquet, Guijarro Ojeda 2023 for practical implementations.

can also help both teachers and students become more resilient when facing challenges in the teaching context.

Therefore, this experience aims to introduce the haiku genre through digital technologies and subsequently carry out an analysis of the perception of enjoyment and anxiety that this type of activity generates in the classroom. This approach is innovative for its integration of literature, language teaching, and positive psychology, particularly in SFL. Incorporating haiku poetry and digital technologies engages students creatively while emphasizing the importance of emotions in learning. This blend promises transformative outcomes, making language education more enjoyable, meaningful, and resilient.

2 Literature and Emotion in the Foreign Language Classroom

The integration of literature into foreign language learning (FLL), particularly in Spanish as a foreign language instruction, reflects a nuanced understanding of literacy as a cognitive process deeply intertwined with societal practices (Reyes-Torres, Bird 2015; Reyes-Torres 2018). This approach emphasizes the multifaceted nature of literacy, encompassing critical evaluation, collaborative problem-solving, and the synthesis of knowledge across disciplines and real-life contexts. By fostering creative thinking and facilitating the production of new meanings, literary education in the language classroom bridges the gap between language and thought, stimulating reflection, and promoting both intellectual and emotional growth. However, challenges such as text complexity and time constraints have historically hindered the incorporation of literary study in FLL contexts, overshadowing its potential to enhance language fluency and foster a deeper cultural understanding (Khatib et al. 2011).

Yet, recent empirical research underscores the transformative impact of literary engagement on language learning, advocating for its integration into language classrooms (Iida 2012; Paran 2008). Beyond linguistic benefits, literature cultivates cultural awareness (Hanauer 2001; Wang 2009; Zapata 2005), critical thinking (Vandrick 2003), and personal growth among language learners (Hanauer 2010). Through imaginative engagement with literary texts, students transcend mechanical language acquisition, shifting their focus towards deeper comprehension and interpretation. This evolving discourse highlights literature not merely as a tool for language acquisition but as a catalyst for meaningful engagement, motivating students to explore, reflect, and articulate their experiences within the target language (Hall 2015).

In contemporary educational discourse, the importance of multimodality for the creation of literature, as highlighted by Sowell (2022) following seminal works by the New London Group (1996)

and subsequent scholars such as Serafini (2014), is increasingly recognized. Digital resources hold particular significance in fostering effective communication skills and media literacy among students (Elola, Oskoz 2017). This approach not only enables learners to express themselves across diverse contexts but also facilitates the development of essential digital competencies, aligning with the evolving demands of the digital era.

Furthermore, the importance of positive emotions in the process of learning and teaching FL has been emphasized since the late 1990s by authors like Dörnyei (1994), and Arnold (1999). Subsequently, the phenomenon has been studied in SFL contexts by Arnold, Brown (2000), and later, by Arnold, Fonseca Mora (2011) and Ávila (2015). However, recently, with the emergence and rapid development of positive psychology in education in general, there has been a surge in the field of language teaching (Wang et al. 2021). This change has led researchers and language teaching professionals worldwide to shift their focus from studying negative emotions such as anxiety (Marcos-Llinás, Garau 2009), boredom (Pawlak et al. 2020), and burnout (Vaezi, Fallah 2011), to investigate both negative and positive factors involved in the process of language teaching and learning (Chaffee et al. 2014; Dewaele, MacIntyre 2014).

As highlighted by Wang et al. (2021, 2), unlike the 'broaden-and-build' theory, which disapproves of negative emotions and separates them from their positive counterparts, positive psychology applied in FL education questions the credibility of the negative-positive polarity of emotions and argues that negative and positive emotions cannot be easily separated and, in many instances, complement each other (MacIntyre, Gregersen 2012). Positive emotions can make FL instruction and learning more enjoyable and personally meaningful, as well as help instructors and students become more resilient in the educational context (Gregersen 2013). Subsequently, numerous empirical studies have demonstrated the importance of positive psychology in language teaching. According to MacIntyre (2016), there are four major contributions that research in positive psychology applied to FL has brought to light. The first notable contribution is the focus on negative and positive emotions and their role in the educational outcomes of teachers and students. The second contribution is the character strengths model, which shows how teachers and students can thrive and develop personally by enhancing their strengths. It is, therefore, very important to experience positive emotions, to be actively engaged in tasks, to have meaningful relationships, to find a sense of purpose in life, and to achieve goals. However, the EMPATHICS model further expands this approach by including nine additional components, such as emotion and empathy, perseverance, agency, and autonomy, among others (Oxford 2016). These components provide a more comprehensive framework for understanding

well-being in the context of language education and offer new perspectives for both research and pedagogical practice.

The third highlighted contribution is the concept of ‘flow’ (Csikszentmihályi 1990; Dewaele, MacIntyre 2022), which is a central idea in positive psychology. According to the flow theory, people experience a state of positive well-being when they are fully immersed in an activity that challenges them but also aligns with their abilities. During this state of flow, individuals feel completely absorbed in the task and lose track of time. Although flow hasn’t been profusely looked into in the context of language learning, it is considered a promising area for future research, as the experience of flow can directly influence the learning and success of students. In that sense, exploring how to foster flow in the context of language teaching and learning can have significant implications for improving students’ motivation and performance. Within these theories, we have decided to utilize two concepts: ‘enjoyment’ and ‘anxiety’. The first can be defined as a positive emotional state characterized by the fulfilment of psychological needs and the experience of desirable outcomes related to personal success and interpersonal relatedness (Dewaele, MacIntyre 2014, 242). It is a key component of Csikszentmihályi’s (1990) concept of flow, wherein challenges and skills are aligned well, leading to a sense of concentration, clear goals, and immediate feedback. Enjoyment, therefore, arises from completing tasks, making progress toward goals, and engaging in interpersonal relationships, particularly in the context of language learning activities and courses. Csikszentmihályi also suggests that enjoyment emerges when skills match the level of challenge, whereas apathy and boredom may result if skill far exceeds the challenge. Therefore, assessing students’ enjoyment levels is crucial in understanding their engagement and satisfaction with language learning experiences. Anxiety, on the other hand, is a very well-studied phenomenon within the negative face of emotion (Dewaele, MacIntyre 2014, 238). According to MacIntyre (1999, 27), it can be defined as “the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language”.

In this regard, in the field of SFL, Díaz Martínez (2012, 21) found that having a group with close relationships between students and teachers and a relaxed, anxiety-free atmosphere is essential for motivation. As Arnold (2018) points out, teaching approaches in SFL that focus on using the language for communication indicate that students can react in three ways when asked to speak in a FL: 1) refuse to do it, 2) do it out of obligation to the teacher, or 3) speak because they want to. Therefore, the first requirement for FL interaction is that the student is willing to communicate, but they often lack the motivation to take that necessary step.

3 Objectives

The present research arises as a consequence of a teaching experience carried out at university level. The teacher in charge of the subject in which the teaching experience took place, noticed an increase in positive emotions when recalling the experience during subsequent classes and in informal interviews with the students.

The teaching experience aimed to introduce different aspects related to communicative, literary, and digital competences. Firstly, it was framed within the thematic content related to the new university life and its new routines. Secondly, literature was approached from both receptive and productive perspectives, allowing students to engage actively with Hispanic literature while also fostering creativity and personal creative expression. Finally, poetic creations were developed as the final task through graphic design and image editing platforms.

The workshop began with an observation task involving evocative images, where students had to describe in phrases what they saw. Subsequently, the concept of haiku was introduced, presenting translated examples from Japanese poets and contextualizing the genre within the Hispanic context. An activity to reconstruct poems written by the Mexican poet José Juan Tablada was carried out, followed by an exploration of illustrated poetry and other poetic initiatives on social media. In the second session, students were asked to take spontaneous photographs at a specific moment of the day, avoiding elements that were inappropriate for the academic context such as human faces. In the third session, we presented haikus written by authors from the Spanish-speaking literary tradition (Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Andrés Neuman, Benjamín Prado, and Josep M. Rodríguez), along with their production period. Afterward, the class was divided into groups to create illustrations based on the poems. Then, the students presented their photographs and reduced the images to key elements from which they created their haikus.² As the final task, the students used the Canva platform to create visual haikus, combining the students' creative texts with the photographs. This activity integrated the linguistic and extra-linguistic elements worked on in the classroom, promoting communication and digital skills.

These reflections, combined with observations and informal comments exchanged with participants in similar sessions, were what encouraged the creation of the present research. Setting aside issues related to linguistic-literary evaluation and curriculum suitability,

² Some examples: "El gato negro / tumbado sobre las neveras. / No tengo frío"; "Pequeños aviones / flotan en la calle / colgados de un hilo"; "El atardecer. / Los palacios antiguos. / Un paseo con amigos"; "Todo lo que necesito / para ser feliz. / Un paisaje soleado"; "El gato. / Los ojos azules. / El corazón que se derrite".

the article fundamentally poses a research question: does the use of teaching experiences based on digital resources and poetic reception and production activities lead to an increase in students' enjoyment levels in the SFL classroom?

4 Methodology

The teaching experience in which the present research was framed took place at the Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" during the academic year 2022-23, within the subject Spanish Language I. This subject is part of the Bachelor's Degree in Modern Languages, Cultures, which offers different specializations such as literature, business, or tourism. The subject in question is part of the literary curriculum and is divided into a practical and a theoretical section. In this case, the teaching experience was set within the practical section. The main objective of this practical part, which lasts for one year, is for students to learn and practice the language, starting from level A1 and reaching level B1 of the CEFR by the end of the course.

The teaching sessions were carried out after several weeks of classes, when the students had already surpassed level A2. It took place in three sessions, each lasting one and a half hours, with the participation of 15 female students, who produced about twenty texts. However, the research we are currently concerned with involved ten participants, who were the ones who agreed to answer the questionnaire. Despite the limitations of such a small sample, we considered it pertinent to conduct the research due to the scarcity of works in the field of emotion and literature in FL. The personal background of the participants is similar, female university students aged between 18 and 20 years old, so we did not consider these variables when analysing the results.

The method followed was both quantitative and qualitative. Empirical studies in this domain have mostly been quantitative, typically using closed questionnaires to obtain individuals' perceptions and attitudes regarding specific variables under investigation (e.g., Derakhshan 2021; Khajavy 2021). However, some works have employed instruments for collecting qualitative data (Dewaele, Pavelescu 2021). Nevertheless, intending to collect different types of data and enrich our understanding of the phenomena in question, we chose to avoid conducting a purely quantitative study limited to closed questionnaires in favour of a mixed method (Wang et al. 2021).

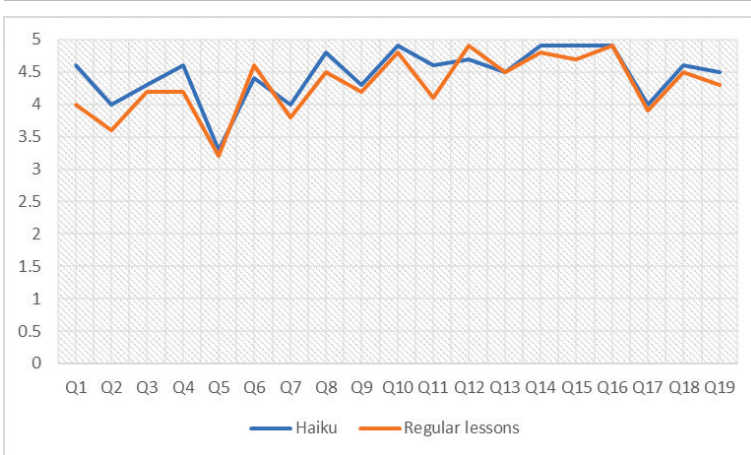
To carry out the research, the students were invited to fill out an online questionnaire after signing a consent form. The language used was Spanish, except for certain terms that would not be present in their lexicon given the linguistic level of the participants. The questionnaires consisted of 27 questions, 19 of which were related to enjoyment and 8 to anxiety in the SFL classroom. The response

was based on a 5-point rating scale (1 = totally disagree / 5 = totally agree). For the preparation of this questionnaire, we followed several models from research related to positive psychology and language teaching. For the items related to enjoyment, we adapted the model by Dewaele, McIntyre (2014), which consists of 21 questions. The reason for the adaptation was the redundancy of some questions for our intended goals. As for the questionnaire related to anxiety, we considered the model by Horwitz et al. (1986). Following that model, two questions were formulated to indicate low anxiety, and the remaining 6 questions were formulated to reflect high anxiety. Finally, we considered it useful to propose a series of open-ended questions in which the students could express their feelings related to enjoyment and anxiety in the teaching experience dedicated to haiku, on the one hand, and in the rest of the classes, on the other. From the four questions that were formulated, the first two asked about moments in which the students had experienced a feeling of enjoyment in the sessions dedicated to haiku and, on the other hand, in the regular sessions. The last two questions had the same objective but, in this case, related to anxiety.

5 Data Analysis

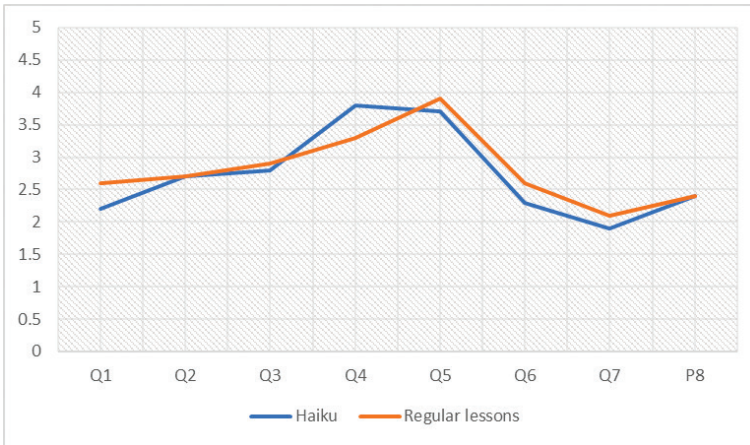
5.1 Quantitative Data

Firstly, we calculated the average of the results for the questionnaires related to enjoyment. As mentioned before, the number of participants for both the haiku questionnaire and the regular class questionnaire was 10. For the haiku questionnaire, the mean rating was 4.44, with a standard deviation of 0.44. On the other hand, the regular class questionnaire obtained a mean of 4.3, with a standard deviation of 0.46. To evaluate the internal consistency of the questionnaires, we calculated Cronbach's alpha coefficient (Agbo 2010). In the first case, the coefficient was 0.89, and in the second case, it was 0.94, suggesting that the items on both scales are highly correlated with each other and consistently measure the same construct. As shown in graph 1, all the questions in the questionnaire scored at least the same or higher in the haiku class compared to the regular classes, except for question 6 and question 11 [graph 1]. In the sixth question, students were asked about improvement in the development of oral expression skills during those sessions, while in question 11, they were asked about their opinion on the value of making mistakes for their language development. We hypothesize that the students attribute higher importance to accuracy and error correction in their conception of language learning than to creative expression, hence the discordant results in those two questions.



Graph 1 Value distribution in the questionnaire about enjoyment

Next, we analysed the questionnaire related to anxiety. In this case, the data showed an average of 2.72 for the sessions dedicated to haiku with a standard deviation of 0.69. Again, to assess internal consistency, Cronbach's alpha coefficient was calculated, yielding a result of 0.69. Regarding the questionnaire about regular classes, the mean was 2.78, the standard deviation was 0.57, and the Cronbach's alpha coefficient was 0.65. As shown in graph 2, the students experienced less anxiety during the sessions dedicated to haiku (Q1), less worry about making mistakes (Q4), and less fear of speaking in public (Q7). On the other hand, some data related to issues like feeling confident or ashamed yielded similar values or were very close, which doesn't allow us to draw significant conclusions [graph 2].



Graph 2 Value distribution in the questionnaire about anxiety

5.2 Qualitative data

Unfortunately, half of the ten participants who took part in the sample decided to leave the open-ended questions blank. In the questions dedicated to the haiku sessions and enjoyment, concepts such as sharing and working collaboratively appeared (“Working together, reasoning, combining our ideas; getting to know my colleagues better; sharing things with my colleagues; curious to see pictures of my classmates”),³ having fun (“Learning Spanish in a fun way; laughing among ourselves about how poetic we became”),⁴ as well as the possibility of creating their own content (“I really enjoyed composing our haikus; it was possible to understand what I wanted to express; I liked it a lot when we invented a haiku”).⁵ Some of these concepts reappeared in the questionnaire dedicated to regular classes, although in this case, the students positively valued other aspects such as the teacher’s kindness, the atmosphere of the classes, and the friendships that were born (“The teacher has always been kind and ready to help us and meet us at our level; when I returned after some illnesses, I was glad to see that nothing had changed, everyone still cared for me in the same way, and my teacher did not accuse or attack me

³ “Trabajar juntos, razonar, unir nuestras ideas; conocer más a mis compañeras; compartir cosas con mis compañeras; curiosa de ver las fotos de mis compañeros”.

⁴ “Aprender español de una manera divertida; reírnos entre compañeras sobre lo poético [sic] que nos poníamos”.

⁵ “Me gustó mucho componer nuestros haikus; se pudo comprender lo que quería expresar; me gustó mucho cuando inventamos un haiku”.

in any way; it's good to get involved; many friendships were born").⁶

In the open-ended questionnaire focused on anxiety during the haiku sessions, anxiety about having to write their own text appeared frequently ("I felt a bit anxious about the assignment where we had to write our own haiku; the idea of composing my own haiku gave me a bit of anxiety").⁷ However, the students balanced this with reflections on the calm and enjoyable atmosphere that had been created ("When I saw the calm and fun atmosphere of the class, I felt reassured; I actually always have anxiety about everything, but in these classes, I always felt comfortable").⁸ In regular class sessions, the activities that generated the most anxiety were responding to questions spontaneously, speaking in public, and fear of making mistakes, among others ("Sometimes, answering questions gives me anxiety; I always get nervous when I have to speak in public; perhaps a bit of anxiety when I had to speak").⁹ Nevertheless, the students expressed that a balance was achieved, which helped them manage their anxiety ("Throughout the classes, I learned to manage my anxiety; perhaps I had a bit of anxiety when I had to speak, but then it quickly went away; I learned to manage my anxiety thanks to the small number of people in the class and the relaxed and calm atmosphere").¹⁰

To conduct a more detailed study of the themes that emerged in the surveys, we carried out a categorization and frequency analysis. After reading the responses provided by the students and comparing them with those found in qualitative research (Dewaele, McIntyre 2014; Dewaele, Pavelescu 2021), we identified six outstanding categories that generated notable emotions:

- Authentic use of the target language.
- Activities carried out in class.
- Sharing and recognition of peers' work.
- Recognition of personal development.
- Skills and recognition of the teacher.
- Other categories are not assignable to any of the aforementioned.

6 "El profe ha sido siempre amable y listo en ayudarnos y ponerse a nuestro nivel; cuando regresé después de algunas enfermedades me alegré al ver que nada había cambiado, todos me querían de la misma manera y también mi profesor no me acusó o atacó de alguna [sic] manera; es bueno involucrarse; nacieron muchas amistades".

7 "Me ha dado un poco de ansiedad la tarea donde teníamos que escribir nosotros un haiku; la idea de componer mi propio [sic] haiku me dio un poco de ansiedad".

8 "Cuando vi la atmósfera tranquila y divertida de la clase me tranquilicé; en realidad yo tengo siempre ansiedad para todo, pero en estas clases siempre me sentí a gusto".

9 "A veces me da ansiedad responder a las preguntas; me pongo siempre nerviosa cuando tengo que hablar en público; quizá un poco de ansiedad cuando tenía que hablar".

10 "Con el pasar [sic] de las clases aprendí a gestionar mi ansiedad; quizá un poco de ansiedad la tuve cuando tenía que hablar, pero luego se fue en seguida [sic]; aprendí a gestionar mi ansiedad gracias a las pocas que estábamos en clase y gracias a la atmósfera relajada y tranquila que había".

A total of 42 episodes were counted, 31 related to the concept of enjoyment, and 11 related to the concept of anxiety. The tables presented below show the data obtained for each of the categories for the haiku sessions and regular class sessions, separately, in terms of the percentage within the concept of enjoyment and the concept of anxiety.

Table 1 Main themes and frequency under the notion of enjoyment

Theme	Frequency (haiku)	Percentage	Frequency (regular lessons)	Percentage
Authentic use of the target language	2	6.4%	2	6.4%
Activities carried out in class	7	22.5%	4	12.9%
Sharing and recognition of peer work	5	16.1%	2	6.4%
Recognition of personal development	3	9.6%	3	9.6%
Skills and recognition of the teacher	0	-	3	9.6%
Other	0	-	0	-

Table 2 Main themes and frequency under the notion of anxiety

Theme	Frequency (haiku)	Percentage	Frequency (regular lessons)	Percentage
Authentic use of the target language	2	18.1%	5	45%
Activities carried out in class	2	18.1%	1	9%
Sharing and recognition of peer work	0	-	0	-
Recognition of personal development	0	-	0	-
Skills and recognition of the teacher	0	-	0	-
Other	1	9%	0	-

Different conclusions can be drawn from the analysis of the themes. Firstly, in Table 1, the percentage that stands out most noticeably is the one related to activities carried out in class, which has almost twice as many mentions from the students, as well as the percentage related to sharing and recognition of peers' work [tab 1]. In this case, the students have positively valued the originality and creative possibilities of the activities that were proposed, which has led to a higher level of enjoyment. Additionally, the activities, which included literary elements, have created a collaborative environment that contributed to recognizing the work of their peers and increased sharing. On the other hand, it is noteworthy to mention that some aspects did not lead to significant improvements in the perception of enjoyment, such as authentic use of the target language, which the students mentioned at the same rate, as well as recognition of personal development. In contrast, it is worth mentioning the last data point, that is, the one dedicated to skills and recognition of the teacher, as it was not mentioned at all during the haiku sessions, while it received several mentions in the regular classes. Therefore, the students considered that the teacher did not have a significant impact in increasing enjoyment during the haiku sessions, whereas the teacher's impact was noted during the regular classes.

On the other hand, in Table 2, the most notable data is the higher level of anxiety caused by the need to use the target language authentically, despite that being the main objective of the course [tab. 2]. It is an interesting finding as it may suggest that using the target language in a context like creative writing, where correctness is not the main focus, generates less anxiety than in regular classes, where correctness is a determining factor for achieving objectives.

6 Discussion and Conclusion

This article has sought to shed light on the importance of positive emotions and affectivity in language learning. In this regard, following the most recent studies on positive psychology applied to FL teaching, which question the separation between negative and positive emotions, this research has advocated for a complementary approach. The perspective followed emphasizes how positive emotions can make the learning process more meaningful and enjoyable, fostering students' motivation and success. Moreover, the importance of creating a conducive learning environment with close relationships and a stress-free atmosphere is highlighted to increase students' motivation in using the FL.

Our study investigated whether incorporating digital teaching resources and engaging in poetic activities enhances students' enjoyment levels in the SFL classroom. To answer the question, we adopted a

mixed-method approach, combining quantitative and qualitative methods. Specifically, we created an online questionnaire in Spanish, consisting of 27 questions, 19 related to enjoyment, and 8 concerning anxiety in the SFL classroom. Responses were rated on a 5-point scale. The questionnaire was based on research models related to positive psychology and language teaching. Additionally, open-ended questions were included for students to express their feelings about enjoyment and anxiety in the haiku didactic experience and in regular SFL classes.

Subsequently, a quantitative analysis of the results was conducted, which showed slightly higher scores in the haiku questionnaire, with an average of 4.44 and a standard deviation of 0.44, compared to the regular classes questionnaire, with an average of 4.3 and a standard deviation of 0.46. An equivalent analysis was performed for the anxiety questionnaire, which revealed that students experienced less anxiety during the haiku sessions, as they showed less concern about making mistakes and less fear of speaking in public. Some data related to feelings of security and shame yielded similar values in both questionnaires.

As for the qualitative data, students' responses to the open-ended questions were analysed and categorized. Six relevant categories related to the emotions generated during the sessions were identified: 1) authentic use of the language, 2) activities in the classroom, 3) interaction and recognition among peers, 4) recognition of personal progress, 5) skills and recognition of the teacher, and 6) other emotions. A total of 42 episodes were counted, with 31 related to enjoyment and 11 related to anxiety.

The analysis of both quantitative and qualitative data provides valuable insights into the impact of teaching experiences on students' enjoyment and anxiety levels in SFL classrooms. Firstly, the quantitative analysis revealed higher mean ratings for enjoyment in sessions dedicated to haiku compared to regular classes, indicating a positive impact of multimodal compositions and poetic skills on students' enjoyment. Similarly, the analysis of anxiety levels showed lower average scores for anxiety during haiku sessions, suggesting a potential reduction in anxiety associated with creative writing activities compared to traditional language learning tasks.

Moreover, the qualitative analysis delved into students' perceptions and experiences, highlighting themes such as collaboration, creativity, and personal growth. Students reported enjoying the collaborative nature of haiku sessions, expressing appreciation for the opportunities to share and recognize peers' work. Additionally, students emphasized the creative aspects of haiku composition, indicating a preference for activities that allowed for self-expression and exploration.

However, some aspects did not lead to significant improvements in enjoyment levels, such as the authentic use of the target language and recognition of personal development. Interestingly, the absence of mentions regarding the teacher's impact on enjoyment during haiku

sessions suggests a potential difference in teaching dynamics between haiku sessions and regular classes.

In terms of anxiety, the analysis revealed higher levels of anxiety related to using the target language authentically in regular classes compared to haiku sessions. This finding underscores the potential of multimodal compositions and creative writing activities to mitigate language-related anxiety, providing a supportive and less intimidating environment for language practice.

Overall, the findings suggest that incorporating digital multimodal composition and poetic skills in SFL classrooms can enhance students' enjoyment and alleviate anxiety, offering promising avenues for promoting positive learning experiences and outcomes.

7 Limitations and Directions for Future Research

While this study offers valuable insights into the impact of incorporating positive psychology, haiku sessions, and digital multimodal composition in SFL classrooms, several limitations should be considered. The sample size of ten participants may limit the generalizability of the findings, and the homogeneity of the participants raises concerns about representing diverse learner populations. Moreover, the study's context specificity, conducted within a single university setting during a specific academic year, may restrict the applicability of the results to broader educational contexts.

In considering future directions, expanding the scope of research to include larger and more diverse participant samples across various educational settings could enhance the generalizability of findings. Exploring the intersection of literature teaching, SFL instruction, and positive psychology could benefit from longitudinal studies to assess the sustained impact of interventions over time. Additionally, investigating the efficacy of integrating other creative writing forms beyond haiku, along with diverse digital resources, could offer a broader understanding of their effects on student enjoyment and anxiety levels. Moreover, examining the role of teacher training and pedagogical approaches in optimizing the implementation of these strategies may provide valuable insights for curriculum development and professional development programs. Overall, continued exploration of these areas could further enrich our understanding and practical application of enhancing students' learning experiences in SFL classrooms.

Bibliography

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Agbo, A.A. (2010). "Cronbach's Alpha: Review of Limitations and Associated Recommendations". *Journal of Psychology in Africa*, 20(2), 233-9. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820371>.
- American Association of School Librarians (2011). *Standards for the 21st Century Learner*. Chicago: American Library Association.
- Arnold, J. (2018). "Autonomía y motivación". *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. London: Routledge, 26-37.
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J.; Brown, H.D. (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo = Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*. Munich: Instituto Cervantes de Munich, 256-83.
- Arnold, J.; Fonseca Mora, C. (2011). "Introduction: An Affective Perspective on Language Learning and Teaching". *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22, 7-9.
- Ávila, J. (2015). "Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE". *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21, 1-171.
- Chaffee, K.E.; Noels, K.A.; McEown, M.S. (2014). "Learning from Authoritarian Teachers: Controlling the Situation or Controlling Yourself can Sustain Motivation". *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 4, 355-87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.9>.
- Chastain, K. (1975). "Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition". *Language learning*, 25(1), 153-61.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Derakhshan, A. (2021). "The Predictability of Turkman Students' Academic Engagement Through Persian Language Teachers' Nonverbal Immediacy and Credibility". *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10, 3-26. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506>.
- Dewaele, J.M.; Li, C. (2021). "Teacher Enthusiasm and Students' Social-Behavioral Learning Engagement: The Mediating Role of Student Enjoyment and Boredom in Chinese EFL Classes". *Language Teaching Research*, 25(6), 922-45. <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>.
- Dewaele, J.M.; MacIntyre, P. (2022). "Do Flow, Enjoyment, and Anxiety Emerge Equally in English Foreign Language Classrooms as in Other Foreign Language Classrooms?". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22, 156-80. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218487>.
- Dewaele, J.M.; MacIntyre, P.D. (2014). "The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom". *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-74. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>.
- Dewaele, J.M.; Pavelescu, L.M. (2021). "The Relationship Between Incommensurable Emotions and Willingness to Communicate in English as a Foreign Language: A Multiple Case Study". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15, 66-80. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>.

- Díaz Martínez, J. (2012). "Autonomía del alumno en la clase de L2: actitud reflexiva y atmósfera afectiva". *MarcoELE*, 15, 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423003.pdf>.
- Díaz Salas, M. (2008). "Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE". *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58.
- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 78, 273-84.
- Dörnyei, Z.; Hadfield, J. (2013). *Motivating Learning*. New York; London: Routledge.
- Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York; London: Routledge.
- Eloa, I.; Oskoz, A. (2017). "Writing with 21st-Century Social Tools in the L2 Classroom: New Literacies, Genres, and Writing Practices". *Journal of Second Language Writing*, 36, 52-60.
- Gregersen, T. (2013). "Language Learning Vibes: What, Why and How to Capitalize for Positive Affect". Gabry-Barker, D.; Bielsa, J. (eds), *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 89-98.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D.I. (2001b). "Focus-On-Cultural Understanding: Literary Reading in the Second Language Classroom". *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 389-404. <https://idus.us.es/handle/11441/21947>.
- Hanauer, D.I. (2010). *Poetry as Research: Exploring Second Language Poetry Writing*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ssl.1.1.08han>.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B.; Cope, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Iida, A. (2010). "Developing Voice by Composing Haiku: A Social-Expressivist Approach for Teaching Haiku Writing in EFL Contexts". *English Teaching Forum*, 48(1), 28-34.
- Iida, A. (2012). "Writing Haiku in a Second Language: Perceptions, Attitudes, and Emotions of Second Language Learners". *Sino-US English Teaching*, 9(9), 1472-85.
- Iida, A. (2017). "Expressing Voice in a Foreign Language: Multiwriting Haiku Pedagogy in the EFL Context". *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*, 28(2). <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i2/260-276>.
- Khajavy, G.H. (2021). "Modeling the Relations Between Foreign Language Engagement, Emotions, Grit, and Reading Achievement". Hiver, P.; Al-Hoorie, A.H.; Mercer, S. (eds), *Student Engagement in the Language Classroom*. Multilingual Matters, 241-59.
- Lara Cantizani, M. (2004). *Once de marzo; antología de haikus desde Lucena*. Lucena: El árbol espiral.
- López-Toscano, J. (2015). "Escritura creativa y ELE: Motivación, expresión individual y otros factores afectivos en el desarrollo de las destrezas escritas". *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: ASELE, 1157-64.
- Lorente, J. (2020). *El haiku en las aulas: Una guía metodológica*. Toledo: Haijin Books.
- MacIntyre, P.; Gregersen, T. (2012). "Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive-broadening Power of the Imagination". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=72835>.

- MacIntyre, P.D. (1999). "Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers". Young, D.J. (ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Teaching: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, 24-45.
- MacIntyre, P.D. (2016). "So Far So Good: An Overview of Positive Psychology and Its Contributions to SLA". Gabry, D.; Barker, S.; Galajda, D. (eds), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 3-20.
- Manzanares Triquet, J.C.; Guijarro Ojeda, J.R. (2023). "Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura". *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>.
- Marcos-Llinás, M.; Garau, M.J. (2009). "Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language". *Foreign Language Annals*, 42, 94-111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>.
- Martin Peris, E. (ed.) (2008). "Variable afectiva". *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, V.L. (2021). "La lectura como tapiz cognitivo". *Ínsula*, 894, 20-4.
- New London Group (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Oxford, R.L. (2016). "Powerfully Positive: Searching for a Model of Language Learner Well-Being". Gabry's-Barker, D.; Galajda, D., *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 21-37.
- Paran, A. (2008). "The Role of Literature in Structured Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey". *Language Teaching*, 41, 465-96.
- Pawlak, M.; Zawodniak, J.; Kruk, M. (2020). *Boredom in the Foreign Language Classroom: a Micro-Perspective*. Berlin: Springer Nature.
- Reyes-Torres, A. (2018). "Literatura". Muñoz-Basols, J.; Gironzetti, E.; Lacorte, M. (eds), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. New York; London: Routledge, 628-40.
- Reyes-Torres, A.; Bird, A. (2015). "Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education". *Childhood Education*, 91(1), 9-15. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001657>.
- Rodríguez Cabrera, J.M. (2020). "El haiku y su valor instrumental en el aula". *Lenguaje y textos*, 52, 1-8. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14819>.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge.
- Sanz Juez, A. (2008). "Crea tu propio Haiku". *Azulejo para el aula de español*, (1), 65-8. <http://hdl.handle.net/11162/177653>.
- Sato, M.; Csizer, K. (2021). "Introduction: Combining Learner Psychology and L2 Research: Intersections in the Classroom". *Language Teaching Research*, 25(6), 839-55. <https://doi.org/10.1177/13621688211044237>.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.

- Sowell, J. (2022). "Digital Multimodal Composition in the Second-Language Classroom". *English Teaching Forum*, vol. 60(1). Washington, D.C.: Office of English Language Programs, 15-25.
- Vaezi, S.; Fallah, N. (2011). "The Relationship Between Emotional Intelligence and Burnout Among Iranian EFL Teachers". *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1122-9. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1122-1129>.
- Vandrick, S. (2003). "Literature in the Teaching of Second Language Composition". Kroll, B. (ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 263-83.
- Wang, P-L. (2009). "The Application of Integrated Literature Instruction in Freshman English Teaching". *Sino-US English Teaching*, 6(9), 1-11.
- Wang, Y.; Derakhshan, A; Zhang, L.J. (2021). "Researching and Practicing Positive Psychology in Second/foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status, and Future Directions". *Frontiers in Psychology*, 12, 731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>.
- Zapata, G.C. (2005). "Literature in L2 Spanish Classes: An Explanation of Focus-on-cultural Understanding". *Language Awareness*, 14, 261-73.

L'uso dei media digitali nelle lezioni DaF 2023: un'indagine pilota

Chiara Arnone

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract The following contribution presents the results of the survey on digital and inclusive teaching DaF carried out in collaboration with the second-year students of the Master's Degree in Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs of the University of Parma. The questionnaire was developed in laboratory form, and aimed to: 1) verify a hypothesized variety of digital tools; 2) categorize the methodologies used in the Italian school system. The analysis of the results shows a complex picture, determined by the didactic personalization of the individual teacher, but oriented towards clearly delineable evolutionary directions.

Keywords DaF. Open Educational Resources. German as a foreign language. Inclusive and digital teaching. Survey. Educational tools.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il questionario. – 2.1 Dati sociologici. – 2.2 L'uso dei media nella didattica scolastica. – 2.3 L'uso dei media nella didattica DaF. – 2.4 Le competenze digitali del docente. – 2.5 Didattica digitale e inclusività. – 3 Conclusioni. – 3.1 L'esperienza didattica. – 3.2 Risultati del questionario.



Peer review

Submitted 2023-10-07
Accepted 2024-05-03
Published 2024-07-29

Open access

© 2024 Arnone | 4.0



Citation Arnone, C. (2024). "L'uso dei media digitali nelle lezioni DaF 2023: un'indagine pilota". *EL.LE*, 13(2), 143-170.

1 Introduzione

Le lezioni digitali e inclusive in cui il docente si avvale di media educativi e strumenti tecnologici rappresentano la sfida della pedagogia contemporanea (Schüller, Bulizek, Fiedler 2021). La didattica 'aumentata' costituisce lo sfondo concettuale del presente contributo, contraddistinto da due finalità d'indagine:

1. un fine 'teorico', per cui si analizzano gli strumenti operativi del docente in un quadro di apprendimento DaF, *Deutsch als Fremdsprache*, tedesco come lingua straniera e lingua seconda, nel sistema scolastico italiano;
2. un fine 'analitico' in cui si elaborano i dati relativi a un questionario dedicato.

Nel flusso infinito di nuove applicazioni, programmi up-to-date e siti specifici dedicati alla 'didattica aumentata', spesso quanto è considerato 'nuovo' può diventare rapidamente 'obsoleto', come suggerito nel motto tedesco «heute neu, morgen alt».¹ Tra le numerose discipline che concorrono al rapido sviluppo del campo di ricerca 'didattica digitale', sia di ambito umanistico che scientifico, vi sono la pedagogia, la linguistica, le neuroscienze e l'informatica. Tale campo di ricerca è in trasformazione da più di cinquant'anni, da quando un gruppo di docenti² di fisica del MIT di Boston ha dato avvio allo studio della metodologia didattica T.E.A.L. (Technology Enhanced Active Learning) o 'Apprendimento Attivo Aumentato dalla Tecnologia' (Rucci-Gabbanelli 2020, 70) che prevede sia la classica lezione frontale sia le simulazioni e attività laboratoriali con l'uso di vari strumenti tecnologici per l'apprendimento motivato e partecipativo. Tale ricerca è attualmente diretta al perfezionamento dell'Intelligenza Artificiale (AI) (Fengchun et al. 2023; De Florio, Ansen 2020) e della realtà aumentata per uso didattico (Geroimenko 2020).

In Europa il modello di riferimento per la programmazione della 'didattica digitale' è il manifesto DigCompEdu_Modell³ (Rucci-Gabbanelli 2020, XXII; Schüller, Bulizek, Fiedler 2021, 57 ss.), suddiviso in macro aree di abilità che dal docente vengono trasmesse al discente, ma che possono eventualmente 'tornare' al docente in un processo orizzontale continuo di interscambio di competenze. Le abilità pratiche, parti fondamentali della competenza dell'alfabetizzazione

1 Tradotto: 'oggi nuovo, domani sorpassato' [n.d.A.]. Tale motto infatti è spesso associato all'utilizzo delle nuove tecnologie, come ad esempio nell'articolo di Steinhauer (2020), in cui si analizza lo sviluppo di competenze nel lavoro digitale.

2 Per facilitare la lettura del testo, si sceglie di usare il maschile come forma neutra, fluida, inclusiva.

3 Il DigCompEdu_Modell è appendice integrativa specifica del documento per la cittadinanza digitale attiva DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens.

tecnologica, *technological literacy*, indicate in tale modello sono le seguenti:

individuare, condividere e creare risorse educative digitali; gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento; valutazione dell'apprendimento; utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione; utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti; aiutare gli studenti a utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi.⁴

Nell'ambito dello studio delle metodologie didattiche digitali⁵ *tout court* il presente studio pilota pone l'accento su aspetti teorico-descrittivi e metodologici-pratici della ricerca DaF, specificatamente situati nella cultura italiana.⁶ Al momento, nell'ambito della didattica sia universitaria che scolastica si evidenziano studi dedicati ad aspetti di inquadramento generale (Weinrich 1979), al configurarsi di una fraseologia tipica di linguaggio specifico (Riemer 2019) e analisi linguistiche sulla presenza di anglicismi e confronto contrastivo con la lingua inglese (Hufeisen 1991). Sull'uso pratico del digitale nella didattica DaF si riscontrano invece disamine sulle tipologie testuali presenti nel web (Dürscheid 2018), sui corpora specifici (Flinz 2021) o più recentemente studi sulle varie traduzioni con l'ausilio dell'intelligenza artificiale (Hartmann 2021). Il presente contributo indaga:

- uno stato dell'arte sulla 'didattica digitale DaF' in ottica contrastiva e comparata con studi di cultura tedesca attraverso l'uso di microlingua⁷ specifica;

⁴ Tali macroaree di competenze digitali sono analizzate in Bocconi, Earp, Panesi 2018.

⁵ Ad esempio Fredeking, Krommer, Möbius 2018; Kaspar et al. 2020; Mühlhausen 2023; Blume 2020; 2022.

⁶ Ad esempio si fa riferimento al convegno dedicato alla didattica della lingua tedesca *DaF heute zwischen Anwendung und Empirie. Tendenzen und Perspektiven* tenutosi all'Università di Trento, 26-28 ottobre 2023 (<https://event.unitn.it/daf2023/>). Inoltre, si menzionano come esempi indicativi di suggerimenti pratici di didattica digitale scolastica DaF gli studi di Luisa Martinelli presenti al sito: <https://www.iprase.tn.it/riferimenti-utili-per-la-didattica-a-distanza-lingua-tedesca> dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) - Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento.

⁷ Sul concetto generale di 'microlingua' si veda la definizione presente nell'enciclopedia Treccani: «Termine usato da alcuni linguisti come sinonimo di linguaggio settoriale, per indicare cioè quei linguaggi tecnici o specialistici che, in uso in determinati settori della scienza, della tecnica, delle attività produttive, costituiscono altrettante varietà in seno alla lingua comune, con caratteri tipici propri sia sul piano lessicale (costituzione di una propria terminologia, prevalenza della denotazione sulla connotazione e della

- l'aspetto pratico di tale didattica nel contesto della scuola italiana, sintetizzandolo in macroaree di interesse: preferenze di uso dei media, uso dei media all'interno delle varie fasi di una lezione, competenze digitali, risorse tecnologiche *open source* e inclusività.

Lo studio raccoglie infatti i risultati dell'indagine sulla didattica digitale e inclusiva DaF effettuata in collaborazione con gli studenti del II anno della Laurea magistrale Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs dell'Università di Parma. Il questionario è stato sviluppato in forma laboratoriale all'interno del corso Deutsche Sprache und Linguistik, a.a. 2022-23, il cui fine era osservare i fondamenti teorici e gli strumenti analitici della pedagogia DaF digitale e inclusiva.⁸ Con la progettazione del questionario, maturata come 'esperimento didattico', si sono perseguiti tre obiettivi principali di ambito cognitivo (a), linguistico (b-c), metodologico (d-e):

- a. far individuare, memorizzare, selezionare, compilare agli studenti gli argomenti di maggior rilevanza del corso, da riproporre nel questionario;
- b. rafforzare negli studenti abilità linguistiche DaF concernenti la formulazione delle frasi interrogative in lingua tedesca;
- c. potenziare la riflessione, l'utilizzo e la competenza traduttologica del lessico della microlingua (Serragiotto 2014) riferita alla 'didattica digitale inclusiva';
- d. sviluppare una meta-riflessione sull'uso formativo di Etherpad,⁹ applicazione con licenza open source per la scrittura collaborativa; per la redazione del questionario si è usata l'applicazione su piattaforma Board.net,¹⁰
- e. operare secondo la modalità di meta-apprendimento del *cooperative learning* (Schüller, Bulizek, Fiedler 2021, 164 ss.) al

monosemia sulla polisemia, ecc.) sia sul piano morfosintattico (preferenza per alcune strutture sintattiche, tendenza alla frase nominale, ecc.)». <https://www.treccani.it/vocabolario/microlingua/>. La teoria di riferimento del presente contributo per il concetto di 'microlingua disciplinare' (associata ai percorsi CLIL) è in Serragiotto 2014.

8 Nello specifico, il corso mirava alla programmazione di unità didattiche incentrate su argomenti di sintassi e semantica tedesca per la scuola italiana di primo e secondo grado. Tra i testi in programma si annovera il manuale *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht* (si veda nota 1) ispirato al progetto *Digitale Lehr-Lern-Module für die inklusionsbezogene Lehramtsausbildung im Fach Deutsch* condotto dall'Università Duisburg-Essen (UDE 2020, Stifterverband 2018) <https://www.uni-due.de/germanistik/litdid/schueler/stifterverband.php>; tale progetto ha fornito le linee guida per la realizzazione del presente questionario.

9 Etherpad è un editor online open source altamente personalizzabile che fornisce revisioni collaborative in tempo reale [TdA]: <https://etherpad.org/>.

10 Board.net è una delle numerose piattaforme digitali che offrono il programma Etherpad in formato gratuito: <https://board.net/>.

fine di raggiungere l'obiettivo comune della realizzazione di nuove conoscenze in ambito universitario.

Tramite il sondaggio si mirava a:

1. verificare un'ipotizzata varietà di strumenti digitali inclusivi;
2. categorizzare le metodologie impiegate nel sistema scolastico italiano.¹¹

Dall'analisi dei risultati si rileva un quadro complesso e vario, determinato dalla personalizzazione didattica del singolo docente, ma orientato su direzioni evolutive chiaramente delineabili.

Il 05.05.2023 il sondaggio è stato diffuso quale post su Facebook, canale digitale di modalità comunicativa *quasi-synchron*, semi-sincronica (Dürscheid 2003; 2023); in tale spazio virtuale di divulgazione culturale, editoriale, scientifica, si è provveduto pertanto a 'postare', in lingua italiana, il seguente messaggio di richiesta di cooperazione:

MEDIA DIGITALI NELLA DIDATTICA DEL TEDESCO

Cari docenti di lingua tedesca,
vi chiediamo la collaborazione a questa iniziativa nata nell'ambito della Laurea magistrale in Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs dell'Università di Parma. Trovate qui sotto le informazioni.
Grazie!

In seguito alla pubblicazione della nota si è registrata una partecipazione responsiva di 18 docenti che ha permesso di elaborare il seguente studio pilota.¹²

I dati relativi ai risultati, che a partire dal questionario ideato con la piattaforma gratuita Google Forms affluivano su drive, sono presentati nel corpo principale di questo studio in progressione lineare con le diverse sezioni del questionario (2). Al termine del lavoro, alcune riflessioni conclusive (3).

11 L'ambito della didattica DaF rende il questionario più circoscritto rispetto ai questionari sulla didattica digitale *tout court* del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) inviati dal MIUR ai docenti della scuola italiana.

12 Precedentemente, tra febbraio e marzo 2023, il questionario era stato inoltrato a mezzo mail (con testo di presentazione bilingue (italiano-tedesco) del progetto, a campione, ai tre Uffici scolastici territoriali di Firenze, Parma e Udine con la richiesta di inoltrare alle scuole in cui fosse presente almeno una cattedra AD25/AD24: non si è registrato alcun feedback in merito. Desidero ringraziare il presidente del Corso di Laurea Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs di Parma, prof. Michele Daloso, per aver gentilmente messo a disposizione la sua pagina FB ai fini dell'indagine. Un sentito ringraziamento anche alla dott.ssa Elisabeth Krammer per l'accurata revisione del testo del questionario, alla prof. Marina Foschi per i suggerimenti redazionali, e alle studentesse e agli studenti che hanno partecipato con interesse.

2 Il questionario

Il questionario è articolato in sette 'sezioni' dedicate a macroaree qui di seguito schematizzate. La tabella [tab. 1] si compone di tre colonne; nella prima si riportano le macro tematiche del questionario (a partire dalla sezione sui dati sociologici dei partecipanti), nella seconda sono indicate le domande in forma sintetica e nella terza la traduzione delle stesse per agevolare i lettori che non abbia dimestichezza con la lingua tedesca.

Tabella 1 Sintesi delle domande del questionario

Macroaree	Domande in lingua tedesca	Traduzione
Dati introduttivi	-	-
Dati sociologici	1) Bitte kreuzen Sie Ihre Schulart an. 2) Wie viele Jahre haben Sie bisher nach Abschluss der Ausbildung an der Universität [...] als DaF-LehrerIn unterrichtet? 3) Seit wie vielen Jahren sind Sie an Ihrer letzten Schule als DaF-LehrerIn tätig?	1) Selezioni il tipo di scuola. 2) Da quanti anni lavora come insegnante DaF dal termine della Sua formazione universitaria [...]? 3) Da quanti anni lavora come insegnante DaF nell'ultima scuola di riferimento?

**L'uso dei media
nella didattica
scolastica**

4) Welche Geräte nutzen Sie für Unterrichtszwecke? Sind das Ihre privaten Geräte oder Schulgeräte?

5) Zu welchen Zwecken nutzen Sie diese Geräte?

6) Wenn Sie die Medien nutzen, in welcher strukturellen Phase des Unterrichts wenden Sie sie an?

7) Nutzen Sie – zusätzlich zum digitalen

Lehrbuch – 'digitale, offene Bildungsressourcen – OER', (z. B. Webseiten, YouTube Videos usw.) spezifisch für den DaF-Unterricht?

8) Welche Art von OER für den DaF-Unterricht nutzen Sie?

[9]-10) Welche sind, ihrer Meinung nach, die wichtigsten drei Funktionen der OER im Unterricht? Bitte wählen Sie nur drei der folgenden Antworten aus.

11) Welche spezifischen OER für Deutsch als Zweit – oder Fremdsprache kennen Sie? In welchem Lern-Unterrichtsbereich wenden Sie sie an?

12) Die Studie DigCompEDU der Europäischen Union hat sechs Kompetenzbereiche identifiziert, über die DaF-Lehrkraft verfügen muss. Wie bewerten Sie Ihre allgemeinen, digitalen Kompetenzen?

4) Quali dispositivi utilizza per scopi didattici? Sono dispositivi personali o forniti dalla scuola?

5) Per quali scopi utilizza questi dispositivi?

6) Qualora faccia uso di *tool* digitali, in quale fase strutturale della lezione li usa?

7) Oltre al libro di testo digitale usa 'risorse educative digitali aperte – OER' (ad esempio siti web, video YouTube, ecc.) specifici per le lezioni DaF?

8) Che tipo di OER per le lezioni DaF usa?

[9]-10) Quali pensa siano le tre funzioni più importanti delle OER per l'insegnamento?

11) Quali OER specifiche per DaF conosce? In quale ambito didattico-apprendimento le utilizza?

12) Lo studio DigCompEDU dell'Unione Europea ha individuato sei aree di competenza che deve avere un insegnante di tedesco come lingua straniera. Come autovaluta il suo livello di competenze?

**Le competenze
digitali del
docente**

Didattica digitale e inclusività	<p>13) Wenn Siedigitalen Medien im Unterricht verwenden, in welchem Ausmaß achten Sie auf die folgenden inklusiven Maßnahmen?</p> <p>14) Nutzen Sie digitale Spiele in Ihrem DaF-Unterricht?</p> <p>15) Welche digitalen Spiele/Spielapps für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache KENNEN Sie?</p> <p>16) Welche digitalen Spiele/Spielapps für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache NUTZEN Sie?</p>	<p>13) Quando usa i media digitali nella didattica, in che misura presta attenzione alle seguenti misure inclusive?</p> <p>14) È previsto l'utilizzo di giochi digitali nelle Sue lezioni DaF?</p> <p>15) Quali giochi/app digitali per tedesco seconda lingua o DaF CONOSCE?</p> <p>16) Quali giochi digitali/app per tedesco seconda lingua o DaF UTILIZZA?</p>
---	--	---

Come indicato sopra, la prima sezione del questionario riguarda i 'dati introduttivi', con l'indicazione di 'titolo e autori' del progetto:

Fragebogen zur Mediennutzung im Lern- und Unterrichtsbereich DaF

erstellt von StudentInnen der LV „Deutsche Sprache und Literatur“ des Masterstudiums: „Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs“ der Universität von Parma

2.1 Dati sociologici

Nella seconda sezione, articolata in tre domande, vengono richiesti i dati informativi del soggetto compilante.¹³ Nel quesito 1 si richiede al docente di indicare la tipologia della scuola di insegnamento.¹⁴

Bitte kreuzen Sie Ihre Schulart an:

Kindergarten – Scuola dell'Infanzia; *Grundschule* – Scuola primaria; *Mittelschule* – Scuola Secondaria di Primo Grado; *Oberschule* – Liceo; *Fachschule* – Istituto Tecnico; *Berufsschule* – Istituto Professionale o altro.

Il graf. 1 sottoelencato evidenzia le risposte ottenute, elaborate dal programma in sezioni-percentuali di un grafico a torta [graf. 1].

¹³ Posto che il profilo del docente compilante sia mantenuto anonimo.

¹⁴ Si è provveduto ad adattare le traduzioni in lingua tedesca ai vari livelli scolastici italiani, anche se de facto non vi è esatta corrispondenza.

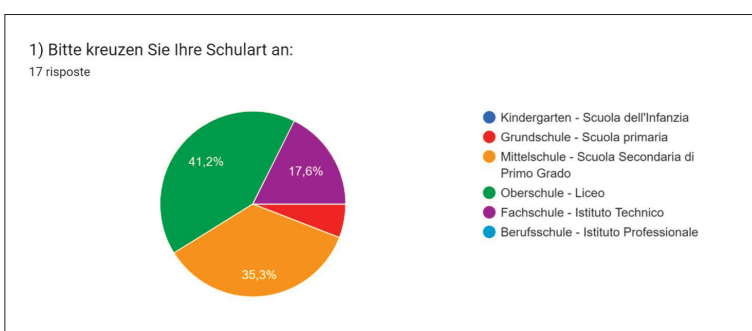


Grafico 1 Tipologia di scuola di insegnamento

Dall'analisi del graf. 1 si evince che il campione dei docenti partecipanti è formato per una maggiore percentuale da insegnanti di scuola superiore di secondo grado, liceo (41,2%) e istituto tecnico (17,6%) - plausibile conferma della scomparsa della lingua tedesca dai programmi dalla scuola media e dagli istituti professionali

Le domande 2 e 3 concernono il curriculum del docente DaF: il periodo di svolgimento dell'attività lavorativa a seguito della Laurea (1-5; 6-10; 10-15; più di 15 anni) e all'interno della stessa scuola (1-5; 6-10; 10-15; più di 15 anni):

2) Wie viele Jahre haben Sie bisher nach Abschluss der Ausbildung an der Universität (Laurea specialistica o magistrale) als DaF-LehrerIn unterrichtet?

3) Seit wie vielen Jahren sind Sie an Ihrer letzten Schule als DaF-LehrerIn tätig?

Di seguito il grafico relativo alle risposte della domanda 2 [graf. 2].

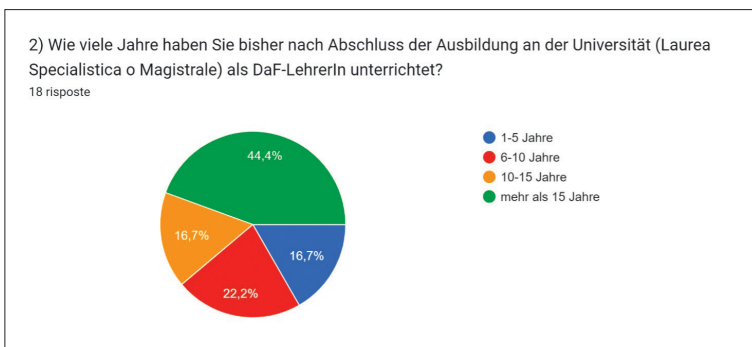


Grafico 2 Periodo di attività lavorativa del docente

Come si evince dai risultati, la maggior parte dei docenti del campione ha un'esperienza come insegnante di lunga durata: più di 15 anni (44,4%), o tra i 6 e i 10 anni (22,2%). Il tema del questionario - uso delle tecnologie digitali inclusive per DaF - ha pertanto interessato docenti con più anni di attività. Segue il grafico, con la sintesi dei risultati alla domanda 3 [graf. 3].

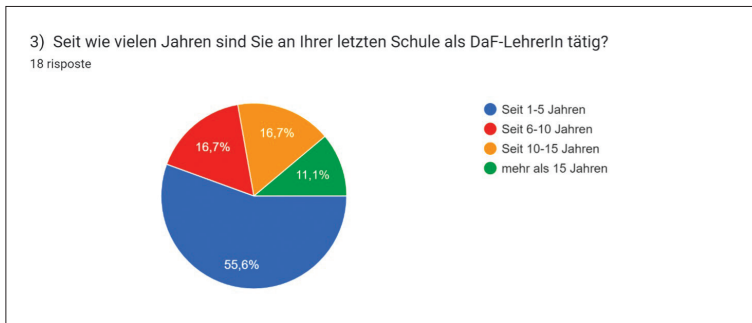


Grafico 3 Svolgimento dell'attività lavorativa nella scuola di titolarità

Dai dati sopra presentanti emerge che la maggior parte del campione di riferimento, dunque anche gli insegnanti con più anni di esperienza, profilati nella precedente percentuale della domanda 2, dichiarano di lavorare nel proprio istituto di riferimento da breve tempo (55,6%): per lo più 1-5 anni - indice della generale provvisorietà del lavoro di docente in Italia.

2.2 L'uso dei media nella didattica scolastica

La domanda 4 riguarda quali tipologie di *digital tool* - *Smartphone, Handy, Tablet, PC, Notebook, Interactives Whiteboard, Beamer, Dokumentenkamera (Visualizer), Spielekonsole, Overheadprojektor, E-screen* o altro - sono usate durante le lezioni DaF, e se tali strumenti sono personali, messi a disposizione dall'Istituto scolastico di riferimento o non usati:¹⁵

4) Welche Geräte nutzen Sie für Unterrichtszwecke? Sind das Ihre privaten Geräte oder Schulgeräte? Es sind Mehrfachnennungen möglich.

Smartphone, Handy, Tablet, PC, Notebook, Interactives Whiteboard, Beamer, Dokumentenkamera (Visualizer), Spielekonsole, Overheadprojektor, E-screen, Sonstiges.

¹⁵ Si procede per risposte chiuse, ma con possibilità molteplice di scelta.

Nel grafico 4 si osservano i risultati del campione indagato [graf. 4].

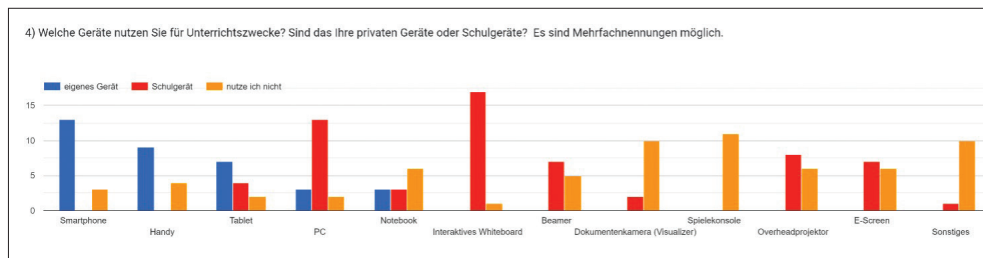


Grafico 4 Tipologia di strumenti didattici usati

Dall'analisi dei dati, si desume che i *device* portatili usati a lezione sono, generalmente, di proprietà del docente (*Smartphone, Handy, Tablet, Notebook*) a conferma che l'approccio *Bring Your Own Device - BYOD* è ormai prassi della didattica contemporanea sia per i docenti che per gli studenti. PC, Whiteboard, E-screen fanno ormai parte della dotazione corrente di ogni Istituto scolastico; Beamer, Overheadprojektor sono tecnologie più superate, ma comunque in uso. Si evidenzia la mancanza completa di console utilizzabili per il gioco didattico.

La domanda 5 del formulario verte sui fini d'utilizzo dei sussidi didattici digitali, se 'usati per la preparazione o la pratica della lezione, se per uso comunicativo e informativo con gli studenti o non usati':¹⁶

5) Zu welchen Zwecken nutzen Sie diese Geräte?

Nutze ich zur Unterrichtsvorbereitung, im Unterricht, zur Kommunikation mit Schülern, nutze ich nicht.

Segue il grafico relativo ai risultati ottenuti [graf. 5].

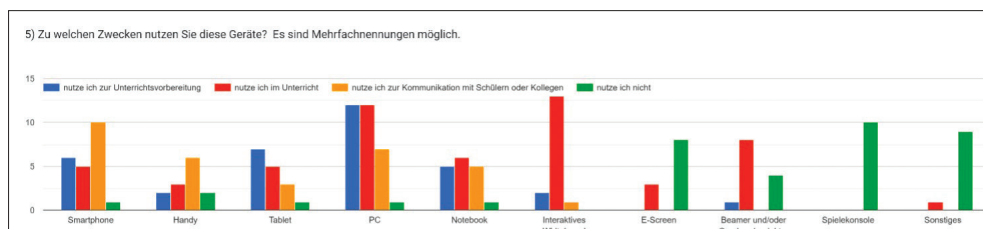


Grafico 5 Fini d'utilizzo degli strumenti didattici

¹⁶ Si procede per risposte chiuse, ma con possibilità molteplice di scelta.

I risultati rilevano una netta consistenza di uso di *PC*, *Interaktives Whiteboard*, *Smartphone*, *Tablet*, *Notebook Beamer* e/o *Overhead-projector* per fini didattici e per la progettazione delle lezioni. Per la parte informativa invece i docenti prediligono il telefono cellulare o *smartphone*, prototipo della comunicazione veloce e immediata (si pensi ad esempio alle app dei registri scolastici online).

Nella domanda 6 si chiede di indicare in quali fasi delle lezioni, («*Phasen des Unterrichts*, *Einstieg in den Unterricht*; *Erarbeitung des Themas*; *Plateaubildung*; *Anwendung*; *Ergebnissicherung*»), sono usati gli strumenti digitali presentati in domanda 4.¹⁷ Le *Phasen des Unterrichts*, orientate ai modelli di Tilman von Brand (2020) sono state tradotte dal tedesco in collaborazione con gli studenti del corso:

6) Wenn Sie die Medien nutzen, in welcher strukturellen Phase des Unterrichts wenden Sie sie an?

Einstieg in den Unterricht – **Introduzione**

Erarbeitung des Themas – **Elaborazione**

Plateaubildung – **Assessment dell'apprendimento**

Anwendung – **Applicazione**

Ergebnissicherung – **Consolidamento dei risultati**

Si riportano le tabelle relative al *Gerät* indagato; successivamente, nel commento ai dati, il focus si restringe sulle fasi in cui vengono utilizzati i dispositivi a) *PC*, b) *Interaktives Whiteboard*, c) *Tablet*, d) *Smartphone*, e) *Notebook* [graf. 6].

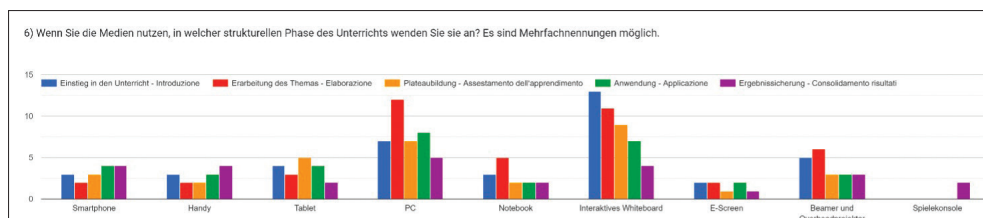


Grafico 6 Fasi delle lezioni in cui vengono usati gli strumenti didattici

Di seguito si è deciso di sintetizzare i risultati relativi ai principali dispositivi tecnologici scegliendo *PC*, *Interaktives Whiteboard*, *Smartphone*, *Tablet*, *Notebook* poiché sono tra i più indicati per varietà d'uso (*Unterrichtsvorbereitung*, *Unterricht*, *Kommunikation mit Schülern*) nelle risposte alla domanda 5 e presenti in percentuale maggiore nelle risposte alla domanda 6 [tab. 2]. I *Geräte* vengono di seguito catalogati, associati alle varie fasi della lezione – *Phasen des Unterrichts*. Per

¹⁷ Si procede per risposte chiuse, ma con possibilità molteplice di scelta.

praticità di lettura si elencano le fasi in forma tabellare e tra parentesi si inserisce la quantificazione del dato, se occorre in una o più risposte.

Tabella 2 Principali dispositivi digitali e fasi di lezioni associate

PC

Einstieg in den Unterricht (x7), Erarbeitung des Themas (x10), Plateaubildung (x7), Anwendung (x8), Ergebnissicherung (x4).

Interaktives Whiteboard

Einstieg in den Unterricht (x13), Erarbeitung des Themas (x10), Plateaubildung (x9), Anwendung (x7), Ergebnissicherung (x4).

Tablet

Einstieg in den Unterricht (x4), Erarbeitung des Themas (x3), Plateaubildung (x5), Anwendung (x4), Ergebnissicherung (x2).

Smartphone

Einstieg in den Unterricht (x3), Erarbeitung des Themas (x2), Plateaubildung (x3), Anwendung (x4), Ergebnissicherung (x4).

Notebook

Einstieg in den Unterricht (x3), Erarbeitung des Themas (x4), Plateaubildung (x2), Anwendung (x2), Ergebnissicherung (x1).

I dati [tab. 2] evidenziano un quadro di sistematizzazione complesso: per tutte le varie fasi della lezione c'è una netta predominanza di utilizzo di PC (x7, x10, x7, x8, x4) e Whiteboard (x13, x10, x9, x7, x4); il Tablet è per lo più usato in fase di Plateaubildung (x5), Einstieg in den Unterricht e Anwendung (x4); il Notebook per la Erarbeitung des Themas (x4) e Einstieg in den Unterricht (x3) e vi una proporzionale conferma dell'uso dello Smartphone nella Ergebnissicherung (x4).

La quarta sezione del questionario è dedicata alle *Offene Bildungsressourcen - Open Educational Resources* (OER), le risorse didattiche aperte: materiali didattici prevalentemente in formato digitale resi disponibili con licenze che ne permettono il riutilizzo, la modifica e la distribuzione. Nella domanda 7 con risposta chiusa i partecipanti devono indicare se, oltre all'apparato digitale in dotazione al libro di testo, usano risorse digitali quali pagine internet, video YouTube o applicazioni per la didattica DaF:

7) Nutzen Sie - zusätzlich zum digitalen Lehrbuch - 'digitale, offene Bildungsressourcen - OER', (z.B. Webseiten, YouTube Videos usw.) spezifisch für den DaF-Unterricht? Ja/Nein

La domanda 7 ha ottenuto un risultato univoco: risposte positive al 100%.

Al quesito 8 si richiede quale tipologia specifica di OER sia utilizzata durante la lezione DaF:

8) Welche Art von OER für den DaF-Unterricht nutzen Sie?

La griglia delle risposte è così composta: nelle righe vi è l'indicazione dell'OER, ad esempio 'pagine generali dedicate alla didattica, portali generali con video dedicati, *Communities of practice* di specifici istituti di lingua, *Materialpools* (archivi di materiali come ad esempio quiz editor), editor testuali presenti sul web utili al lavoro collaborativo, specifiche app o altro'; nelle colonne è riportata la frequenza d'uso dell'OER– sempre, spesso, raramente o mai [tab. 3]:¹⁸

Tabella 3 Griglia delle risposte domanda 8

Allgemeine DaF-Webseiten, je nach Thema und Anwendung
Allgemeine Portale mit DaF-Videos
Spezifische DaF Communities of Practices (Z.B. die von bestimmten Sprachinstitute)
Spezifische DaF-Materialpools (z.B. Quizz Hersteller)
Webbasierte Texteditors zur kollaborativen Bearbeitung von Texten
Spezifische Apps
Sonstiges
Immer / Häufig / Selten / Nie

Di seguito si elencano in forma tabellare le occorrenze della frequenza (indicate tra parentesi) di ciascuna OER presa in esame [tab. 4]:¹⁹

Tabella 4 Frequenza d'uso di specifiche OER

Allgemeine DaF-Webseiten, je nach Thema und Anwendung:
häufig (x11), immer (x3), selten (x2), nie (0).
Allgemeine Portale mit DaF-Videos:
häufig (x8), immer (x2), selten (x5), nie (0).
Spezifische DaF Communities of Practices (z.B. die von bestimmten Sprachinstitute):
häufig (x9), immer (0), selten (x4), nie (x3).
Spezifische DaF-Materialpools (z.B. Quizz Hersteller):
häufig (x9), immer (x1), selten (x6), nie (x2).
Webbasierte Texteditors zur kollaborativen Bearbeitung von Texten:
häufig (x3), immer (x2), selten (x10), nie (x2).
Spezifische Apps:
häufig (x7), immer (x3), selten (x2), nie (x4).

I risultati sopra indicati denotano una predominanza (frequenza: *häufig*) di consultazione di pagine web varie, *Allgemeine*

¹⁸ Si procede per risposte chiuse, ma con possibilità molteplice di scelta.

¹⁹ Tra parentesi si inserisce la quantificazione del dato, se presente in più risposte.

DaF-Webseiten (x11), di specifiche *Communities of practice* (x9), di pagine con materiale vario, ad esempio quiz-editor, *Spezifische DaF-Materialpools* (z.B. *Quizz Hersteller*), (x9) nonché di portali con video, *Allgemeine Portale mit DaF-Videos* (x8). Le pagine web e i portali in cui siano presenti video in lingua fanno parte di una tecnologia presente in tutti i manuali scolastici (la presenza di testo e video); le *Communities of practice* e l'utilizzo di quiz-editor, palesano invece un uso più personalizzato della didattica del docente – poiché ad esempio i quiz possono essere sia precompilati che ideati dal docente stesso – ugualmente le *Communities of practice* partecipate attivamente o passivamente. Stesso valga per le app (x7), di varia natura e tematica, usate a seconda delle necessità didattiche: un catalogo, un gioco, un blog, ecc., precompilato o compartecipato dal docente.

Nella domanda 10²⁰ i partecipanti al sondaggio indicano le tre funzioni più importanti delle OER per la didattica svolta: «motivare gli studenti, sviluppare l'interazione tra gli stessi, offrire attività multimodali e/o attività che si adattino alle esigenze di apprendimento individuali, eliminare le barriere, l'accessibilità generale (intesa sia come integrata nella didattica teorica che logistico-situazionale), la riduzione del carico cognitivo, l'accessibilità e la possibilità di modificare il materiale» [tab. 5]:

Tabella 5 Griglia delle risposte domanda 10

10) Welche sind, ihrer Meinung nach, die wichtigsten 3 Funktionen der OER im Unterricht?

Bitte wählen Sie nur 3 der folgenden Antworten aus.

- Schüler motivieren
- Interaktion fördern
- Multimodale Aktivitäten anbieten
- Individuelles Lerntempo der Schülern fördern
- Barrieren abschaffen
- Zugänglichkeit
- Aufbau- und Nutzungsaufwand reduzieren
- Einsehbarkeit von Materialien
- Flexible Modifizierung der OER Einstellungen

Segue il grafico in forma tabellare relativo alle percentuali delle risposte alla domanda 10 [graf. 7]:

20 A seguito di errore, la numerazione delle domande del questionario è manchevole della 9.

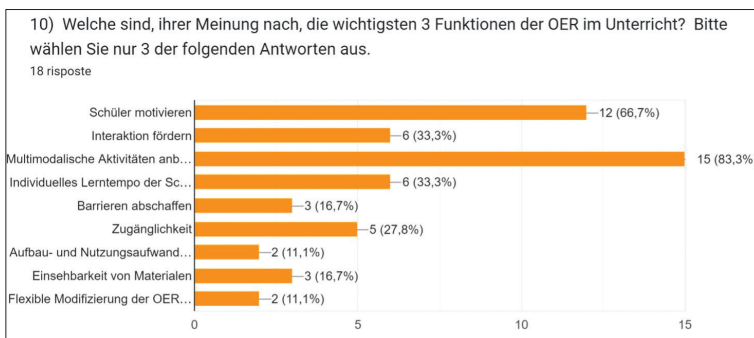


Grafico 7 Principali funzioni delle OER

Dal graf. 7 si evince che 'la ricerca di canali multimodali' (83,3%) e gli 'stimoli motivazionali' (66,7%) sono considerati dal campione analizzato fattori centrali per la didattica con OER. Al contempo si rileva una percentuale del 33,3% di risposte che attestano l'importanza dell'uso delle OER per la 'promulgazione di *interazione* tra pari' e al contempo 'dell'attenzione alla *singularità* di ciascuno studente': due assi tematici di sviluppo della pedagogia contemporanea improntata all'*Universal Design for Learning* (Schüller, Bulizek, Fiedler 2021).

2.3 L'uso dei media nella didattica DaF

Nella domanda 11 viene richiesto di indicare, con risposta aperta, quali specifici OER per la didattica del tedesco seconda lingua siano maggiormente conosciuti e in quale ambito didattico essi vengano impiegati:

11) Welche spezifischen OER für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache kennen Sie? In welchem Lern-Unterrichtsbereich wenden Sie sie an?

Le risposte relative alle OER specifiche per il tedesco seconda lingua, indicate dai docenti nel questionario, sono state analizzate, sistematizzate, di seguito elencate in tabella [tab. 6], suddivise in gruppi tematici di riferimento e affiancate dai link di indicizzazione:

Tabella 6 Specifiche OER per DaF

Suggerimenti di argomenti di lezione e materiale didattico

Unterrichtsentwürfe und Arbeitsmaterialien

- 4teachers: <https://www.4teachers.de/>.
- Tutor.de: <https://www.tutor.de/>.
- Schubert Verlag: <https://www.aufgaben.schubert-verlag.de/>.
- DaF Arbeitsblätter / DaF portal.

Siti di divulgazione informativa

Nachrichten

- Deutsche Welle (x5): <https://www.dw.com/de/themen/s-9077>.
- Planetwissen: <https://www.planet-wissen.de/index.html>.

Siti per la Gamification

Spiele und Quiz

- Wordwall (x2): <https://wordwall.net/de>.
- Genial.ly: <https://genial.ly/de/>.
- Kahoot (x3): <https://kahoot.com/de/kahoot-quiz-games/>.
- Quizlet (x2): <https://quizlet.com/it>.
- Languages: <https://www.languagesonline.org.uk/Hotpotatoes/germanindex.html#gsc.tab=0>.
- Edpuzzle: <https://edpuzzle.com/>.

Siti per la programmazione di presentazioni e video

Präsentationsprogramme

- Prezi (x2): <https://prezi.com/de/>.
- Kinemaster: <https://kinemaster.com/>

Pagina web di Istituti di cultura tedesca

Kulturinstitute der Bundesrepublik Deutschland

- Goethe Institut (x4): <https://www.goethe.de/de/index.html>
- Universität Webseiten

Spazi web per contenuti digitali, ad esempio bacheche (*Digitale Pinnwand*)

- Padlet: <https://padlet.com/>

Oltre alle OER singole sopracitate, alcuni docenti hanno esplicitato ulteriori informazioni, ad esempio quanto tali risorse servano all'approfondimento di determinati ambiti linguistici e culturali (*Wortschatz-Übungen*, *Landeskunde*, *Literatur*) o per l'esercizio di competenze orali (*Digital Storytelling*, *Sprechen zu fördern*). Alcuni esempi:

- Ich suche interaktive Grammatik und Wortschatz-Übungen, Landeskunde, Literatur;
- YouTube Filme oder nur einige Abschnitte für den Literaturunterricht z.B. Poesievideos, um den Inhalt eines Gedichts oder Romans vereinfacht zu vermitteln;

- Universität Webseiten (ich suche interaktive Grammatik und Wortschatz-Übungen, Landeskunde, Literatur);
- Digital Storytelling;
- (DaF Arbeitsblätter, Digital Storytelling, PowerPoint, Kinemaster): Ich benutze diese Ressourcen, um kulturelle und sprachliche Bereiche zu vertiefen;
- Videos, um das Sprechen zu fördern.

In una risposta il sito didattico Tutor.de è stato associato a due fasi della lezione 'Präsentations- und Anwendungsphase':

- Tutor.de: <https://www.tutor.de/> (meistens in der Präsentations- und Anwendungsphase).

Sebbene dalle risposte dei partecipanti alla domanda 11 emerga una conferma della molteplicità di risorse a disposizione del docente DaF, si nota una prevalenza per le OER sottoelencate, di varia tipologia: *Deutsche Welle*, *Goethe Institut*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Quizlet*, *Prezi*. Si rileva inoltre che le stesse progrediscono da una minore possibilità di personalizzazione a una maggiore possibilità di personalizzazione del contenuto digitale [tab. 7]:

Tabella 7 Principali OER specifiche per DaF con indice di personalizzazione

- Deutsche Welle (x5); - Personalizzazione
- Goethe Institut (x4)
- Kahoot (x3) Wordwall (x2) + Personalizzazione
- Quizlet (x2)
- Prezi (x2)

Le prime due risorse *Deutsche Welle* (x5) e *Goethe Institut* (x4) sono associate a organismi culturali tedeschi di divulgazione ampia e varia tipologia (non necessariamente didattica), con contenuti per lo più già predisposti. Le successive tre *Kahoot* (x3), *Wordwall* (x2), *Quizlet* (x2), sono legate alla *gamification*; le ultime due sono invece improntate a una didattica personalizzata, originale, soggetta alle competenze digitali del docente stesso, in quanto *Prezi* (x2) è un programma dedicato alle presentazioni, da personalizzare.

2.4 Le competenze digitali del docente

Nella domanda 12 si richiede al docente un'autovalutazione delle proprie abilità digitali sulla base del modello DigCompEDU²¹ 'A1 principiante, A2 esploratore, B1 esperto, B2 pratico, C1 leader, C2 avanzato' [tab. 8]:

Tabella 8 Griglia delle risposte domanda 12

12) Die Studie DigCompEDU der Europäischen Union hat 6 Kompetenzbereiche identifiziert, über die DaF-Lehrkraft verfügen muss.

Wie bewerten Sie Ihre allgemeinen, digitalen Kompetenzen?
Weisen Sie eine Nummer von 1 bis 6 zu.

- A1 Einstieger/in
- A2 Entdecker/in
- B1 Insider/in
- B2 Experten/in
- C1 Leader/in
- C2 Vorreiter/in

Il grafico 8 mostra che vi è una percentuale alta di autovalutazione di 'livello medio B' (33,3% B1 e 27,8% B2); pochi i casi di totale principianti o esperti avanzati.

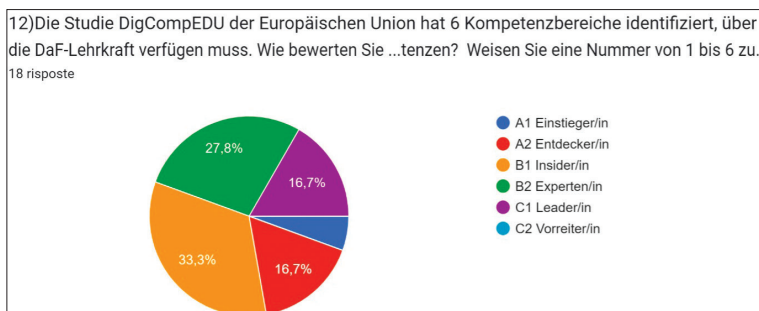


Grafico 8 Autovalutazione delle competenze digitali

21 Le competenze evidenziate nel modello DigCompEDU sono «1. Berufliches Engagement 2. Digitale Ressourcen 3. Lehren und Lernen 4. Evaluation 5. Lernerorientierung 6. Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden».

2.5 Didattica digitale e inclusività

Nella domanda 13 si chiede al docente quali attenzioni ponga alle modalità di didattica inclusiva nell'uso digitale. La griglia delle risposte è così ripartita: nelle righe sono indicati l'attenzione all'uso di un linguaggio semplice, l'inserimento di sottotitoli nella presentazione di video, l'integrazione di audiodescrizioni o testi alternativi nelle illustrazioni;²² nelle colonne si riporta l'indicazione della quantificazione dell'utilizzo: 'sempre, spesso e raramente (secondo le necessità della lezione) e mai'. Seguono la domanda del formulario, il testo della griglia delle risposte, con l'analisi dei dati [graf. 9] e la tabella con le ricorrenze delle risposte ottenute [tabb. 9-10].

Tabella 9 Griglia delle risposte domanda 13

13) Wenn Sie digitalen Medien im Unterricht verwenden, in welchem Ausmaß achten Sie auf die folgenden inklusiven Maßnahmen? Es sind Mehrfachnennungen möglich.

Ich passe auf die 'leichte Sprache' auf, z.B. wenn ich Anweisungen erteile.

Wenn ich ein Video zeige, biete ich Untertitel an.

Wenn ich digitale Texte zeige, biete ich Audiodeskriptionen an.

Wenn ich digitale Bilder zeige, biete ich Alternativtexte an.

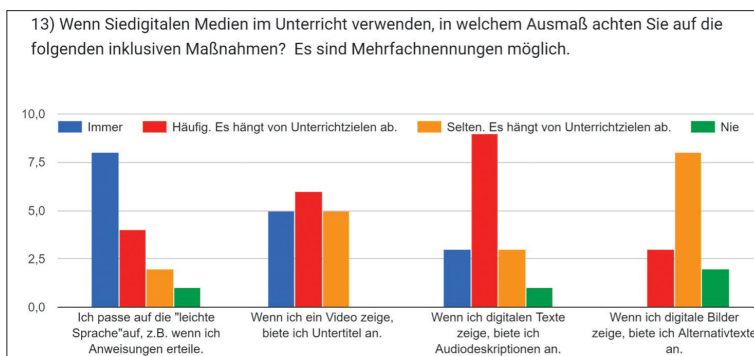


Grafico 9 Misure inclusive associate alla didattica digitale

22 Si consulti la piattaforma tedesca dedicata all'inclusione didattica Jugendplattform.Inklusive-medienarbeit 'Dein Nimm': <https://jugendplattform.inklusive-medienarbeit.de/wordpress/dein-nimm/>.

Tabella 10 Misure inclusive associate alla didattica digitale

Ich passe auf die 'leichte Sprache' auf, z.B. wenn ich Anweisungen erteile:

Immer (x8); Häufig. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x4); Selten. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x2); Nie (x1).

Wenn ich ein Video zeige, biete ich Untertitel an: Immer (x5); Häufig. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x6); Selten. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x5); Nie (x0).

Wenn ich digitale Texte zeige, biete ich Audiodeskriptionen an: Immer (x3); Häufig. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x9); Selten. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x3); Nie (x1).

Wenn ich digitale Bilder zeige, biete ich Alternativtexte an: Immer (x0); Häufig. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x3); Selten. Es hängt von Unterrichtszielen ab (x8); Nie (x2).

Dai dati indicati si evince che tra le quattro azioni inclusive rispetto al digitale, sia la 'lingua semplificata' sia la 'presentazione video di testi con audiodescrizioni' spiccano per occorrenza d'uso tra le attività prevalenti nella didattica. Segue 'l'integrazione di sottotitoli durante la visione di video'; offrire agli studenti 'un testo alternativo di descrizione dell'immagine' è meno praticato.

Le domande successive sono afferenti al fenomeno della *gamification*, l'utilizzo di giochi nella didattica contemporanea: nella 14 si richiede se l'attività viene effettuata a lezione; nelle domande aperte, 15 e 16 il campione d'indagine deve indicare se conosce e/o usa giochi digitali o app ludiche specifiche per la didattica DaF:

14) Nutzen Sie digitale Spiele in Ihrem DaF-Unterricht? Ja/Nein.

15) Welche digitalen Spiele/Spielapps für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache KENNEN Sie?

16) Welche digitalen Spiele/Spielapps für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache NUTZEN Sie?

Come mostra il grafico 10, l'83% dei docenti sostiene di usare giochi digitali [graf. 10].

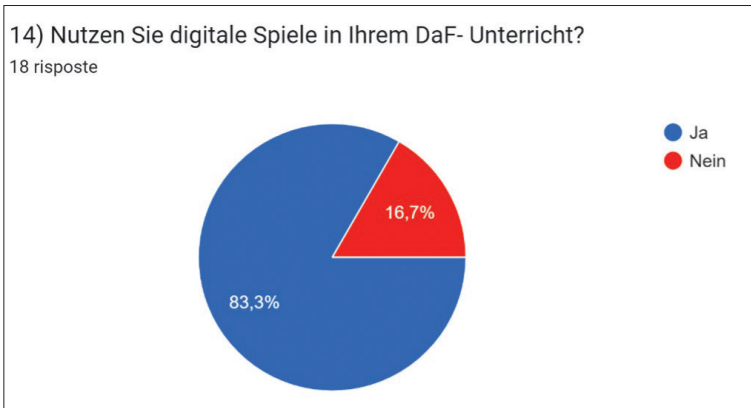


Grafico 10 Giochi digitali in didattica DaF

Il fatto che la maggior parte dei docenti usi giochi didattici va messo in relazione con due dati rilevati precedentemente: a) il dato contrastante della mancata dotazione di console tra gli strumenti del docenti (quesito 4); b) la considerevole presenza di indicazioni di giochi didattici tra le OER di riferimento (quesito 11) che ne conferma il valore delle stessi.

Di seguito si presenta una rielaborazione tabellare [tab. 11] delle risposte elencate alle domande 15 e 16 con l'indicazione del link di indicizzazione e in ordine di ricorrenza:

Tabella 11 App o giochi didattici conosciuti e usati nella lezione DaF²³

App o giochi didattici conosciuti <i>Bekannte digitale Spiele/Spielapps</i>	App o giochi didattici usati <i>Benutzte digitale Spiele/Spielapps</i>
Kahoot (x11): https://kahoot.com/de/kahoot-quiz-games/	Kahoot (x9): https://kahoot.com/de/kahoot-quiz-games/
Wordwall (x6): https://wordwall.net/de	Wordwall (x8): https://wordwall.net/de
Genial.ly (x6): https://genial.ly/de/	Learningapp (x5): https://learningapps.org/
Learningapp (x5): https://learningapps.org/	Genial.ly (5): https://genial.ly/de/
Quizlet (x3): https://quizlet.com/de	Quizizz (x3): https://quizizz.com/
Quizizz (x4): https://quizizz.com/	Quizlet (x2): https://quizlet.com/it

²³ Per l'indicazione dei siti web delle Open Educational Resources catalogati nelle tabelle 11 e 14 si rimanda agli elenchi degli stessi all'interno del presente contributo.

Padlet (x2): <https://it.padlet.com/>

Google Formulare (x2)

(x1)Digitale Spiele im Portal vom Goethe-Institut: Thinglink https://www.thinglink.com/ ; EdPuzzle https://edpuzzle.com/ ; Lyricstraining https://lyricstraining.com/ ; Pixton https://www.pixton.com/welcome ;	(x1)Spielapps im Portal vom Goethe-Institut: Thinglink; https://www.thinglink.com/ ; EdPuzzle https://edpuzzle.com/ ; Lyricstraining https://lyricstraining.com/ ; Pixton https://www.pixton.com/welcome
StoryboardThat https://www.storyboardthat.com/ ;	StoryboardThat https://www.storyboardthat.com/ ;
German Games https://www.german-games.net/ ;	itPadlet (x2); https://it.padlet.com/Memo spiele Google Formulare
ePub editor; https://www.epubeditor.it/home/home/ .	

Dalla varietà di risposte [tab. 11] si evince che da parte dei docenti vi è molteplicità di scelta e di prassi circa l'uso di app o giochi ludico-didattiche. Si delinea tuttavia una preferenza per i programmi *Kahoot*, *Wordwall*, *Learningapp* e *Genial.ly*, indicati come conosciuti (x11, x6, x6, x5) e usati (x9, x8, x5, x5) dalla percentuale maggiore del campione esaminato. Tra questi, i progetti digitali miscelanei *Wordwall*, *Learningapp* e *Genial.ly* raggruppano e permettono l'uso di più modelli, *template*, di risorse didattiche, come *Quiz*, *Flash-Karten*, *Flip-Fliesen*, *Zufällige Karten*, *Kreuzworträtsel*, *Wortersuche*, *Anagramme* (Quiz, flash card, tessere ruotabili, carte random, cruciverba, ricerche di parole, anagrammi).²⁴ I temi dei giochi digitali offerti possono essere già predisposti *Schulsachen*, *Ich stelle mich vor*, *Städte und ihre Wappen*, *Länder und Sprachen* (oggetti di scuola, mi presento, città e bandiere, stati e lingue)²⁵ oppure personalizzati scegliendo tra layout, timer, visualizzazione di elementi grafici²⁶ correlati all'interattività con il futuro 'giocatore'. *Kahoot*, *Quizlet* e *Quiziz*, sono invece dedicati a una tipologia di gioco (o app) predominante, 'il quiz', preconstituito oppure personalizzabile.

Le indicazioni con una singola occorrenza (x1) presentano una miscellanea di varietà applicative concernenti per lo più una tipologia specifica di attività, spesso personalizzabile: *Pixton*, è un programma editor di fumetti; *Storyboardthat* è un editor per lo storytelling;

²⁴ <https://wordwall.net/de>.

²⁵ <https://wordwall.net/it/community/deutsch>.

²⁶ <https://wordwall.net/it/resource/36863461/deutsch/was-isst-du-gern>.

Lyricstraining presenta esercizi basati sulle canzoni in lingua; *EdPuzzle* mira alla creazione di puzzle ecc. Costituiscono eccezioni il portale *GermanGames.net* e il sito del *Goethe Institut*²⁷ che presentano invece una vasta miscellanea di giochi e applicazioni.

3 Conclusioni

Di seguito viene trattata una disamina sintetica dei risultati del presente studio suddivisa in due sezioni: i significati complessivi dell'esperienza didattica della progettazione del questionario e l'analisi sommativa dei risultati del questionario.

3.1 L'esperienza didattica

La realizzazione del formulario ha avuto luogo al termine del corso *Deutsche Sprache und Linguistik* dell'Università di Parma (6 CFU); è durata complessivamente tre ore accademiche, attuate in modalità di *distance learning* e durante il percorso di progettazione, gli studenti hanno svolto le seguenti attività:

1. costituito 'un'unità di apprendimento' in maniera autoregolata, cooperativa, digitale e meta-formativa, in ambito universitario;
2. esercitato le proprie conoscenze linguistiche, approfondito contenuti tematici e lessicali relativi alla microlingua 'didattica digitale inclusiva' (tedesco L2);
3. realizzato un compendio dei principali argomenti del corso di studi svolto;
4. si sono esercitati con l'applicazione digitale inclusiva *Etherpad*. Tale piattaforma *open source* è stata scelta per operare secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* poiché è gratuita, accessibile, flessibile, semplice, intuitiva;
5. realizzato nel concreto uno strumento scientifico, il questionario, che mirasse all'approfondimento analitico dei concetti teorici trattati al corso.

Tale esperimento con valore formativo, costituisce il *fil rouge* della scelta dei temi del presente articolo; temi che seppur generici e noti alla comunità scientifica, appaiono rilevanti per l'aspetto mirato indicato dagli studenti stessi: risorse aperte, utilizzo dei vari tool durante specifiche fasi della lezione, autovalutazione delle competenze digitali da parte dei docenti stessi, *gamification*. Si sottolinea inoltre

²⁷ <https://www.goethe.de/pro/games/it/Tedescoperggioco/select.html>.

la traduzione originale delle fasi della lezione dall'originale tedesco di von Brand (2020): *Einstieg in den Unterricht* - 'Introduzione'; *Erarbeitung des Themas* - 'Elaborazione'; *Plateaubildung* - 'Assestamento dell'apprendimento'; *Anwendung* - 'Applicazione'; *Ergebnisssicherung* - 'Consolidamento dei risultati'.

3.2 Risultati del questionario

Le lezioni digitali e inclusive in cui il docente si avvale di media educativi e strumenti tecnologici rappresentano la sfida della pedagogia contemporanea. I media indicati nel presente articolo potrebbero infatti già essere sostituiti a partire dal prossimo anno scolastico da ulteriori novità digitali, ad esempio programmi generati dall'Intelligenza artificiale (ChatGPT, OpenAI, Gemini, Microsoft Copilot) adattati per la didattica, con esercitazioni inclusive e personalizzate, basate sul livello delle competenze di ciascun alunno. Con tale premessa, la riflessione sui dati qui indicati, può in parte sovrapporsi al nuovo panorama digitale o esserne considerata la base strutturale. Infatti, l'ipotesi iniziale alla base del questionario, ovvero la verifica della teorica ricchezza e varietà di possibili strumenti digitali inclusivi a disposizione del docente DaF della scuola italiana viene in certa misura contraddetta dai dati analizzati, poiché il campione dei docenti indica nella pratica didattica la conoscenza e l'uso di precise OER. Sebbene l'esiguità del campione non permetta di generalizzare i risultati, si è evidenziata una preponderanza di uso di OER, esterne ai materiali didattici standard e integrativi (Daloiso, Gruppo di ricerca DEAL 2014) in dotazione ai docenti che può essere indice di un'inadeguatezza generale di risorse digitali dei materiali scolastici. Dai risultati ottenuti, si evince che tali OER servono a 1. motivare, 2. includere e 3. adattare la didattica alle esigenze di ogni studente. Dunque anche nella didattica DaF si prospetta la tendenza generale a utilizzare le tecnologie *open source* per generare esercizi personalizzati, adattati alle competenze di ogni discente, soluzioni inclusive fondamentali per le classi ad abilità miste del futuro. Nel paragrafo centrale del presente contributo (§ 2.3.), due sono gli argomenti essenziali:

1. l'indicazione pratica delle risorse indicate nel questionario;
2. la ripartizione delle risorse didattiche DAF digitali in macrocategorie quali 'suggerimenti di argomenti di lezione e materiale didattico; siti di divulgazione informativa; siti per la *gamification* (giochi e quiz), siti per la programmazione di presentazioni e video; pagine web di Istituti di cultura tedesca, spazi web per contenuti digitali'.

Il contenuto di tali risorse si estende verso ogni tipologia di competenza didattica (Neuner 2001, 208; Blüdorn, Foschi Albert, 2012, 7): dall'approfondimento della grammatica, del lessico, degli ambiti linguistici e culturali, a supporto per l'esercizio di competenze orali. Le OER maggiormente usate e/o conosciute sono per lo più di ambito didattico-ludico, con una prevalenza di tipologia mista e quiz e soprattutto con contenuti precompilati – preferenza in linea con una competenza digitale basica (B1/B2) dei docenti del nostro campione.

Dal punto di vista inclusivo si delinea una preponderanza di uso della *Leichte Sprache* (Bock, Pappert 2023), ovvero l'uso della lingua tedesca semplice da leggere e capire nell'impartire le istruzioni/consegne e l'uso di audiodescrizioni quando si utilizza un testo digitale – per sottolineare ulteriormente l'importanza del linguaggio parlato e della prosodia DaF (Cosentino 2019). In ultimo, si è voluto dedicare una ricerca più approfondita al concetto di *gamification*, per cui si è desunto una preferenza per i programmi *Kahoot*, *Wordwall*, *Learningapp* e *Genial.ly*, indicati come conosciuti e usati dalla percentuale maggiore del campione esaminato. Tra questi, i progetti digitali miscelanei *Wordwall*, *Learningapp* e *Genial.ly* raggruppano e permettono l'uso di più modelli, *template*, di risorse didattiche, come ad esempio *Quiz*, *Flash-Karten*, *Flip-Fliesen*, *Zufällige Karten*, *Kreuzworträtsel*, *Wortersuche*, *Anagramme*.²⁸ I temi dei giochi digitali offerti possono essere già predisposti *Schulsachen*, *Ich stelle mich vor*, *Städte und ihre Wappen*, *Länder und Sprachen*²⁹ oppure personalizzati ad esempio scegliendo layout, timer, visualizzazione di elementi grafici³⁰ correlati all'interattività con il futuro 'giocatore'. *Kahoot*, *Quizlet* e *Quiziz*, sono invece dedicati a una tipologia di gioco (o app) predominante, 'il quiz', precostituito oppure personalizzabile. Intuibile in un futuro prossimo, una maggiore componente dell'uso di quiz personalizzati per l'acquisizione autonoma di competenze linguistiche (Ronchi 2024). Si osserva inoltre una discrasia nella didattica DaF italiana presente anche nel mondo scolastico germanofono dedicato alla didattica del tedesco lingua madre (Schüller, Bulizek, Fiedler 2021, 92); dai dati del questionario infatti non si rileva l'occorrenza di metaportali o di homepage compendiate che siano interconnesse con i vari programmi e app indicati dai docenti – come ad esempio pagine web di istituti di ricerca linguistici, universitari o case editrici – che indirizzino agilmente il docente in scelte efficaci e proficue per la sua didattica innovativa, digitale, inclusiva. La futura didattica DaF potrà svilupparsi in due direzioni:

28 <https://wordwall.net/de>.

29 <https://wordwall.net/it/community/deutsch>.

30 <https://wordwall.net/it/resource/36863461/deutsch/was-isst-du-gern>.

- a. 'esclusiva', con un panorama di didattica digitale articolato come quello attuale, in cui ogni 'produttore' presenterà i suoi contenuti digitali originali;
- b. 'integrata' in quanto saranno creati enormi macroportali che indirizzeranno il docente verso le scelte più opportune per la sua didattica.

Bibliografia

- Blüddorn, H.; Foschi Albert, M. (2012). *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.
- Blume, B. (2020). *33 Ideen. Digitale Medien. Deutsch, Sekundarstufe I+II*. Augsburg: Auer.
- Blume, B. (2022). *Deutschunterricht digital. Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung*. Weinheim: Pädagogik, Beltz.
- Bocconi, S.; Earp, J.; Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Palermo: Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://doi.org/10.17471/54008>.
- Bock, B. M.; Pappert, S. (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Mit Beiträgen von F. Pirkko Dresing, M. Hennig, C. Meißner. Tübingen: Narr.
- Carretero Gomez, S.; Vuorikari, R.; Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>.
- Cosentino, G. (2019). *Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: ESV.
- Daloiso, M.; Gruppo di ricerca DEAL (a cura di) (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*. Torino: Loescher. I quaderni della ricerca 13.
- De Florio Hansen, I. (2020). *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, Münster; New York: UTB; Waxmann.
- Dürscheid, C. (2003). «Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme». *ZfAL Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Sonderdruck*, 38, 37-56.
- Dürscheid, C. (2018). «Internetkommunikation, Sprachwandel und DaF-Didaktik». Moraldo, S. (Hrsg.), *Sprachwandel und DaF-Didaktik*. Heidelberg: Winter, 27-45.
- Fengchun, M.; Holmes, W. (2023). «Guidance for Generative AI in Education and Research». Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>.
- Flinz, C. (2021). «KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis». Hufheisen, B. (Hrsg.), *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht*, 26, 1-43.
- Frederking, V.; Krommer, A.; Möbius, T. (Hrsgg) (2018). *Digitale Medien in Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schenfelder.
- Geroimenko, V. (ed.) (2020). *Augmented Reality in Education: A New Technology for Teaching and Learning*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Hartmann, D. (2021). «Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance Artificial intelligence in

- GFL teaching? Disruptive technologies as challenge and opportunity». *Info DaF*, 48(6), 683-96.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kaspar, K. et al. (Hrsgg) (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann.
- Mühlhausen, U. (2023). *Unterrichtsmethoden*. Weinheim Basel: Beltz Pädagogik.
- Neuner, G. (2001). «Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache». Helbig, G. et al. (Hrsgg), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin; New York: de Gruyter, 797-810.
- Punie, Y.; Redecker, C. (ed.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>.
- Riemer, C. (2017). «Entwicklungslinien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache». Peyer, E.; Studer, T.; Thonhauser, I. (Hrsgg), *IDT 2017. Brücken schlagen mit Deutsch verbinden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ronchi, E. (2024). «AI in Education: Empowering Teachers and Students». *Oxford National Conference 2024 – Inspiring Teachers, Activating Learning* (7 marzo 2024). Firenze: Oxford University Press.
- Rucci, A.; Gabbanelli, M. (2020). *Didattica digitale integrata – Per un apprendimento attivo*. Novara: UTET.
- Schüller, L.; Bulizek, B.; Fiedler, M. (2021). *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*. Münster; New York: UTB; Waxmann.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL. Le lingue di Babele*. Torino: UTET.
- Steinhauer, T. (2020). *Heute neu, morgen alt: Kompetenzentwicklung im digitalen Arbeiten* [Master's Thesis]. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.13154/294-6900>
- von Brand, T. (2020). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*, Aufl. 7. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Weinrich, H. (1979). «Deutsch als Fremdsprache. Konturen eines neuen Faches». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 5. Heidelberg: Groos, 1-13.

Sono nel club con la mia gang Uso del *drill rap* per l'educazione linguistica e letteraria

Davide Astori

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Starting from the innovative approach operated by Hans Hunfeld and the more recent evidence by Mirco Magnani, this paper deals with the use of literary texts in language education, among which poetic texts are no exception. The present paper aims specifically to argue that even popular songs can place their lyrics as a model for language learning, most notably after considering the recipients of education within a broad objective of inclusivity. The use of songs in linguistic education for Italian as a Second or Foreign Language is already known, but it deals mostly with the classical melodramma or Italian art song. However, here it will be argued that even contemporary music spread among teenagers and youths can belong to the education program for languages. This paper presents the drill music lyrics of *Louboutin* (2020) by Vale Pain and Rondo da Sosa as a less orthodox but not less valid instrument to teach and learn Italian for foreigners.

Keywords Jargon. Hip-hop. Louboutin. Vale Pain. Rondo da Sosa.

Sommario 1 Quale valore dovrebbe avere il 'testo letterario' nella pratica didattica? – 2 La 'canzone', possibile testo letterario? – 3 Un *exemplum* paradigmatico: *Louboutin*, di Rondo da Sosa e Vale Pain. – 3.1 L'avvicinamento al testo. – 3.2 Prima lettura/ascolto in silenzio attivo. – 3.3 Parole-chiave e prima riflessione di carattere linguistico. – 3.4 Verso una lettura selettivo-analitica. – 3.5 La fase di post-lettura. – 4 Qualche – minima – riflessione conclusiva.



Peer review

Submitted 2023-12-15
Accepted 2024-05-31
Published 2024-07-29

Open access

© 2024 Astori | 4.0



Citation Astori, Davide (2024). "Sono nel club con la mia gang. Uso del *drill rap* per l'educazione linguistica e letteraria". *EL.LE*, 13(2), 171-188.

1 **Quale valore dovrebbe avere il ‘testo letterario’ nella pratica didattica?**

«[I] ‘testo’ in genere e quello letterario in particolare s[ono] stati e s[ono] oggetto di sistematica sottovalutazione o di annullamento», argomentava Pinello (2014, 341), in un procedimento che attiene non solo alla pratica didattica, ma presenta anche ricadute teoriche nel settore di riferimento. Il riconoscimento del suo valore di «tipologia testuale contraddistinta dall’alta qualità dell’input sia linguistico che culturale» (Magnani 2009, 107) ha via via portato a un suo sempre maggiore recupero, anche in un tentativo di superamento della polarizzazione fra ‘sperimentazione’ e ‘teorizzazione’, fra ‘metodologia’ e ‘testo’.¹

Al testo letterario si è nel tempo imputata la difficoltà di essere meno aderente alla vita reale, nel fallace stereotipo che esso, spesso considerato maggiormente elitario di altre tipologie testuali, sia più associabile, nel suo legame con il piano della (storia della) letteratura, a una fruizione passiva da parte del discente, che non sarebbe in grado di agire su di esso nell’ottica della «rielaborazione, anche creativa, dei significati» (110): la sua complessità lo costringerebbe a un uso marginale verso la fine del ciclo scolastico, in quando la sua lingua sarebbe lontana da quella reale, e i suoi contenuti alieni da quelli del discente, che, spaventato da esso, vedrebbe minato alle fondamenta il suo interesse. Paradossalmente, invece, la riflessione più recente comincia a prendere in considerazione il superamento

1 «Se fino agli anni Settanta la letteratura aveva continuato ad assumere un’importanza apicale, considerata com’era la più compiuta e variegata espressione di un idioma, nei decenni successivi spinte socio-culturali di diversa natura hanno invece portato a considerare centrale l’insegnamento della lingua, nell’obiettivo di sviluppare nell’apprendente una sempre maggiore competenza comunicativa nella LS impartita. In questo processo è ovviamente cambiata anche la scelta dei materiali di studio, un cambiamento che ha portato, come dice Roberto De Romanis, alla creazione di “un sillabo privo di gerarchie qualitative dove il discorso letterario compare tra i molti e differenti modi della comunicazione scritta: semplicemente come una delle sue possibilità, o come l’esito di un linguaggio speciale, di un codice settoriale tra i tanti” (De Romanis 2010, 123). Lo stesso Balboni (2002, 138) afferma: “In nome dell’approccio comunicativo si sono trascurati in questi ultimi vent’anni due tipi di testo che invece dovrebbero comparire in tutti i corsi scolastici, dove si effettua un discorso complessivo sulla comunicazione in lingua straniera: i testi letterari (in senso lato) e quelli micro-linguistici”. Per avere un’idea più ampia del dibattito recente sull’utilizzo del testo letterario all’interno dell’educazione linguistica si vedano gli studi condotti a livello internazionale da Paran 2006, Hall 2005; Edmondson 1997»: così bene riassume Barone (2015, 213) nel suo abstract. Una sistematizzazione funzionale più recente di come si siano susseguiti negli anni approcci e metodi diversi nella valutazione dell’uso didattico della letteratura (da quello ‘grammaticale-traduttivo’ più tradizionale a quello ‘ermeneutico’ della seconda metà degli anni Novanta, passando per quello ‘audio-orale’ e per gli ‘umanistici’) si trova in Bernardini 2017.

del divario fra testo letterario e altri specifici 'autentici',² più legati a situazioni di quotidianità comunicativa reale, che, a differenza di quello classico più spesso relegato al ruolo di oggetto di studio letterario, appunto, spingerebbero – attraverso il coinvolgimento personale – a una sempre più marcata espressione comunicativa.³

Ecco perché questo tipo di testi, inquadrati all'interno del contesto teorico dell'approccio ermeneutico di Hans Hunfeld⁴ potrebbe paradossalmente, per fare proprio l'auspicio di Magnani (2009, 112), «restituire al testo letterario il proprio ruolo originario, ovvero indurre il lettore a riflettere e a sviluppare innanzitutto un proprio pensiero e acquisire al contempo competenze linguistiche facilmente spendibili».⁵

In controtendenza al processo che, negli anni passati, ha testimoniato una forte dicotomia lingua/letteratura che ha comportato una sostanziale distinzione fra i due mondi, per riutilizzare le parole di Balboni (2008, 213),⁶ ignorare il testo letterario all'interno di un corso di lingua significherebbe rendere «incompleta la componente

2 Per una definizione di 'testo autentico', si rimanda a Caon (2010), nei cui contributi chiari emergono potenzialità e limiti in ambito didattico. Si rifletta, poi, ancora (anche in funzione di riflessioni successive), sul fatto che «[i]l materiale didattico si considera autentico qualora non nasca necessariamente per un pubblico di stranieri, ma, al contrario, per un pubblico di parlanti nativi» (Scalzo 1998, 145).

3 In un contesto in cui lavorare con il testo letterario insieme ad alunni alloglotti significa mettere in atto strategie didattiche per lo svolgimento di attività volte allo sviluppo di abilità linguistiche e competenze metalinguistiche, «l'insegnante dovrà necessariamente accettare di considerare l'opera letteraria uno strumento, non un fine. Perderanno dunque di significato tentativi troppo articolati di contestualizzazione del testo, o ricostruzioni di scenari complessi: questo perché, pur permanendo la necessità di fornire informazioni di base su autori e ambienti, il testo letterario diviene in questa accezione prioritariamente 'caso' linguistico, esempio di un certo, particolare utilizzo del sistema lingua in un dato momento storico, oppure repertorio di temi, di cui si deve però rinunciare – direi per statuto – a indagare nel dettaglio le molteplici connessioni con i codici letterari e con la tradizione. Si tratta di un mutamento di prospettiva importante, che obbliga il docente a sovvertire il proprio ordine di priorità», cf. Spera 2020, 28, che già in Spera, Storini (2014, 9 ss) esplicitava le ragioni per cui un testo letterario rientrerebbe a pieno titolo nel curriculum del docente di Italiano L2. Zammartino (2016, 42), a sua volta riprendendo Magnani (2009), afferma che «il testo letterario dev'essere [...] un impulso per la comunicazione e deve indurre alla riflessione, avendo come prerogativa lo sviluppo dell'espressione personale». Anche quello letterario è, infatti, concepibile *in primis* come 'testo' in sé, una unità comunicativa prodotta spontaneamente all'interno di una comunità di persone per soddisfare i bisogni di una società che sta per inserire una Lingua straniera (l'italiano) nel suo sistema educativo». Cf. inoltre Mathias 2011.

4 Per un inquadramento si consiglia almeno la lettura di Hunfeld 1990, 2004, 2005.

5 Per un'applicazione dell'approccio 'post-comunicativo' si rimanda all'esperimento bolzanino: Provincia Autonoma di Bolzano 2001.

6 Il medesimo concetto era già espresso in Balboni (1994, 120), dove si difendeva l'idea che anche il testo letterario potesse essere utilizzato con profitto nella didattica delle lingue.

linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa»;⁷ pertanto, attraverso attente scelte linguistiche, testuali e metodologiche, il docente potrà presentare brani di letteratura per far scoprire, in un approccio interdisciplinare che evidenzii il rapporto fra lingua, letteratura e cultura, espresso nello *hic et nunc* del testo proposto e discusso, attraverso la letteratura la *Weltanschauung* della lingua che la agisce.⁸

2 La ‘canzone’, possibile testo letterario?

Accanto a tipi classici di testo letterario, ossia ‘romanzo’, ‘teatro’ e ‘poesia’,⁹ si può affiancare la ‘canzone’, in una scelta certo legittimabile attraverso l’analogia con il testo lirico/poetico.¹⁰ In tale ottica, anch’esso può, dunque, essere considerabile fra i testi inseribili in un processo di educazione letteraria, come si cercherà meglio di argomentare nel corso delle pagine che seguono, sulla scorta dell’esempio che si illustrerà, e nelle conclusioni (§ 4) stesse dell’articolo. Il testo della canzone, se ben inquadrato in una proposta didattica compiuta e coerente, si presenta come profondamente sfidante: impatta sul piacere della conoscenza di una esperienza narrata e, non raramente rimandando, fra l’altro, al piano della Realtà e della Quotidianità, può suscitare curiosità e interesse. Esso ha, tra l’altro, la

7 Sulle implicazioni del rapporto biunivoco fra educazione letteraria ed educazione linguistica, l’utilizzo della riflessione di Eco (2016, 9-10) come traccia per la prova di Maturità del 2016 mostra l’attualità del tema. Sulla didattica della letteratura si segnalano, fra le riflessioni più recenti, quelle di Spaliviero (2016; 2017; 2020; 2021; 2023); e un quadro recentissimo su come ‘leggere testi letterari’ è in Balboni (2023, 127-8), che, a distanza di un ventennio da Balboni 2004, offre il punto sulla didattica della letteratura a seguito del superamento delle dinamiche della cosiddetta ‘società complessa’.

8 Tale sensibilità non è isolata: perfettamente consonante, per fare un altro esempio, è Bernardini (2017, 2): «La condivisione della propria lettura del testo permette all’allievo di vivere un’esperienza linguistica reale, più reale di quella che negli approcci precedenti (in particolar modo in quello comunicativo) si pretendeva ricreare attraverso l’utilizzo di testi estrapolati da situazioni di interazione quotidiana». E, ancora, Magnani (2006, 42): «Il testo diviene il luogo d’incontro con l’estraneo e lo spazio in cui interagire con l’estraneo stesso, formulare ipotesi, rivisitarle, costruire un apprendimento/conoscenza che si rinnova continuamente».

9 Cf., ad esempio, dal punto di vista scientifico, l’impianto del questionario presentato in Bernardini (2017, 5), più nello specifico la domanda 4.

10 «Canzone e lingua cinematografica [...] sono ormai parte integrante dei materiali didattici per l’insegnamento dell’italiano [...]. La formazione docente non può più ovviare, quindi, al delicato e importante ruolo di mediazione tra il mondo della lingua autentica e dei linguaggi a lei affiancati dal medio utilizzato, e le caratteristiche, il livello, i bisogni degli studenti, nonché gli obiettivi didattici» (Bertelli 2012, 450). Per una più ampia bibliografia di riferimento sull’uso della canzone in glottodidattica, cf. Balboni 2016; Caon 2008; 2009; 2011; 2016; 2023; Caon, Spaliviero 2015; ma ancora Mezzadri 2010. Un interessante approccio di taglio universitario sull’approccio letterario alla canzone è Briganti, Spaggiari 1991.

caratteristica non secondaria di essere un testo ‘intero’, ‘integrale’, e, di non secondaria importanza fra le ricadute didattiche, se ne segnala la potenzialità di ricaduta nella memorizzazione del lessico, grazie alla musica e al ritmo.

3 **Un *exemplum* paradigmatico: *Loboutin*, di Rondo da Sosa e Vale Pain**

Si presenta, a illustrazione della breve base teorica poco sopra abbozzata, la proposta didattica di un testo che sembra darsi come *exemplum* per molti versi paradigmatico:¹¹ si tratta di *Loboutin*, di Rondodasosa e Vale Pain, testo che appartiene al *drill*, sottogenere della musica trap, a sua volta sottogenere del rap, genere musicale possessore di un linguaggio settoriale proprio, derivante da aspetti di tipo culturale e storico precipui dovuti al fatto che il mondo del rap è marcatamente caratterizzato da una propria cultura interna, che prende origine dal Bronx di New York negli anni Settanta e si evolve sull’intero pianeta fino ai giorni nostri: il termine *drill* proviene dallo *slang* di Chicago e indica un’arma da fuoco automatica, e questo sottogenere è caratterizzato da sonorità più cupo, veloci e aggressive rispetto a quelle del rap canonico e da testi che si focalizzano sulla narrazione di atti di violenza e di illegalità agiti dalle *gang*.

Il testo, che sarà discusso nell’ottica teorico-pratica di ‘unità matematica’,¹² sul doppio binario, parallelo, di approfondimento scientifico e di esemplificazione applicativa, è scelto con l’obiettivo più generale di allenare a un uso linguistico che, sviluppando le capacità critiche, conduca al recupero insieme dei significati palesi e nascosti contenuti in esso, promuovendo, attraverso lo stimolo della curiosità e del piacere per un testo letterario *sui generis* (nei tratti *supra* illustrati e discussi), l’avvicinamento all’immagine attuale e realistica della società che viene raccontata, perseguendo anche l’obiettivo di taglio affettivo precedentemente anticipato.

11 L’aspetto della selezione del testo e le questioni relative all’individuazione di criteri di selezione porterebbero troppo lontano dal tipo di percorso condotto in questa sede. Per inquadrare almeno l’importanza fondamentale di questa fase di costruzione dell’unità matematica, valgano le riflessioni, generalizzanti ma assolutamente non generiche, di Barone (2015, 215 nota 5), che sottolinea quanto cruciale, a riguardo, diventi il problema della leggibilità sia culturale che linguistica di essi. Si veda anche Coletti et al. (1999-2000), da cui Barone evidenzia, nel suo articolo, un’ulteriore riflessione: «La strategia di selezione e di presentazione dei testi diventa inseparabile dal riconoscimento della loro utilità (psicologica, estetica, sociale) da parte dell’utente (12), un’utilità tale da far acquistare al fatto letterario un carattere comunicativo e didattico».

12 Prima ancora che di ‘unità didattica’, si è scelto, con quanto comportato a livello teorico e di ricaduta didattica, tale definizione offerta in Balboni 2008, cap. 6.

Il lavoro articolabile e strutturabile sulla base di *Louboutin* può essere calibrato da un minimo di 4 fino a massimo di 10 ore, o anche di più, a seconda del grado di approfondimento delle singole 'molecole' matetiche che si pianifica di sviluppare nell'unità; quanto, poi, al competenze richieste allo studente cui somministrare il testo, considerate e soppesate le caratteristiche sopra evidenziate, è bene che sia posseduto almeno un livello intermedio B2, che garantisca il massimo grado di guadagno dall'investimento didattico operato.

Una riflessione è dovuta prima di affrontare un testo che, come si vedrà, presenta, in forza anche della sua natura, espressioni volgari e parolacce che certo lo rendono, in qualche contesto, *in primis* quello scolastico, di difficile, se non impossibile, uso: tale materiale linguistico può, eventualmente, essere in parte stemperato e reso molto meno esplicito rispetto a quanto invece sarà fatto più sotto in fase esemplificativa, se non addirittura - volendo, nei casi più critici - in qualche forma non affrontando quei termini specifici, tralasciandoli o addirittura censurandoli, strategicamente distribuendo alla classe solo l'originale per poi porre il focus sulle sole parti testuali che si intende rendere oggetto di lavoro comune.

3.1 L'avvicinamento al testo

All'interno di una prima fase di avvicinamento al testo in cui si motiva il discente, un'attività di pre-lettura sottolineerà l'importanza del paratesto, fornendo in apertura due brevi profili degli autori.

Vale Pain è il nome d'arte di Valerio Pains, rapper italiano di origini peruviane, il cui nome artistico deriva dal nome anagrafico, Vale(rio) Pain(i), nato nel 2002 e cresciuto nel quartiere milanese di San Siro, quartiere al quale egli risulta legato indissolubilmente.

Rondo da Sosa, nome d'arte di Mattia Barbieri, è un rapper italiano originario di Milano, più precisamente del quartiere San Siro, nato nel 2002.

In una logica che porti alla comprensione, all'interpretazione e alla discussione del testo attraverso un'acquisizione preliminare di informazioni di carattere intertestuale, contestuale e extra-testuale,¹³ può valere la pena utilizzare anche l'immagine come supporto di contesto e come oggetto di discussione a attivazione linguistica, non

13 Tutti questi contenuti di carattere extralinguistico e culturale non devono corre il rischio di essere subordinati a quelli meramente linguistici, come è evidenziato, fra gli altri, in uno dei *films rouges* primari di Balboni 2008.

disdegnando di stimolare, in un iniziale *brain storming*, la successiva fase di coscientizzazione delle eventuali competenze linguistico-culturali pregresse.

3.2 Prima lettura/ascolto in silenzio attivo

Louboutin (2020), Vale Pain, Rondo da Sosa

[Intro]
Okay
Okay, okay
20-20, gang, gang
Vale Pain
Rondo, yeah 5
Grr-pow, Rondo
Nko (Grr, grr, grr)

[Ritornello: Rondo da Sosa & Vale Pain]
Sono nel club con la mia gang (La gang), la tua hoe sta guardando
Non fotti i Crip, se vesto blu, lo sai che sto dripping
Sto con i miei slime, mangiamo ancora dallo stesso piatto 10
Legato alla strada anche se in tasca ho un contratto
Uno con me, Louboutin, Amiri ai fianchi
Venti shotta con me e oro al posto dei carciati
Non far così nel club che nel club c'ho la gang
Venti shotta con me mi risolvono ogni vicenda 15
Uno con me, Louboutin, Amiri ai fianchi
Venti shotta con me e oro al posto dei carciati
Non far così nel club che nel club c'ho la gang
Lo muove, cash per terra se entriamo dentro al club, fra'

[Strofa 1: Rondo da Sosa]
Sto con i miei lit, la tua bitch fa spin, noi parliamo le lingue 20
I fra' in bilocali con due hoes che sono bilingue (Hoes, hoes)
Sono italiano, spaghetti, mafia, mandolino (Rondo)
Arrivo in Inghilterra, Elisabetta, non mi inchino (Gang, gang)
Vesto nero come un ladro, faccio home invasion (Home invasion)
I suoi occhi son marroni come questo draco (Draco) 25
La mia gente è in piazza, non ha un conto, moolah nelle calze (Calze)
Più gli fai favori, più non senti dire: "Grazie"
Bad bitch sta twerkando, lei ha un culo grosso (Shake that)
Con un figlio, lei ne ha trenta, io ne ho diciotto
Non fotto con lo Xan e nemmeno col Percos (Gang, gang) 30
Fuochi d'artificio quando in piazza arriva il pieno
Amiri, Dior, leggenda anche se non muoio (Grr-pow)

Amiri, Dior, leggenda anche se non muoio (Grr-pow)
Sto con Vale dentro al bando (Ah-eh-eh)
Usciamo fuori gridando (Ah-oh-oh) 35
I miei G son chiusi dentro (Eh-eh)
Sperando in un piano alto

[Ritornello: Rondo da Sosa & Vale Pain] - vv. 38-49, gli stessi di 8-19

[Strofa 2: Vale Pain]
Un quarto di millie per ogni mio brother 50
Jeans così stretti, euro sopra a ogni cosa (Brr, brr)
Siamo leggende, sto a carte scoperte
Due troie mi vogliono nelle coperte (No)
Oro giallo, vogliamo l'oro giallo
Ora è la mia ora, e ti giuro che sto per farlo 55
Milan 2007, mirino sulla testa (Brr)
Le tasche con i soldi, Vale, un milione a testa
Se arrivo con la gang (Gang, gang)
Si svuota tutto il club, fra' (Gang, gang)
Bottiglie Belvedere (Gang, gang) 60
La troia muove il booty (Grr, grr, grr)

[Ritornello: Rondo da Sosa & Vale Pain] - vv. 62-73, gli stessi di 8-19

3.3 Parole-chiave e prima riflessione di carattere linguistico

Dopo una prima lettura globale in forma di silenzio attivo (nella volontà di predisporre a una percezione gestaltica che prepari ai successivi passaggi, muovendo da una prima comprensione superficiale verso quella profonda, nel conseguente raggiungimento di quella agognata sintesi in cui, almeno teoricamente, si avverrebbe, infine, alla successivo passaggio dall'apprendimento all'acquisizione), che attiri l'attenzione sugli aspetti fondamentali già delineati di contesto, co-testo e paratesto, si passerà all'esplorazione delle parole-chiave in un'ottica linguistico-culturale (magari iniziando a costruire una lista lessicale che, insieme alle altre che via via saranno dedotte dal contesto, andranno a confluire in una sorta di glossario mirato al testo), cercando di restare - nello specifico del materiale oggetto del presente articolo - il più aderenti possibile alle indicazioni date da Gianmarco Boretini (Glaucò, nella sua identità di rapper viadanese) (Boretini 2021), cui molto si deve per la confezione delle glosse che seguono.

Club (v. 8) All'interno del contesto hip-hop, generalmente con il termine 'club' si intende un locale, di solito una discoteca: esso è di uso comune, celebre il brano del rapper americano 50 Cent *In da Club* contenuto nel suo album di debutto *Get Rich or*

Die Tryin' (2003). Dopo una definizione di *club*¹⁴ si può, a seconda del livello della classe, approfondire l'origine della parola.

Gang (v. 8) Il termine è dall'inglese, dove indica un 'gruppo', o come sinonimo: banda di malviventi; compagnia; gruppo di amici. In inglese standard il significato è 'banda'. Le gang nacquero in origine per proteggere il proprio quartiere, ed erano formate da persone senza famiglia alla ricerca di qualcuno con cui creare un gruppo all'interno del quale sentirsi accettati. L'agire di queste bande è carico di violenza e si muove nell'illegalità: gruppi di persone, solitamente di ceto basso, decidono di delinquere insieme.

Hoe (v. 8) Al verso 21 si riscontra l'uso del pl. *hoes*. Con *hoe* si indica, per riprendere la spiegazione di Borettini (2021, 15-16), «una persona che usa il proprio aspetto e il proprio fascino per manipolare il proprio partner con il fine di ottenere qualcosa (sesso, denaro). Non ama il proprio partner e nel momento in cui arriva qualcuno con un aspetto migliore, o maggiore disponibilità economica abbandona il partner precedente per poi ripetere il ciclo. Un altro significato è ragazza di facili costumi, la quale cerca l'interesse di ogni ragazzo. Termine simile a *bitch*, che però letteralmente significa 'cagna', ma può anche essere inteso come 'puttana, prostituta'. Con *hoe* si intende una donna che compie atti sessuali con molte persone».

Non fotti (v. 9) L'espressione, gergale, ricalca l'inglese *don't fuck*, ed è utilizzata gergalmente in italiano – nella sensibilità di Borettini (2021, 16) – come: 'non ci fotti, non ci fregghi, non competi'. Altri equivalenti gergali: 'non scopi'; 'non batti'; 'non c'entri'; 'non inculi'; 'non rompere'; 'non scherzare'; 'non prendermi'.

Crip (v. 9) I Crips – rielabora Borettini (2021, 16-17) in un box che potrebbe esso stesso essere materiale didattico anche dal punto di vista dell'uso linguistico – «sono una delle più antiche e famose bande di strada di Los Angeles, coinvolta in casi di omicidio e traffici di droga anche in altre zone degli Stati Uniti d'America, ad esempio a New York. I membri sono principalmente di origine afroamericana e indossano tradizionalmente abiti blu, una pratica che è in qualche modo calata a causa di repressioni della polizia. Sono una delle associazioni più grandi e violente di strada negli Stati Uniti. Con una stima di 30.000 a 35.000 membri nel 2008, sono stati coinvolti in omicidi, rapine e spaccio di droga, tra gli altri crimini». Si può chiedere agli studenti di fare una scheda cercando nei siti per illustrarne la storia, così che imparano anche a ricercare e strutturare informazioni.

Drippando (v. 9) Il verbo 'drippare', da *drip* (in inglese, 'gocciolare'), in un significato simile a *swag*, ma con accezione diversa, è inteso come 'grondare di stile'. Il termine è stato reso famoso internazionalmente da artisti come Lil Uzi Vert e Playboi Carti, noti rapper americani.

Slime (v. 10) L'espressione, presa in prestito dall'americano, è utilizzata da molti rapper, in *primis* dallo statunitense Young Thug, anche produttore discografico. *Slime* indica un grande amico, una persona che si considera 'forte', 'figa', può essere

¹⁴ Borettini (2021), significativamente (all'interno della sua scelta di studente), a riguardo manipola la seguente fonte: <https://www.nome.me/it/parola/club.html>.

considerato sinonimo di *homie*, migliore amico, una persona tanto importante da essere considerata quasi come un familiare.

Loboutin (v. 12) Si tratta di un noto marchio di scarpe extralusso disegnate dallo stilista calzaturiero franco-egiziano Christian Loboutin, nato a Parigi il 7 gennaio 1964, fra i più esclusivi e ricercati del mondo dell'alta moda. Dette scarpe, caratterizzate da una suola di colore rosso scarlatto, hanno avuto un successo planetario, in particolare modo nel mondo dello *star system*, del divismo. Il marchio ha spopolato negli ambienti della nobiltà, del *fetish*, del *burlesque*, dell'*high fashion* e del *glamour*.¹⁵

Amiri (v. 12) Casa di moda statunitense attiva nei settori di alta moda e articoli di lusso, è stata fondata nel 2014 dall'imprenditore e stilista statunitense di origini iraniane Mike Amiri Pusa, che ha iniziato la sua carriera con una piccola produzione artigianale di pezzi da palcoscenico per artisti hard rock iconici come Axel Rose e Steven Tyler. Anche in questo caso, come per il lemma *Crip*, si può coinvolgere direttamente gli apprendenti in una ricerca da presentare alla classe.

Shotta (v.13) La parola nasce in Giamaica, e indica una persona che si occupa di droga, omicidi e guadagno illegale. In origine registra i seguenti significati: 1. Delinquente, gangster, un uomo con cui non avere casini: «*Man a shotta, you no wah vex man like me*» (Sono un gangster non rompermi il cazzo); 2. Killer, assassino, conosciuto in quanto assassino, ha una pistola e la userà: «*Yow we need some shotta fi deal wid di case*» (Ci serve un killer per risolvere questo problema); 3. Un termine di rispetto tra amici: «*Yow what a gwaan shotta yute*» (Ehi amico come va?).¹⁶ Uno *shotta* può gestire i propri affari da solo o avere persone che lavorano per lui. Si occupa di droga, omicidi o altre forme di guadagno illegale. 'Shottare' significa 'uccidere in un solo colpo', mentre *shotta* significa 'capo'.

Oro al posto dei cariati (v. 13) L'espressione allude al fatto di potersi permettere denti d'oro per coprire quelli cariati, nella volontà di sottolineare come la capacità economica di cui Vale Pain dispone vada a compensare la situazione economica sperimentata precedentemente alla fama.

Lit (v. 20) Boretini (2021, 20) glossa il termine come sinonimo di *exciting*, letteralmente 'acceso': nello *slang* quotidiano «è una parola utilizzata per descrivere qualcosa che crea nel suo fruitore uno stato emotivo di divertimento e/o stupore». La frase «sto con i miei lit» significherebbe – 'semplicemente', con le sue parole – 'sto con gli amici che mi fanno divertire'.

Spin (v. 20) Il termine, di provenienza australiana, indica il mix tra tabacco e marijuana per creare uno spinello, ossia il 'fare su' una canna.

Home invasion (v. 24) Per *home invasion* si intende effettuare una rapina a mano armata (*invasion*) all'interno di un'abitazione (*home*), spesso minacciando i presenti puntando loro un'arma addosso.

¹⁵ Questi ultimi concetti potrebbero tutti essere ulteriori occasioni di approfondimento all'interno di un lavoro di classe.

¹⁶ Il materiale linguistico è ripreso da: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=shotta&page=2>.

Draco (v. 25) Colpisce la dovizia di particolari e la competenza con cui è descritto l'oggetto in Borettini 2021, 21: «riproduzione civile del fucile d'assalto sovietico AK-47. L'arma (nome ufficiale in russo: Автомат Калашникова, *Avtomat Kalašnikova*, fucile automatico di Kalašnikov) è un fucile d'assalto ideato e progettato in Unione Sovietica. Sviluppato da Michail Timofeevič Kalašnikov verso la fine della Seconda guerra mondiale, fu ideato per sostituire la serie di mitra PPSH, ormai obsoleti. La semplicità del suo meccanismo e della sua fabbricazione lo hanno reso l'arma da fuoco più diffusa al mondo. Presente persino sulle bandiere di alcune nazioni, come su quella del Mozambico, a rappresentare la difesa della libertà, la serie di fucili d'assalto AK è tutt'oggi il maggior prodotto d'esportazione russo. Il draco utilizza caricatori standard per AK-47, e proiettili calibro 7,62 × 39 mm Soviet».

Moolah (nelle calze) (v. 26) Il termine inglese *moolah* significa 'gruzzolo di soldi'; con «moolah nelle calze» si allude, dunque, al conservarli nelle calze.

Bad bitch (v. 28) Così glossa Borettini (2021, 28): «osso duro; brutta stronza; stronza schifosa; puttana che se la tira; vera stronza»; e spiega: «l'artista italianizza il significato del termine indicando una ragazza di facili costumi, una troietta cattiva».

Sta twerkando (v. 28) L'inglese *twerking* indica un tipo di ballo in cui il ballerino o la ballerina scuote i fianchi su e giù velocemente sul proprio asse verticale, creando un tremolio sulle natiche, pratica che negli ultimi anni sta spopolando soprattutto tra i giovani.

Non fotto (v. 30) Si riporta integralmente la spiegazione di Borettini 2021, 22: «presente anche al nono verso con accezione diversa ('non fotti'). 'Non fotto' solitamente indica il non fare qualcosa andandone fieri, mentre quando si dice 'non fotti si intende utilizzare per svilire, sminuire l'altra persona. Non prendo; non scopo; non utilizzo; non faccio uso; non mi appartiene; non vado».

Xan (v. 30) *Xan* indica l'alprazolam, un ansiolitico appartenente alla famiglia delle benzodiazepine, a breve durata d'azione. In Italia il farmaco è commercializzato da varie case farmaceutiche con vari nomi commerciali come lo Xanax, potente farmaco ansiolitico fra i più utilizzati.

Percos (v. 30) Con *percos* si intende il Percocet, ovvero una combinazione oppioide/non oppioide (come sottolineato in Borettini 2021) di ossicodone e paracetamolo, usata per trattare il dolore a breve termine, commercializzato da Endo International. Il *perc*, nella sua forma ulteriormente abbreviata, è diventato popolare dopo l'enorme successo riscosso alcuni anni orsono dal brano *Mask Off*, probabilmente il più grande successo internazionale di Future, pseudonimo di Nayvadius DeMun Wilburn, rapper, cantante e produttore discografico statunitense, nato ad Atlanta il 20 novembre 1983. Questa parola ha iniziato a comparire sempre con maggiore frequenza all'interno del registro linguistico dei rapper italiani, finendo spesso nei testi. Si tratta di un antidolorifico molto potente e diffuso che, se assunto in grosse quantità, può avere gli stessi effetti (estremamente dannosi) di una droga.

Amiri, Dior, leggenda anche se non muoio (v. 32) La citazione rimanda al brano *Dior* di Pop Smoke, rapper statunitense deceduto nel 2020. «Secondo un pensiero comune», spiega Borettini (2021, 23), «quando un artista muore acquista maggiore fama, e diventa in alcuni casi leggenda. Se si osservano i dati relativi a personaggi di

spicco del mondo della musica ormai defunti, si nota come, in seguito alla morte, la vendita dei dischi sia aumentata notevolmente. L'artista con questa frase si riferisce per l'appunto a questa dinamica che viene a crearsi dal momento in cui un artista passa a miglior vita. Con questa citazione, Rondo intende proclamarsi leggenda anche senza morire, e cita Pop Smoke, già precedentemente nominato, così da elogiario».

Bando (v. 34) Il termine *gergale*, dall'inglese americano, derivato dalla contrazione di *abandoned house*, cioè una casa disabitata di periferia dove si cucina e smercia droga (altrimenti detta *trap house*), è divenuto celebre in Italia a seguito del brano *Bando*, singolo di debutto della rapper Anna (all'anagrafe Anna Pepe, nata a La Spezia il 15 agosto 2003), che a fine febbraio 2020 raggiunse la vetta dei 'Top Singoli', la classifica che, dal 2006, indica i singoli più ascoltati e venduti in Italia, e vinse il disco d'oro a inizio marzo, conservando il primo posto in classifica per tre settimane consecutive, dal 28 febbraio al 19 marzo.

I miei G sono chiusi dentro (v. 36) G indica 'Gangster'. La spiegazione di Borettini 2021, 24: «l'artista spiega come i suoi amici siano gangster e siano chiusi dentro, cioè in prigione», risulta estremamente didattica.

Un quarto di Millie (v. 50) Il termine *millie* sta per 'un milione'; un quarto di milione sono 250.000 euro.

Milan 2007 (v. 56) Il riferimento implicito è alla vittoria della Champions League nel 2007 da parte del club AC Milan. Gli artisti abitano a Milano nella zona di San Siro, dove si trova il campo di gioco della squadra milanese. «Con questa citazione – chiosa Borettini (2021, 25) – si intende alludere alla propria vittoria, all'esserci riusciti».

Bottiglie Belvedere (v. 60) 'Belvedere' è una marca polacca di vodka a base di segale distribuita da LVMH, che prende il nome da Belweder, una delle residenze ufficiali del Presidente che si trova a Varsavia, e la cui illustrazione appare sulle bottiglie, recuperandone l'originaria parola italiana. Prodotta esclusivamente nella città di Zyrdardow e distribuita in tutto il mondo (il marchio è stato lanciato negli Stati Uniti nel 1996 come distillato di lusso), è stata commercializzata come la prima 'super vodka premium' al mondo.

Booty (v. 61) Dall'inglese: sedere; culo; chiappe.

3.4 Verso una lettura selettivo-analitica

Solo a questo punto ha senso condurre una lettura esplorativa (con elicitazione delle competenze pregresse all'interno di un percorso induttivo, stimolando alla formazione di ipotesi insieme di stampo socio-pragmatico e linguistico) per passare successivamente a una selettiva (alla ricerca di tematiche e/o semantiche particolari), che apra, infine, a quella analitica, in cui affrontare un tentativo – a vario

grado, in funzione delle potenzialità della classe in cui si opera¹⁷ - di decostruzione e ricostruzione del testo che permetta di inquadrarvi anche una riflessione del processo di creazione dei neologismi e le ragioni dello slittamento lessicale dei significati nell'ottica anche di una sensibilizzazione alla *drift* anglicizzante che l'italiano giovanile contemporaneo sembra testimoniare in modo sempre più marcato. Questo è, inoltre, chiaramente, il momento deputato a una didattizzazione, insieme dal punto di vista linguistico (tramite una prima analisi della morfosintassi - per niente complessa, considerate le frasi brevissime che lo costituiscono - ma soprattutto per un potenziamento lessicale) e culturale.

3.5 La fase di post-lettura

Per suggellare l'attività articolata e sviluppata nel corso dell'unità è bene giungere, in fine, a una fase di rilettura (con l'occasione di valutare quanto compreso e acquisito), insieme per proporre esercizi di revisione, consolidamento, acquisizione e fissazione di strutture e vocabolario registrati nel testo, e per discutere i contenuti, cercando collegamenti fra gli argomenti via via illustrati e il vissuto degli studenti, alla ricerca di analogie e differenze fra modelli culturali presenti nel testo e nella lingua/cultura degli apprendenti.

Attraverso l'espressione spontanea in aula, ma anche commissionando la stesura di un elaborato finale, si può spingere lo studente a riconoscersi (o meno) nel contenuto, sviluppando un rapporto personale con le questioni etiche e morali che possono emergere, fornendo e argomentando la propria interpretazione, calandosi nella parte della voce narrante - immedesimandosi e rispecchiandosi nelle figure proposte - ed esplicitando le proprie opinioni (favorevoli o contrarie) a un modo di comportarsi descritto. E dove anche le interpretazioni del discente non fossero in linea con una corretta comprensione dei contenuti, esse in ogni modo si riveleranno come spinte forti alla volontà di comunicazione in seno al gruppo: potere esprimere, all'interno di uno scambio reciproco, nel dialogo, con opinioni ed esperienze personali, il proprio mondo interiore stimola fortemente la voglia di

17 Vero convitato di pietra all'interno di qualunque contributo di carattere linguistico educativo, la classe vorrebbe, almeno in questa sede, essere concepita come quella «piccola comunità narrativa ed ermeneutica» definita in Barone (2015, 234), in cui quello dell'ermeneutica, in ogni caso soverchiante, già da Bruner (1990), che sottolineava il potere del piacere della narrazione, presente ben prima del leggere e dello scrivere, radicato nella natura dell'uomo in quanto animale politico per eccellenza e sorta di «specie narrante» (cf. Jedlowski 2000) in grado di riconoscere, quasi in una inclinazione innata, «il piacere della letteratura e il bisogno di letteratura» (Balboni 2008, 218, corsivo in originale) come possibilità di interpretare e categorizzare il mondo.

relazionarsi con l'Altro¹⁸ e, dunque, di usare la lingua, sulla scia di quella competenza comunicativa formalizzata dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2001) come «sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere», che è «l'obiettivo dell'educazione linguistica» (cf. Balboni 2012, 15).

4 Qualche - minima - riflessione conclusiva

È bene, anzitutto, in conclusione, sottolineare che l'uso del *drill* nella sua specificità non vuole soppiantare, ma - al contrario - integrare le strategie didattiche consolidate, mirando all'ampliamento del canone con una proposta in affiancamento all'approccio antologico più tradizionale.

Relativamente a questo tipo di testi, e miratamente all'oggetto della presente analisi, quelle che, a prima vista, sembrerebbero caratteristiche più problematiche, si rivelano estremamente produttive.

Un testo come *Louboutin* è prepotentemente 'autentico': esso risulta fresco, reale, immediato, stimolante. E allo stesso tempo, paradossalmente, nella sua autenticità è 'semplificato' nella sua struttura morfo-sintattica ma, soprattutto, lessicale.

Rovesciando i pregiudizi tipici legati al testo letterario (viene utilizzato - lo ribadiamo - un vocabolario di carattere orale, e il testo presenta le caratteristiche di struttura del parlato, appunto, colloquiale), il testo *drill* - si permetta di coniare una classificazione ulteriore rispetto a quelle precedentemente riprese (vedi nota 13 *infra*) - è 'letteratura colloquiale': esso si presenta come un testo 'scritto/orale', o, con un altro tentativo di neologismo terminologico, nella forma di 'parlato-cantato'.¹⁹

Esso si rivela da subito vicino agli studenti: parla il mondo degli apprendenti, prima ancora che la loro lingua (dal punto di vista dell'uso di un gergo giovanile), e presenta contenuti coinvolgenti e temi di cui va sottolineata l'attualità. Un testo letterario 'in senso lato',²⁰ come quello proposto, è perfettamente adeguato a intercettare la motivazione, stimolando, con il suo *input*, l'*output* linguistico del discente, anche immergendolo nel mondo socio-culturale della lingua che sta imparando.

Quanto delineato in queste pagine ribadisce l'efficacia del testo letterario nella didattica dell'italiano come LS (lingua straniera) o L2

18 In questo modo, davvero, si impara a (ri)conoscere l'elemento straniero - si pensi, ad esempio, alle riflessioni di Balboni, Caon (2015), sulle abilità relazionali proprie della comunicazione interculturale, la cui discussione porterebbe lontano.

19 Sulla scorta di uno stimolo analogico a Nencioni 1983.

20 Nella ripresa dello spirito del Balboni citato alla nota 2 del presente articolo.

(lingua seconda), ampliando il repertorio a quello della canzone, che risulta - come ci siamo interrogati al § 2 - testo letterario a tutti gli effetti. E ancora, emerge viepiù chiaro il suo valore (inter)culturale: se, come illustrava Balboni (1999), perché si giunga a una piena acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale che passano attraverso le fasi di consapevolezza, della conoscenza e delle abilità è importante il contatto diretto, in fase didattica, con l'ambiente reale della lingua/cultura, *Louboutin* - o un suo equivalente - permetti di calarsi in maniera attiva e partecipe in esso:

[L]’esistenza di valori culturali rende l’apprendimento di una lingua straniera non un puro esercizio comunicativo, ma qualcosa che va a incidere sull’intera personalità dell’individuo e sulla sua stessa natura. L’entrare in contatto con persone portatrici di valori culturali diversi dai propri non dovrà mettere in crisi l’allievo e portarlo a una chiusura mentale che irretisce anche l’apprendimento linguistico. [...] Compito dell’insegnante non dovrà tener conto solo della cultura che deve essere appresa, ma anche della cultura del nativo, le difficoltà che lui potrebbe avere, le problematiche che si trova ad affrontare, in modo che l’insegnamento diventi proficuo attraverso l’aggancio alla vita normale. Quello che è importante è che ci sia un contatto diretto fra l’ambiente e l’insegnamento, per arrivare all’acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale che passano attraverso le fasi di consapevolezza, della conoscenza e delle abilità. (Mathias 2011, 274)

Più in generale, alla luce di quanto illustrato e dibattuto, *Louboutin* può essere concepito come testo contenitore di una serie di plurime attività didattiche orientate sulle diverse categorie di saperi: linguistiche (morfosintassi e lessico), socio-storico-culturali, stilistico-retoriche, comunicative nel senso più pieno, nel quale l’apprendente impara a sviluppare ed esprimere il proprio pensiero attraverso un uso coscientemente governato della lingua.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2016). «Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria». Caruso, Diadori, Lamarra 2016, 31-48.
- Balboni, P.E. (2023). *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società 'liquide' Manuale di (auto)formazione per insegnanti di italiano*. Milano: UTET.
- Balboni, P.E. (a cura di) (2004). *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. [2002] (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. [2008] (2012). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Barone, D. (2015). «Se un pomeriggio di primavera uno studente riscoprisse il piacere della lettura e imparasse una lingua... Riflessioni sull'utilizzo della letteratura nell'insegnamento dell'italiano LS». *Italiano LinguaDue*, 2, 213-35.
- Bernardini, V. (2017). «Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda». *Bollettino Itals*, Suppl. *EL.LE*, 67, 1-25.
- Bertelli, A. (2012). Recensione a Maraschio, N.; Caon, F. (2011). *Le radici e le ali: L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. *EL.LE*, 1(2), 447-52.
- Borettini, G. (2021). *Qualche riflessione sul gergo Hip-Hop italiano contemporaneo*, [tesi di laurea triennale]. Parma: Università di Parma.
- Briganti, P.; Spaggiari, W. (1991). *Poesia & C. Avviamento alla pratica dei testi poetici*. Bologna: Zanichelli.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caon, F. (2008). «Potenzialità della canzone per l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana». *Cuadernos de italianistica cubana*, 9, 49-57.
- Caon, F. (2009). «Perché la canzone per apprendere le lingue?». *SELM – Scuola e Lingue Moderne*, 7, 4-5.
- Caon, F. (2010) (a cura di). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol. Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni. Con un'intervista a Mogol*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caon, F. (2016). «Parole in musica: l'italiano attraverso la canzone». Caruso, Diadori, Lamarra 2016, 49-66.
- Caon, F. (2023). *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, letteratura, (inter)cultura*. Torino: Utet Università.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci; Loescher.
- Caruso, G.; Diadori, P.; Lamarra, A. (a cura di) (2016). *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione. VI edizione (6-10 luglio 2015)*. Napoli: Guida Editori.
- Coletti, V. et. al. (1999-2000). «Riflessioni sul canone della letteratura italiana nella prospettiva dell'insegnamento all'estero». *Quaderns d'Italià*, 4-5, 11-46.

- De Romanis, R. (2010). «La letteratura straniera in classe: pratiche di lettura e di interculturalità». Vinti, C. (a cura di), *Ça a terminé comme ça. La SSIS Lingue Straniere dell'Umbria: un'esperienza positiva*. Perugia: Guerra.
- Eco, U. (2016). «Su alcune funzioni della letteratura». *Sulla letteratura*. Milano: Tascabili Bompiani.
- Edmondson, W. (1997). «The Role of Literature in Foreign Language Learning and Teaching: Some Valid Assumptions and Invalid Arguments». *AILA Review*, 12, 42-55.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hunfeld, H. (1990). *Literatur als Sprachlehre*. München: Langenscheidt.
- Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls*. Meran; Klagenfurt: Alpha Beta; Drava.
- Hunfeld, H. (2005). «Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick: ein Interview mit Hans Hunfeld». *Babylonia*, 1, 43-7.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.
- Magnani, M. (2006). «Teoria e applicazione dell'approccio ermeneutico nell'insegnamento delle lingue». *Orizzonti*, 1, 1-166
- Magnani, M. (2009). «Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere». *Studi di Glottodidattica*, 1, 107-13.
- Maraschio, N.; Caon, F. (2011). *Le radici e le ali: L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET Università.
- Mathias, B.H. (2011). «La proposta teorica dell'integrazione del testo letterario nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS in Camerun/Theoretical Proposal: Integrating Literary Text Within the Teaching/Learning of Italian as a Foreign Language in Cameroon». *Formazione & Insegnamento*, 1, 263-76.
- Mezzadri, M. (2010). *Cantagramma*. Perugia: Guerra.
- Nencioni, G. (1983). «Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato». Nencioni, G., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*. Bologna: Zanichelli, 126-79.
- Paran, A. (2006). «The stories of literature in language learning». Paran, A., *Literature in Language Teaching and Learning*. Alexandria: TESOL Practice Series, 1-10.
- Pinello, V. (2014). «Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS, tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione». Arcuri, A.; Mocchiari, E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Università di Palermo, 341-92.
- Provincia Autonoma di Bolzano (2001). *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache and den italienischen Oberschulen*. Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano.
- Scalzo, R.A. (1998). «L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa». Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 137-71.
- Spaliviero, C. (2016). «Il testo letterario per l'educazione linguistica e l'educazione interculturale». *Scuola e lingue moderne*, 54, 34-40.
- Spaliviero, C. (2017). «I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche». *Scuola e lingue moderne*, 55, 22-7.

- Spaliviero, C. (2020). «La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. I risultati di un'indagine sulla letteratura italiana». *Italiano Linguadue*, 12, 648-68.
- Spaliviero, C. (2021). «Insegnare letteratura in prospettiva interculturale nella classe multilingue. La proposta di un approccio». *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale = Atti del Convegno Politiche e pratiche per la comunicazione interculturale* (Venezia, 23-24 maggio 2019). Venezia, 63-71.
- Spaliviero, C. (2023). «Da un'indagine sulla didattica della letteratura nella classe di lingua al progetto di una rete per la formazione». *Scuola e lingue moderne*, 60, 19-25.
- Spera, L. (2020). «Educare al molteplice: la letteratura per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri». *Versants*, 2(67), 25-33. <https://www.re-dalyc.org/journal/6898/689873228007/html/>.
- Spera, L.; Storini, M.C. (2014). *La letteratura per la didattica dell'italiano a stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*. Pisa: Pacini.
- Stagi Scarpa, M. (2005) (a cura di). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Zammartino, L. (2016). «Il testo letterario per stimolare l'espressione dell'apprendente». *Éducation et sociétés plurilingues*, 40. <https://journals.openedition.org/esp/805>.

TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture A Review of Practice

Danica Anna Guban-Caisido, Naidyl Isis Bautista

University of the Philippines, Diliman

Abstract The study reviews existing practices that use TV and film in the teaching and learning of Italian in the University through qualitative meta-analysis. The studies were selected through keyword collocations, inclusion and exclusion criteria, and time restrictions which yielded to ten articles. Two central themes emerged: the use of TV and film for developing linguistic competence and for improving intercultural communication. Results revealed that TV and film as didactic tools offer relevance in real-world contexts, and that success in learning calls for student empowerment and independence. Recommendations include replication of similar studies and the creation of an open-access comprehensive database for audiovisual clips in the Italian language.

Keywords TV. Film. Didactic tools. L2. Foreign language. Italian. University.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature Review. – 3 Method. – 4 Findings and Discussion. – 5 Conclusion.



Peer review

Submitted 2023-01-16
Accepted 2024-05-31
Published 2024-07-29

Open access

© 2024 Guban-Caisido, Bautista |   4.0



Citation Guban-Caisido, D.A.; Bautista, N.I. (2028). "TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture. A Review of Practice". *EL.LE*, 13(2), 189-206.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/004

1 Introduction

Audiovisual materials are highly valuable resources in teaching language and culture because of their multimodal nature. Historically, there has been a shift in the preference of the materials from written texts to images and sounds, which Kress (2003, 1) succinctly describes as “the move from the dominance of the book to the dominance of the medium of the screen”. This shift has led to the foundation of more novel pedagogic ideas that promote multi-literacy, challenging the existing practices that depend heavily on printed texts (Bonsignori 2018). With the current technological developments, conventional reading and writing activities must now be reinforced with the more updated forms of media as these go beyond mere exposure to verbal language. Audiovisual realia are pragmatic means of exposing foreign language learners to non-verbal cues that may help deepen the understanding of the more articulated verbal language in action. The quality of authenticity of TV and film may be vouched for as they are intentionally created with the linguistic capacities of the native speaker audiences in mind and not necessarily for the foreign language learners (Kaiser 2011). The dialogues used in the production of TV and film, while scripted, are made to imitate how spontaneous quotidian conversations sound like (Bednarek 2013) and provide learners the opportunity to experience how the language is being used in naturally occurring contexts. The importance of audiovisual materials, such as TV and film, was immediately recognized for its pedagogical merit, as evidenced by the proliferation of literature regarding its didactic use in second and foreign language learning as early as the 1980s (Diadori 2011a).

2 Literature Review

Television and film are rich sources of content in teaching both language and culture. In the context of second language learning, the Content-based language teaching approach (CBLT) is habitually adopted to ensure immigrant learners gain proficiency in a new language together with academic content (Cinganotto, Cuccurullo 2015). In Italy, the more common acronym is the CLIL (Content and Language Integrated Learning), which was introduced by a Reform Law (Ministerial Decree 88/99 of 2010), and has since been stated as the mandatory methodology in upper secondary school curricula, highlighting the international dimension of the educational system by means of the ‘4Cs’ model (Coyle 2007): content, cognition, communication, and culture. Among the benefits of CLIL include the development of intercultural communication skills, the provision of opportunities to learn content via different cultural perspectives, the

improvement of overall target language competence, the diversification of methods and forms of classroom practice, the increase in learner motivation, and similar (Dalton-Puffer 2007 quoted in Cinganotto, Cuccurullo 2015). The CLIL approach allows for easy incorporation and adaptation of television programs and films in its lessons (regardless of phase or level), ensuring the student's motivation, engagement, and responsibility for creating their own knowledge, thus promoting a learner-centred perspective (Keddie 2014).

Previous research on the use of television programs and films has reported positive results in the teaching and learning of foreign languages and their respective target culture. Weyers (1999) conducted a longitudinal study on the use of a television program in a language class and concluded that it aided in providing language input when adapted as a fraction of a designed structured activity. Consistent exposure to a television program in the target language resulted in a significant improvement in listening comprehension, oral production, and overall linguistic confidence. In a study related to teaching culture, Herron et al. (1999a) stated that learners were able to easily recall quotidian social patterns from viewing pedagogical videos that were integrated into a foreign language class. Balboni (2006 quoted in Maugeri 2021) also affirms that using films as a pedagogical tool develops both cognitive and intercultural competences in the learner through the analysis of the verbal language (accent, dialectal and linguistic variances), non-verbal language, sociolinguistic variations, regional variations, and cultural models and values.

While there is much evidence banking on the effectiveness of utilizing television programs and films in the foreign language classroom, these have to be used alongside proper scaffolding and organization from the end of the teacher. Borghetti and Lertola (2014) mention the teacher plays a highly important role in mediating the entire learning process with the aid of audiovisual materials. Similarly, Balboni (2006 quoted in Maugeri 2021) narrates that the use of such modalities requires the teacher to possess critical judgment in the selection of corpus for analysis, must be methodical in weaving the flow of activities, and must have organisational capabilities in order to maximize and optimise the pedagogical benefits of film and television for language teaching and learning.

3 Method

The present study utilized a qualitative meta-analysis of existing practices on the teaching and learning of Italian through TV and films in the University setting. The implemented keyword collocations included the following: 'cinema/film', 'audiovisual texts', 'FL learning/teaching', 'FL acquisition', 'university', 'Italian' which were searched from the databases of Google Scholar, ProQuest, ERIC, JSTOR, and Taylor & Francis. To guarantee consistency and quality, only published articles in peer-reviewed journals were considered for analysis.

The exclusion criteria include a time restriction and a specific set of participants. The time restriction was set from 2009-24, spanning a total of fifteen years. Other related research on teaching and learning Italian through film and TV which did not involve University students as participants were duly eliminated.

The data-gathering process proved to be complex and challenging due to the scarcity of published articles that categorically adhered to the requirements of the study (i.e., didactic use of audiovisual texts specifically designed for teaching and learning Italian for university students). Recognizing the heterogeneity among the assembled articles, the authors employed textual narrative synthesis as proposed by Lucas et al. (2007), which is a useful tool in synthesizing different types of research evidence and grouping them into more homogenous groups. This type of approach is better suited for reviews whose objectives include the description of an existent body of literature, with particular emphasis on the scope of what has been investigated in the field, the evidence, and the knowledge gaps that need to be addressed (Lucas et al. 2007).

The three-step process employed by Lucas et al. (2007) was followed to efficiently review the existing literature on the subject: Step 1. Study grouping; Step 2. Study commentaries produced; and Step 3. Subgroup synthesis produced. The studies in this paper were therefore classified according to the main competencies the use of audiovisual texts aimed to develop, mainly linguistic competence and intercultural communication. These two subgroups were further subdivided into smaller groups according to the specific language goals of the studies in relation to the subgroup in which they were incorporated. Finally, syntheses and analyses for the two major subgroups were produced, as Section 4 of this paper elaborated. A visual representation of the outcomes of the textual narrative synthesis is found in Chart 1.

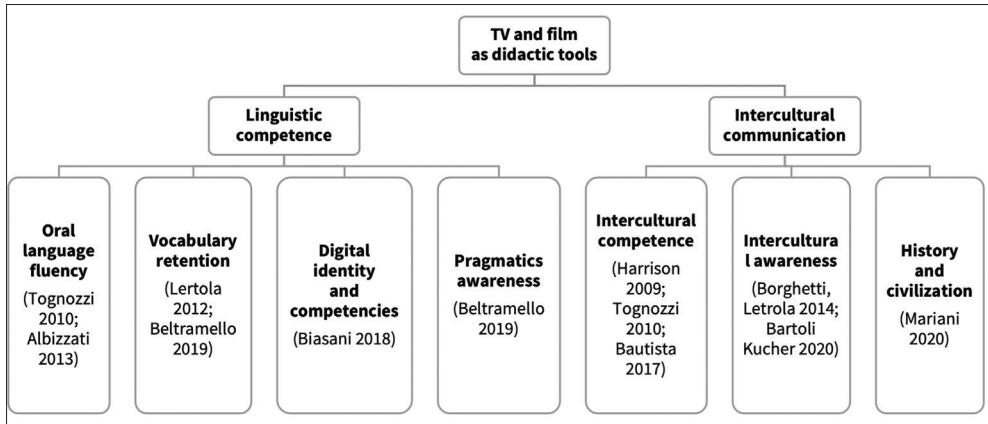


Chart 1 Subgroups of studies focusing on TV and film as didactic tools in Italian language learning. To ensure ethical research considerations, the researchers affirm that the analysis is free of any outcome and confirmatory biases. The present study is only descriptive and is not confirmatory of any research hypothesis

Table 1 An overview of existing research on Teaching and Learning Italian through TV and films as presented in chronological order

Author and Year	Study Title	Modality	Objective	Method	Group	Subgroup
1 Harrison 2009	Foreign films in the classroom: Gateway to language and culture	Film	To use feature films in their entirety to provide a variety of motivating pedagogical options for fostering cultural competence.	Intensive study of the feature film, <i>La vita è bella</i> , ¹ with pre-viewing, viewing, and post-viewing activities carried out in 3-4 weeks that transitioned from guided to independent work. The film is expected to be viewed outside the classroom.	Intercultural communication	Intercultural competence
2 Tognozzi 2010	Teaching and Evaluating Language and Culture through Film	Film	To increase language fluency (both interpretative and presentational), cultural knowledge, and sensitivity.	Viewing of film clips from <i>Il vestito da sposa</i> ² – for intermediate learners – and <i>La meglio gioventù</i> for advanced learners – were accompanied by activities carried out in two phases. Phase 1 involved scripted activities, while Phase 2 involved spontaneous and more independent activities.	Linguistic competence	Oral language fluency; Intercultural competence

Danica Anna Guban-Caisido, Naidyl Isis Bautista
TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture

Author and Year	Study Title	Modality	Objective	Method	Group	Subgroup
3 Lertola 2012	The effect of the subtitling task on vocabulary learning	Film	To investigate on the effect of exposure to novel words and their retention through subtitling activities.	Use of a contemporary Italian movie to be translated into English. Utilized a quasi-experimental design using both quantitative (pretest, post-test, Vocabulary Scale Knowledge Test) and qualitative (subtitling, comprehension tasks) methods.	Linguistic competence	Vocabulary retention
4 Albizzati 2013	Il film a lezione di Italiano L2: Gli esami al cinema	Film	To improve oral production via the development of communicative and sociocultural competences; To give learners the necessary skills in getting through oral exams in Italian universities.	Use of selected film sequences from <i>Vado a vivere da solo</i> , ³ <i>La meglio gioventù</i> and <i>Grande Grotto e Verdone</i> with guided activities before, during, and after viewing.	Linguistic competence	Oral language fluency
5 Borghetti, Lertola 2014	Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study	Film	To investigate whether the creation of subtitles can offer language students opportunities for developing cultural and intercultural awareness.	Use of a 7-minute clip from the movie <i>Tutta la vita davanti</i> ⁴ for subtitling. For data gathering, a multi-method approach was employed involving initial and final questionnaires, interviews, class audio recording, teaching forms/notes, and outputs.	Intercultural communication	Intercultural awareness
6 Bautista 2017	La contestualizzazione dell'apprendimento della lingua italiana nelle Filippine: didattizzazione di una puntata di "Radici - l'altra faccia dell'immigrazione" sulle Filippine	TV	To create materials using a contextualized and humanistic approach to FL learning; To investigate whether this type of material can lead to the development of intercultural competence.	Use of selected film clips from an episode of <i>Radici - l'altra faccia dell'immigrazione</i> ⁵ to create a learning unit with (primarily oral) activities carried out before, during, and after viewing.	Intercultural communication	Intercultural competence
7 Biasani 2018	The digital world as a topic: Developing digital competences in the Italian language class	TV, videos, other forms of media	To develop linguistic and digital competencies; To improve transferable skills through self-development and shaping digital identity; To approach media literacies and technology-enhanced learning.	Weekly seminars around thematic topics of the target culture. Lab seminars where students access authentic materials at their own pace at their own disposal. Oral seminars verifying online presence through a program linked to the Italian talk show <i>Reputescion</i> . ⁶	Linguistic competence	Digital identity and competencies

Author and Year	Study Title	Modality	Objective	Method	Group	Subgroup
8 Beltramello 2019	Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom	TV	To use video clips as a context-rich scaffolding, on which students can build up vocabulary and develop L2 pragmatics awareness.	Translation of episode clips from the series <i>Zio Gianni</i> ⁷ using the VisualSubSync app. The process includes media-text analysis, script analysis, translation/editing, spotting/cueing.	Linguistic competence	Vocabulary retention; Pragmatics awareness
9 Bartoli Kucher 2020	Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera	Film	To develop plurilingual competence and promote language and cultural awareness through a text that integrates language, literature, and cinema.	A juxtaposition of Laila Wadia's novel <i>Amiche per la pelle</i> and its consequent film adaptation <i>Babylon Sister</i> . ⁸ Use of choice board for oral and written reflections.	Intercultural communication	Intercultural awareness
10 Mariani 2020	An Analytical Approach to the Italian Renaissance through Popular TV: The case of "Medici"	TV	To learn history and civilization (Renaissance) in FL and culture classes.	Use of the TV series <i>Medici: The Magnificent</i> ⁹ as a pedagogical tool for understanding Renaissance Italy	Intercultural communication	History and civilization

- 1 *La vita è bella* (1997), Roberto Benigni.
- 2 *Il vestito da sposa* (2003), Fiorella Infascelli; *La meglio gioventù* (2003), Marco Tullio Giordana.
- 3 *Vado a vivere da solo* (1982), Marco Risi; *Grande Grosso e Verdone* (2008), Carlo Verdone.
- 4 *Tutta la vita davanti* (2008), Paolo Virzi.
- 5 *Radici – l'altra faccia dell'immigrazione. "Filippine"* (2017), Rai3.
- 6 *Reputescion* (2012), La3.
- 7 *Zio Gianni* (2014), Rai2.
- 8 *Babylon Sisters* (2017), Gigi Roccati.
- 9 *Medici: The Magnificent* (2016), Rai1.

4 Findings and Discussion

A close reading of the primary materials was needed for the relevancy evaluation process. Considering the exclusions, ten published articles remained for full-text analysis. Textual narrative synthesis as defined by Lucas et al. (2007) was then employed, which surfaced the following themes: the use of TV and film for developing linguistic competence and the use of TV and film as a didactic tool for intercultural communication.

While the majority of the research reflected a clear demarcation in terms of the purpose of their study, some also have a two-fold objective, maximizing the use of TV and film for developing both linguistic and cultural competencies.

4.1 TV and Film for developing linguistic competence

Three of the ten studies used film and television as tools for developing linguistic competence. These studies mostly focused on vocabulary learning (Lertola 2012; Beltramello 2019) and oral production (Albizzati 2013).

The use of audiovisual tools for linguistic pedagogical purposes is greatly supported by previous studies. Exposure to authentic visual and aural properties in film and television aid in the expansion of vocabulary (Kaiser 2011; Sherman 2003; Webb, Rodgers 2009), in the incorporation of pragmatic expressions (Lin 2014; Bruti 2015), and in general oral production capacities (Dikilitas, Duvenci 2009).

For vocabulary development, Lertola (2012) aimed to investigate the effectiveness of a subtitling activity in the facilitation of language learning, with particular emphasis placed on vocabulary. Employing a mixed-method approach including a pre and post-test for vocabulary testing, the participants were divided into Experimental and Control Groups which had different tasks: subtitling of a contemporary Italian film clip for the Experimental, and task-based activities for the Control. All participants were made to watch the same clip three times. Results show that both conditions showed improvement in vocabulary, with the Experimental Group displaying a more significant incidental vocabulary acquisition compared to the Control Group.

Similar to Lertola's (2012) research, Beltramello (2019) conducted a non-experimental study on vocabulary with the added dimension of L2 pragmatics, in particular, the acquisition of multiword expressions. A mixed-method was likewise employed involving both quantitative data such as questionnaire and post-test, and qualitative data in the form of classroom observations. Through the free subtitling software Visual SubSync (VSS), the participants were tasked to write subtitles for and revoice the Italian sitcom *Zio Gianni*. The post-test results reflected vocabulary retention not only on the meaning of the language-related items but also in the recall of the contexts in which the words were used.

The first two articles focused on both subtitling and vocabulary retention through the use of video clips. While there is still much to be known about the extent to which subtitling affects vocabulary expansion and recall, the limited studies available lean towards positive pedagogical benefits (William, Thorne 2018). Talaván (2010) noted that the use of authentic video clips such as those taken from TV series and/or films together with the additional task of subtitling is beneficial to students learning a foreign language. Among the aspects to be defined for the activity to be pedagogically beneficial, Talaván (2010, 290) cited the importance of the video clip features, stating that these must be "useful, interesting, and self-containing" in order to reflect the communicative and linguistic objectives.

The main objective of the third study (Albizzati 2013) under this theme was to make use of film in the L2 classroom in order to improve students' oral production through the development of their communicative linguistic and sociocultural competencies. The target learners in this study were those attending Italian universities via the Erasmus Mundus program. It was therefore essential that these students were equipped with the necessary skills to pass oral exams, the conventional examination method used in Italian universities. Through selected film clips, the teacher should be able to showcase the language's authentic and natural usage within real contexts, including all components necessary in communicative events (verbal and non-verbal language, discourse markers, using the correct register, among others). While there was no mention that the proposed activities were experimented on a group of students, it was clear that they were created to cater to the target learners' specific needs: incorporating activities that encouraged a greater ability in oral production and interaction, and equipping them with the capacity to resort to specific strategies in managing their discourse during oral exams (Semplici, Tronconi 2011). Apart from the activities centring on morphosyntactic and lexical elements, explanations on pertinent aspects of Italian culture and society (the Italian university system, teacher-student relationships, loan words) were also taken into account.

4.2 TV and Film as Didactic Tools for Intercultural Communication

Audiovisual materials such as television and films are also an abundant source of cultural pedagogical knowledge because of their vibrant representations of the target language and culture (Shrum, Glisan 1994). Bajrami, Ismaili (2016) describe the use of videos as advantageous in learning both language and culture because of their originality and authenticity given that they are primarily produced for mother tongue audiences.

The majority of the studies in the present analysis utilized film and television to improve intercultural awareness and communication. The foci of the said research include the teaching of Italian history (Mariani 2020; Harrison 2009), intercultural competence and performance (Harrison 2009; Bautista 2017), plurilingualism and cultural identity (Bartoli Kucher 2020), and cultural knowledge and sensitivity (Borghetti, Lertola 2014).

In exploring the potential of using audiovisual materials to aid in the teaching of history and civilization, Mariani (2020) utilized the television series *Medici: The Magnificent* in the teaching of Italian Renaissance, emphasizing that the consumption of information via media-related adaptations enables students to generate new forms of

understanding through aural and visual prompts. The author reported that the screened adaptation of a historical text allowed for a more active engagement through “affective experiential modes” (Landsberg 2015 quoted in Mariani 2020). Aside from empathizing with the historical characters, the learners were also exposed to the dynamics and interactions of the said characters through the world-building process of the screen: camera angles, lighting, montage and musical scores (Mariani 2020).

Unlike the other studies in this paper that preferred the utilization of short video sequences, Harrison (2009) proposed the viewing of an entire feature film (*La vita è bella*) several times. It was expected, however, that the initial viewing with subtitles be done outside the classroom. Making use of the entire film as opposed to just snippets was done to provide a variety of motivating pedagogical options, carried out in three to four weeks. These activities gave students opportunities to demonstrate process, performance, and knowledge that the educator could easily assess. Harrison noted that immediately after the initial viewing session, students were already able to retain some details and idioms with the help of pre-viewing activities, such as reading the synopsis, reading about the Holocaust, the deportation of Italian Jews, and other historical details, and some vocabulary work addressing historical and political terminology, dates, and facts. After the initial viewing, guided class discussions followed where students talked about the historical context (timeline creation and character encounters), plot summary/description, character analysis, and the differences between the movie’s first and second parts (Italian cinematic style). Independent or small group work began after the students had become reasonably familiar with the film, and had been equipped with the necessary vocabulary and cultural-historical information. In this phase, the students were asked to explore stories Italy tells about itself through the film from different critical points of view: aesthetics, anthropology, communication, sociolinguistics. Post-viewing activities called for reflections on the Italian lifestyle in the Thirties and Forties, adding to it a U.S. perspective in English to further develop their intercultural understanding. Harrison concluded that an intensive study of a feature film laid

the groundwork for fostering cultural competence: [placing] language in context; [giving] students an in-depth understanding of an important chapter in Italy’s history, [sparking] interest for a study abroad trip; [maintaining or even generating] interest in further study of the language. (2009, 92)

Bautista (2017) noticed the need for the creation of materials that better suited the needs of a specific audience, in this case, Filipino students learning Italian as a foreign language. The prevalence of

didactic materials created for a general audience posed consequences in the FL learning process, since these failed to tap into the human being's potential for multidimensional processing by minimizing the student's ability to learn through doing things physically, feeling emotions, and experiencing things through the mind (Tomlinson 2003 quoted in Bautista 2017). The creation of a learning unit was based on selected scenes from an episode of the Italian TV program *Radici - l'altra faccia dell'immigrazione*, which focused on the lives of immigrants in Italy. Since the target learners were Filipinos, the chosen episode centred on the stories and experiences of Filipino immigrants. Audiovisual materials are a key component in contextualizing and humanizing FL learning because they provide numerous points of reflection, both on language learning and the student's knowledge of oneself and the world (Guidi 2010 quoted in Bautista 2017). Due to the chosen video's relevance to the learners' reality, the students became emotionally and intellectually stimulated. As a result, they were able to increase their self-esteem and independence, participating freely and spontaneously during discussions (both as a class and in smaller groups). The creation of tasks that offered space in addressing and negotiating cultural differences further developed their intercultural and communicative competencies, validating the role of educators and students alike in crafting and shaping FL materials that encourage authentic and meaningful dialogue (Cabling et al. 2020).

A similar study created for the FL classroom was conducted by Bartoli Kucher (2020), which made use of Laila Wadia's 2007 novel *Amiche per la pelle* and its film adaptation *Babylon Sisters* in offering an abundance of authentic opportunities for oral and written production in the plurilingual space. Set in the imaginary via Ungaretti in Trieste, *Amiche per la pelle* tells the stories of characters from different cultures living in a plurilingual space, characterized by the presence of Italian, dialects, foreign languages, and interlingual variations of Italian spoken by immigrants (Vedovelli 2017 quoted in Bartoli Kucher 2020). Some scenes from the film adaptation also showed that the alternation of codes (switching from Hindi to Italian and back) in the daily multilingual interaction between the husband and wife characters Ashok and Shanti were charged with cultural and social values. Bartoli Kucher noted the importance of giving space to the learners' respective mother tongues in multilingual classrooms as a way of preparing them on how to interact in plurilingual and pluricultural societies. It was therefore important that awareness was raised towards the plurality and hybridism of cultures, languages, and identities brought about by the migratory process. For the didactic activities, Bartoli Kucher made available a choice board with twelve different oral and written activities to develop the learners' plurilingual competence, such as: writing a

letter to an Italian teacher from the perspective of one of the residents of via Ungaretti; changing the novel's genre into a fable with a happy ending or a thriller; role-playing a scene from the movie and recording it; selecting a character from the novel or film and writing a sequence that involves standard Italian and one's mother tongue, among others. Like with Bautista's (2017) study, Bartoli Kucher found that choosing a theme close to the learners' realities and experiences, resulted in the emotional involvement of the students, enabling them to increase their motivation and actively participate in the construction of meaning from the texts. This resulted in a productive dialogue between theory and practice, which reconceptualized culture, identity, and diversity.

Borghetti and Lertola's (2014) research focused on using interlingual subtitling as a pedagogical tool for cultural and intercultural awareness development. Through a multi-method approach consisting of both quantitative (initial and final questionnaires) and qualitative (interviews, class recordings, teaching notes, students' outputs) data gathering methods, information was collected and analysed through thematic analysis. A seven-minute clip extracted from the 2008 Italian comedy film *Tutta la vita davanti* was chosen as the corpus for subtitling purposes. The subtitling exercise was reinforced by answering forms related to cultural and intercultural awareness, followed by focus group discussions. Three typologies (1-before viewing, 2-during subtitling, 3-class discussions) were designated to pinpoint the instances in which awareness development took place. The majority of the learning opportunities peaked at typology 3 which refers to the class discussion phase. The researchers highlighted the value of the mediating role of the teacher in fostering cultural awareness through discussions, but also affirmed that the subtitling activity was beneficial for autonomous and authentic learning.

Among the ten studies that were analyzed, the research conducted by Tognozzi (2010) and Biasani (2018) are among the studies that optimized the learning opportunities provided by audiovisual materials by establishing two-pronged objectives for linguistic and cultural competence.

Tognozzi's (2010) dual objective aimed to develop both language fluency and cultural knowledge and sensitivity in two phases. Audiovisual texts are an overflowing source of linguistic and extra-linguistic input: idiomatic expressions, accents, linguistic and dialectal variations among different regional groups and social classes, as well as vestemics, kinesics, objectemics, and proxemics (Maugeri 2021). In developing language fluency, Tognozzi made use of a scripted activity (Phase One) that tasked students at the intermediate level to memorize and recite the dialogue from a film clip taken from *Il vestito da sposa*. Through this phase, they were able to analyse and then imitate the native speakers' pronunciation, intonation, and gestures

as best as they could. Soon after, the exercise was recorded, which allowed them to evaluate their performance and develop a greater self-awareness of their own pronunciation and gestures. A similar activity was employed for advanced learners of Italian, which involved more creative writing. Unlike with the intermediate group, this advanced group viewed the selected film sequence (*La meglio gioventù*) with no access to the audio until the project's completion. Instead of memorizing the script, these students were asked to create the script themselves, which they based on the "lip movements, gestures, mood, rhythm, and speech acts of the actors" (Tognozzi 2010, 77). Like with the first group of students, these students were also required to record their performance in order to evaluate it. Tognozzi found that the students became more involved (both psychologically and physically) when they were given permission to be creative with the text and transfer their linguistic and cultural learning from the original scene to role-playing. The author concluded that role-play enabled students to become more familiar with the rhythms and patterns of the language, providing connections between the different communicative components. Increased engagement also empowered them to develop their interactional skills, which added to their enjoyment of the activity.

The second phase for both levels, which featured a more spontaneous activity relative to the first, allowed the students to dig deeper into the cultural aspects they observed from viewing the film clip. Upon choosing and researching a cultural theme associated with the video, such as "geography, [...] regional pastries, the history of *babà*, the history of different pastries from different regions, among others" (Tognozzi 2010, 76), they wrote a composition, which they then presented in an oral presentation in class. The results of the pre- and post-surveys indicated better cultural knowledge was obtained, as well as students' motivations related to participation, creativity, and comments. According to the researcher, embedding instruction into real communicative contexts closed the gap between understanding and practice and enabled students to experience moments of discoveries in real-world discourse, which gave way to their development of linguistic expression and absorption of elements of culture.

On the other hand, Biasani's (2018) more recent study aimed to explore the possibilities of enhancing both linguistic and digital competences in the Italian classroom by means of thematic modules centred around the target culture. As such, receptive and productive skills such as familiarity with linguistic structures, reading and writing, listening comprehension, and oral production were given emphasis in every learning unit. Each learning unit was deliberately crafted to relate to an aspect of Italian culture. The first learning unit dedicated to reading and writing utilized videos as the engagement and primary didactic material, supplemented by other forms of media such as CDs,

DVDs, blogs, and chat rooms, among others. For the unit dedicated to comprehension skills, audiovisual resources were made accessible to students for their own perusal, prompting autonomous reflection. The oral production learning unit developed the learners' communicative competence through an assessment of their own online reputation by means of a website linked to the Italian TV programme *Reputescion*. Feedback from students showed that the variety of activities implemented in the learning units incited engagement and were beneficial for the target areas of development. The emphasis on acquiring digital literacy skills expected the students to be critical of the form of media they consume as these may have implications on the manner by which Italian culture and society may be perceived.

5 Conclusion

After employing a keyword collocation search, establishing inclusion and exclusion criteria, implementing a textual narrative synthesis approach, and a relevancy evaluation process of close reading, ten studies involving the use of TV and film in the teaching of Italian language and culture were included for full-text analysis. Results yielded two main themes: (1) TV and film for linguistic competence (three studies); and (2) TV and film as didactic tools for intercultural communication (five studies). The remaining two studies that did not belong to either category were more holistic, making use of both themes in setting their learning objectives, and confirming the inseparable nature of language and culture. Whether the focus is on language or culture, what the data revealed is that the learning outcomes of activities based on audiovisual materials offer relevance in real-world contexts (for example, widening vocabulary to ease discourse, performing well in University oral exams, and obtaining the necessary cultural sensitivity in negotiating differences in the modern pluricultural world), and that success in obtaining these outcomes is owed to the motivation brought forth when learners are stimulated emotionally and are empowered to be responsible for their own learning process.

With regards to future studies, it has been observed that despite the time span of the studies in question, research on the area (at least those published) remains scarce. Because there is much to discover and the research ground is fertile, it is recommended that the replication of these studies be carried out in as many contexts, learner types, and levels as possible. It would also be beneficial if an open-access database of extracted video clips from film or TV for didactic use were created for units and institutions that teach Italian. This could encourage more educators to create and adapt their own materials themselves to suit the diversity of their students, and ensure

a learner-centred perspective. It also goes without saying that critical judgment must be practiced to sort and filter for relevance and timeliness. As a final recommendation, it is of the essence to document existing practices that will help future educators and researchers in mapping the trends and developments of the use of TV and film in teaching and learning Italian.

Bibliography

- Albizzati, M. (2013). "Il film a lezione di Italiano L2: Gli esami al cinema". *Italiano LinguaDue*, 5(2), 182-210. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3758>.
- Bajrami, L.; Ismaili, M. (2016). "The Role of Video Materials in EFL Classrooms". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 502-6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>.
- Bartoli Kucher, S. (2020). "Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera". *Italiano LinguaDue* 12(2), 512-22. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15094>.
- Bautista, N.I. (2017). "La contestualizzazione dell'apprendimento della lingua italiana nelle Filippine: didattizzazione di una puntata di 'Radici - l'altra faccia dell'immigrazione' sulle Filippine". *Italiano LinguaDue*, 9(1), 273-93. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8781>
- Bednarek, M. (2010). *The language of fictional television: Drama and identity*. London; New York: Continuum.
- Beltramello, A. (2019). "Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom". *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 8, 93-109. <https://doi.org/10.12681/ijltic.20279>.
- Biasani, R. (2018). "The Digital World as a Topic: Developing Digital Competencies Competences in the Italian Language Class". Biasini, R.; Proudfoot, A. (eds), *Using Digital Resources to Enhance Language Learning - case Studies in Italian*. Research-publishing.net, 95-105. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.24.801>.
- Bonsignori, V. (2018). "Using Films and TV Series for ESP Teaching: A Multimodal Perspective". *System*, 77, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.005>.
- 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>.
- Bruti, S. (2015). "Teaching Learners How to Use Pragmatic Routines Through Audiovisual Material". Crawford Camiciottoli, B.; Fortanet-Gomez, I. (eds), *Multimodal Analysis in Academic Settings. From Research to Teaching*. London: Routledge, 213-36.
- Cabling, K. et al. (2020). "Foreign Language Policy and Pedagogy in the Philippines: Potentials for a Decolonial Approach". *Social Transformations Journal Of The Global South*, 8(2), 185-226. <https://journals.ateneo.edu/ojs/index.php/ST/article/view/3382>.

- Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2015). "The Role of Videos in Teaching and Learning Content in a Foreign Language". *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 11(2), 49-62. <https://www.learntechlib.org/p/151065/>.
- Coyle, D. (2007). "The Research Base for CLIL in Europe". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-62. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Diadori, P. (2011a). "L'uso didattico del testo audiovisivo". Diadori 2011b, 381-93.
- Diadori, P. (a cura di) (2011b) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori; Le Monnier.
- Dikilitas, K.; Duveni, A. (2009). "Using Popular Movies in Teaching Oral Skills". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 168-72. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.031>.
- Harrison, L.G. (2009). "Foreign Films in the Classroom: Gateway to Language and Culture". *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(8), 89-93. <https://doi.org/10.19030/tlc.v6i8.1118>.
- Herron, C. et al. (1999a). "The Effectiveness of a Video-based Curriculum in Teaching Culture". *The Modern Language Journal*, 84(4), 518-33.
- Kaiser, M. (2011). "New Approaches to Exploiting Film in the Foreign Language Classroom". *L2 Journal*, 3(2), 232-49. <https://doi.org/10.5070/L23210005>.
- Keddie, J. (2014), *Bringing online video into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Landsberg, A. (2015). *Engaging the Past: Mass Culture and the Production of Historical Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Lertola, J. (2012). "The Effect of Subtitling Task on Vocabulary Learning". Pym, A.; Orrego-Carmona, D. (eds), *Translation Research Projects 4*. Barcelona: Intercultural Studies Group URV, 61-70. https://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/isgbook4_web.pdf.
- Lin, P.M.S. (2014). "Investigating the Validity of Internet Television as a Resource for Acquiring L2 Formulaic Sequences". *System*, 42, 164-76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.010>.
- Lucas, P. et al. (2007). "Worked Examples of Alternative Methods for the Synthesis of Qualitative and Quantitative Research in Systematic Reviews". *BMC Medical Research Methodology*, 7(4). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-7-4>.
- Mariani, A. (2020). "An Analytical Approach to the Italian Renaissance through Popular TV: The case of Medici". *Revista Linhas. Florianópolis*, 21(47), 194-222. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723821472020194>.
- Maugeri, G. (2021). "Letteratura, cinema e fumetto d'autore come strumenti integrativi e motivanti per gli studenti stranieri". *Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, 19, 113-32. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-523-0/006>.
- Semplici, S.; Tronconi, E. (2011). "Insegnare l'italiano a studenti universitari". Diadori 2011b, 240-53.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrum, J.L.; Glisan, E.W. (1994). *Teacher's Handbook*. Boston: Heinle.
- Talavan, N. (2010). "Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications". Diaz, J.; Cintas Matamala, A.; Neves, J. (eds), *New Insights into*

- Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Amsterdam: Rodopi, 285-9. https://doi.org/10.1163/9789042031814_021.
- Tognozzi, E. (2010). "Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film". *Italica* 87(1), 69-91. <https://www.jstor.org/stable/20750678>.
- Webb, S.; Rodgers, H. (2009). "The Lexical Coverage of Movies". *Applied Linguistics*, 30, 407-27. <https://doi.org/10.1093/applin/amp010>.
- Weyers, J.R. (1999). "The Effect of Authentic Video on Communicative Competence". *The Modern Language Journal*, 83(3), 339-49. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00026>.
- Williams, H.; Thorne, D. (2000). "The Value of Teletext Subtitling as a Medium for Language Learning". *System* 28(2), 217-28.

Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane

Francesca Coin

Università Ca' Foscari Venezia

Abstract Language proficiency is an important aspect of the social inclusion of young people from a migrant background. However, some researchers noted similarities in the level of inclusion between first- and second-generation children, despite the different linguistic profile. This study attempts to deepen the analysis of this relationship through the answers to a tailor-made questionnaire given by 135 adolescents attending multicultural schools in Venice. Italian L2 is confirmed as an essential factor for inclusion, but its effect comes more from its role in the construction of cultural identity than from the opportunity to communicate.

Keywords Italian L2. Inclusion. Multicultural classes. Immigrant students. High school. Migratory background.

Sommario 1 Lingue, culture e inclusione. – 2 La ricerca. – 2.1 Partecipanti. – 2.2 Strumenti. – 2.3 Metodologia. – 3 Risultati. – 3.1 Abitudini linguistiche tra integrazione e difesa delle proprie origini. – 3.1.1 Lingua principale. – 3.1.2 Lingue in famiglia. – 3.1.3 Uso della lingua. – 3.1.4 Padronanza della lingua. – 3.1.5 Altre lingue da apprendere. – 3.2 Abitudini e credenze culturali come segno di inclusione. – 3.2.1 Nazionalità. – 3.2.2 Interessi. – 3.2.3 Italianità. – 3.2.4 Accoglienza. – 3.2.5 Prospettive future. – 3.3 Rapporti tra lingua e inclusione. – 4 Discussione. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2023-10-05
Accepted 2024-06-27
Published 2024-07-29

Open access

© 2024 Coin | 4.0



Citation Coin, F. (2024). "Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane". *EL.LE*, 13(2), 207-224.

1 **Lingue, culture e inclusione**

In un periodo caratterizzato da forti flussi migratori, come quello attuale, diventa importante studiare come l'apprendimento e la fluency nella lingua del Paese ospitante si intersechino con i processi di integrazione sociale e costruzione della propria identità personale e culturale. Tali aspetti diventano ancor più pregnanti se i soggetti indagati sono adolescenti, nel pieno sviluppo della loro identità e dei loro rapporti sociali.

Studiare la relazione tra componenti linguistiche e sociali aiuta a comprendere come raggiungere i livelli più elevati di inclusione, con lo scopo di prevenire tutti i fattori di rischio di esclusione sociale di cui può soffrire chi è portatore un background di lingue e culture diverse (van Niejenhuis, Otten, Flache 2018; Cavicchiolo et al. 2023).

Numerose ricerche si sono finora occupate di analizzare il rapporto tra lingua e inclusione sociale: alcune, più datate, costituiscono ormai le basi storiche del settore (Norton 1995; 2000); altre, più recenti, spostano lo sguardo dagli adulti verso i ragazzi di età più giovane.¹

Le ricerche nell'ambito delle lingue seconde partono dall'idea che i repertori linguistici facciano parte di un insieme più ampio di strumenti e strategie, i quali possono essere modificati o trasformati in base alle reti o alle relazioni sociali in cui i partecipanti sono attualmente impegnati (Bristowe 2013). Sviluppo linguistico, culturale e sociale appaiono dunque inscindibilmente legati, intesi come fluidi, liminali ed emergenti negli atti comunicativi, piuttosto che come categorie distinte, fino a rendere necessaria l'adozione del termine *linguacultures* per meglio illustrarne lo stretto rapporto (Baker 2009).

Come cambia il panorama linguistico nazionale con l'arrivo di nuove lingue? Quale panorama multilinguistico si viene a creare nelle città dove l'influenza di nuove culture comincia a farsi sentire in modo stabile? Queste sono alcune delle domande alla base dei lavori di Barni e Bagna (2005; 2008; 2010) che hanno studiato la diffusione delle lingue migranti nelle grandi città italiane come Roma e Siena. I dati raccolti mostravano una prospettiva molto evoluta nel già 2008, poiché in queste città erano individuabili una ventina di idiomi correntemente utilizzati, che in alcuni rioni arrivavano ad essere addirittura lingue dominanti rispetto all'italiano, identificata come lingua franca tra i vari gruppi culturali.

Diversa, invece, si presentava la situazione nei piccoli borghi di periferia: negli stessi anni, uno studio condotto da di Lucca, Masiero e Pallotti (2008) indagava il passaggio da arabo L1 a italiano L2 di un gruppo di adolescenti di origine marocchina residenti in una zona semi-rurale sugli Appennini emiliani. I risultati mostravano una

¹ Iikkanen 2017; Evan, Liu 2018; Smythe 2022; Migliarini, Cioè-Peña 2022.

situazione diametralmente opposta, in cui i ragazzi erano reticenti a ricreare un proprio gruppo culturale, nonostante i numeri lo permettessero, ed esperivano un graduale abbandono della propria L1, confinata sempre più a contesti familiari ristretti, arrivando a parlare italiano anche con i propri connazionali, se impegnati in conversazioni aventi luogo in contesti pubblici. Come precisano gli autori, questo spostamento non implica la perdita di nessuna lingua, tutte vengono mantenute a vari livelli, ma si opera una distinzione sempre più sofisticata dei domini di utilizzo, a seconda di ciò che favorisce le interazioni sociali.

L'approccio alla socializzazione linguistica riconosce l'importanza degli atteggiamenti, credenze e valori dei membri riguardo al linguaggio, alla comunicazione e alla loro relazione con la vita sociale, rendendo di primaria importanza la necessità di portare alla luce queste convinzioni spesso latenti, al fine di incoraggiare il miglior sviluppo linguistico e sociale in ciascun contesto (di Lucca, Masiero, Pallotti 2008).

2 La ricerca

Cavicchiolo et al. (2023) sostengono una stretta relazione tra fluenza linguistica nella L2 e inclusione sociale dei ragazzi con background migratorio. Aggiungono, però, che a differenza delle aspettative che la classica teoria dell'acculturazione (Berry 1997) potrebbe suggerire, non si rilevano grandi differenze tra prima e seconda generazione, nonostante livelli linguistici e abitudini culturali differenti.

Il lavoro di Cavicchiolo e colleghi cerca di individuare quali fattori scolastici, individuali e familiari possano favorire l'inclusione percepita nella scuola primaria italiana.

Il presente lavoro si concentra sulle abitudini personali linguistiche e culturali e i livelli di inclusione di studenti con diverso background migratorio (italiani, prima e seconda generazione, neoarrivati) nella scuola di secondo grado del veneziano. Lo scopo è definire meglio la relazione con l'inclusione, ancora molto dibattuta in letteratura (Cavicchiolo et al. 2023).

I dati presentati sono stati raccolti nell'ambito del progetto educativo e di ricerca *Guarda... mi racconto*, che da ormai cinque anni si svolge grazie alla proficua collaborazione tra l'Università Ca' Foscari Venezia e le classi del CPIA (Centri Provinciale di Istruzione Adulti) di Venezia.

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla quinta edizione del progetto 150 ragazzi provenienti dalle classi dei CPIA e degli istituti tecnici della provincia. La loro età è compresa tra i 14 e i 18 anni (media 15,26). La maggioranza è di sesso maschile (72%) e il 27,3% femminile.

Nel gruppo ci sono 52 italiani (34,7%), 7 figli di coppie di culture miste (4,7%), 28 ragazzi di seconda generazione (18,7%), 11 ragazzi di generazione 1a (secondo classificazione Clyne 2003) arrivati in Italia da più di 10 anni (7,3%), 12 ragazzi di generazione 1b in Italia da meno di 10 anni (8%) e 40 ragazzi neoarrivati, da pochi mesi al massimo un anno (26,7%).²

Tra le diverse nazionalità si trovano: 13 bengalesi, 10 albanesi, 9 moldavi, 6 kosovari, 5 marocchini, 4 pakistani e 4 ucraini, 3 guineani e 3 cinesi, 2 egiziani, dominicani, filippini, turchi e singoli individui da Perù, Tunisia, Algeria, Bulgaria, Brasile, Cuba e Sri Lanka, Macedonia e Arabia.

2.2 Strumenti

È stato utilizzato un questionario creato *ad hoc*, articolato in tre sezioni.

La prima sezione è composta da domande anagrafiche aperte a risposta breve, includenti genere, età, nazionalità e alcuni aspetti del progetto migratorio familiare, come l'età di arrivo in Italia e/o in Veneto, il supporto familiare e l'intenzione di continuare a vivere nel Paese.

La seconda sezione, composta per lo più da domande aperte a risposta breve e alcune a scelta multipla, indaga la lingua prevalentemente utilizzata, le altre lingue conosciute, i contesti e la percentuale di tempo in cui principalmente vengono utilizzate.

Le domande della terza sezione utilizzano una scala Likert e approfondiscono abitudini e preferenze culturali dei ragazzi in merito ad aspetti della loro quotidianità, come cibo, musica, vestiti, festività e interesse nell'apprendere cose nuove; ad esse si aggiungono sei domande riguardanti l'inclusione percepita: tre sull'inclusione sociale e tre sull'inclusione a livello linguistico.³

Poiché il questionario è stato somministrato alle intere classi, comprendenti sia alunni con background migratorio estero, che compagni

2 Secondo la classificazione di Clyne 2003, si intendono appartenenti alla generazione 1a i ragazzi arrivati in Italia da più di 10 anni e appartenenti alla generazione 1b i ragazzi residenti per un periodo compreso da 2 a 10 anni.

3 Le domande utilizzate sono state ispirate dai lavori di Bristowe 2013; Kuun 2008; Norton 2000; Phinney 1992.

autoctoni o provenienti da altre regioni, le domande sono state formulate ponendo come centro l'inclusione in Veneto più che in Italia.

2.3 Metodologia

Il questionario è stato reso disponibile sia in formato digitale che in formato cartaceo. È stata utilizzata principalmente la lingua italiana. Molti studenti hanno utilizzato gli strumenti di traduzione dei loro smartphone e questo ha permesso un livello di comprensione sufficiente per 135 ragazzi. I rimanenti 15 sono stati esclusi dall'analisi dei dati a causa di questionari incompleti o dubbi sulla loro comprensione.

È stata eseguita un'analisi fattoriale esplorativa, poiché l'indice KMO di 0.634 lo consentiva. Ha rilevato la presenza di 5 fattori identificabili come possibili raggruppamenti degli item, connotati da un indice di saturazione più che sufficiente ($> 0.35-0.40$):

- Fattore 1 'uso della lingua italiana': mostra un elevato grado di accordo con gli item 'Come valuti le tue capacità di parlare italiano?' (0.702), 'Nell'arco di una giornata quanto tempo parli italiano?' (0.801), 'In quali contesti parli italiano?' (0.532).
- Fattore 2 'inclusione in Italia': composto dagli item 'Ti senti ben accolto in Veneto?' (0.771), 'L'Italia è un buon Paese per gli immigrati?' (0.406), 'Ho la sensazione che le persone capiscano quello che voglio dire loro' (0.568), 'Indica quali aspetti della vita quotidiana tra cibo, vestiti, musica, festività e imparare cose nuove preferisci riguardo all'Italia' (0.543) e 'Pensi che se rimarrai in Italia ti accadranno cose belle?' (0.472). Risultati confermati da Alpha di Cronbach sufficiente pari a 0.64.
- Fattore 3 'legame con la cultura di origine': comprende gli item 'Indica quali aspetti della vita quotidiana tra cibo, vestiti, musica, festività e imparare cose nuove preferisci riguardo al tuo Paese di origine' (0.398), 'Quanto è importante per te continuare a parlare la tua lingua di origine?' (0.701) e 'Nell'arco di una giornata quanto tempo parli la tua lingua di origine?' (0.700), 'In quali contesti parli la tua lingua di origine?' (0.582).
- Fattori 4 e 5 'distanza interculturale'. Il Fattore 4 associa gli item 'Le usanze del tuo Paese sono simili a quelle italiane?' (0.465) e 'Pensi che provenire da un'altra cultura ti renda diverso dagli altri?' (0.661); il Fattore 5 è composto dagli item 'Ti è capitato di sentirti a disagio perché non riuscivi a spiegarti come avresti voluto?' (0,404) e 'È italiano chi...'

I dati riguardanti abitudini e informazioni anagrafiche vengono presentati mediante indici di statistica descrittiva. Le relazioni tra anagrafica (Fattore 0), Fattore 1 e gli item dei Fattori 2, 3, 4 e 5 sono state rilevate attraverso ANOVA univariata e test per campioni

indipendenti Kruskal-Wallis. Poiché alcuni item esercitano la loro azione solo in alcuni gruppi, le relazioni sono state approfondite attraverso analisi multivariata, con il background come parametro di base. I calcoli sono stati effettuati mediante software SPSS 26.

3 Risultati

3.1 Abitudini linguistiche tra integrazione e difesa delle proprie origini

3.1.1 Lingua principale

La maggioranza dei partecipanti [graf. 1] si divide tra chi riconosce l'italiano come L1 (45,3%), e chi dichiara una madrelingua straniera (45,3%). Quattro italiani (2,7%) riportano maggiore familiarità con il dialetto che con l'italiano, mentre 10 studenti si dichiarano perfettamente bilingui (6,7%).

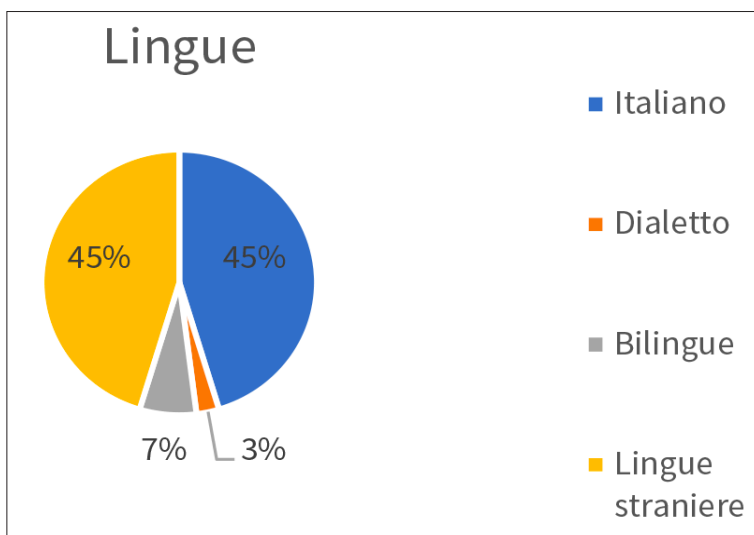


Grafico 1 Distribuzione della L1

Tra i 68 parlanti italiano troviamo 48 italiani (70,6%), 12 studenti di seconda generazione (17,6%), 6 figli di coppie miste (8,82%) e 2 studentesse di generazione 1a (2,94%). Tra i 10 bilingue, invece, si trovano 8 ragazzi di seconda generazione, un ragazzo di generazione 1a arrivato in Italia molto giovane e un ragazzo neoarrivato, che, tramite

questa risposta, esprime forse più un desiderio che una realtà.

Tra i 68 parlanti lingue straniere, troviamo 8 ragazzi di seconda generazione (11,8%), 12 ragazzi di generazione 1a (17,6%), 8 ragazzi di generazione 1b (11,8%) e, ovviamente, tutti i 39 neoarrivati (57,4%).

68 dichiarano di utilizzare l'italiano come L2, tra i quali 46 utilizzano anche qualche parola di dialetto per socializzare con gli amici; tra loro anche un ragazzo di prima generazione, 7 di seconda generazione.

3.1.2 Lingue in famiglia

38 famiglie parlano italiano (25,33%); tra i genitori, sono i padri a parlare più italiano (33) rispetto alle madri (27). Ovviamente la situazione si capovolge osservando le lingue straniere, parlate da 92 madri e 86 padri; tale aspetto riguarda soprattutto le famiglie miste, in cui 5 presentano la madre non italoфона e 2 il padre. Il dialetto è quotidianamente usato in 21 famiglie italiane (14% del campione), in maniera più o meno equivalente tra padri e madri. 22 famiglie si dichiarano bilingue, (14,67%), mentre 61 utilizzano correntemente la propria lingua di origine (40,67%).

3.1.3 Uso della lingua

I ragazzi dichiarano di utilizzare la lingua italiana secondo una percentuale di tempo che cala gradualmente dal 75,6% della giornata per gli italiani fino al 43,7% dei neoarrivati ($p=0.00$). Come ipotizzabile, la percentuale di tempo dedicata all'esercizio dell'italiano influisce sulla percezione della propria fluenza linguistica ($p=0.00$).

La lingua madre è adoperata prevalentemente a casa (68,66%), mentre l'italiano è utilizzato principalmente a scuola (86,66%) e per dialogare con i compagni (66,66%). Nonostante vi siano diversi gruppi culturali che contano un cospicuo numero di individui per classe, solo il 15,33% degli studenti afferma di fare un uso misto di italiano e L1 con i propri compagni e solamente 6,67% afferma di preferire rivolgersi a loro in L1.

Tale percentuale, invece, aumenta con gli amici fuori dalla scuola, dove il bilinguismo è praticato dal 26% e la propria L1 dal 18,67% dei ragazzi. Il dialetto viene parlato con gli amici (26,66%) anche da qualche studente con origini non italiane, come segno di integrazione. Le altre lingue straniere sono oggetto di studio a scuola (25,33%), utilizzate nelle famiglie plurilingui (28%) e per parlare con gli amici (24%), ma non per interagire con i compagni di scuola.

Ciascuno sogna nella propria L1 e sono una minoranza (12%) coloro i quali si dichiarano bilingue anche nei sogni. Lo studio è identificato con la lingua italiana (80,67%), anche se molti studenti non

possiedono ancora un livello sufficiente e utilizzano traduttori e testi facilitati. La tv e i video vengono visti in italiano (47,33%), ma con una grande percentuale di uso di inglese o altre lingue di diffusione dei contenuti mediatici (34%). Il 13,33% dei ragazzi afferma di preferire la propria L1 per guardare la tv. Tali percentuali calano in merito alla lettura di libri e fumetti (19,33% bilingue e 7,33% L1), a causa della scarsa disponibilità di materiale nella propria lingua madre (58% legge in italiano).

3.1.4 Padronanza della lingua

I ragazzi ritengono di avere una buona fluenza linguistica in italiano, migliore ovviamente per i madrelingua e i parlanti dialetto (4,40 e 4,75) rispetto ai parlanti italiano L2 (3,33). La differenza risulta significativa solamente per la seconda generazione, dove chi parla italiano sembra essere più sicuro (4,58, $p=0.01$) rispetto a chi si dichiara bilingue (3,40) o madrelingua straniera (3,56).

L'italiano risulta essere una lingua difficile per tutti, tant'è che anche gli italiani utilizzano espressioni emotivamente negative per descrivere l'esperienza di parlare in classe di fronte ai compagni. Scelgono, infatti, espressioni come 'difficile, imbarazzante, vorrei esprimermi meglio' il 42,6% di italiani, il 57% di figli di coppie miste, il 50% di studenti di seconda generazione, il 44% di generazione 1b e l'80% di 1a. Al contrario, la maggioranza dei neoarrivati (65%, $p=0.013$) definisce l'esperienza come 'facile, importante, soddisfacente e interessante', probabile perché la maggior parte dei neoarrivati frequenta classi iniziali di italiano L2 e risente meno del confronto con i compagni più esperti (differenza tra scuole $p=0.00$).

Allo stesso modo, il disagio di non essere compresi è elevato per i neoarrivati (3,83) e a scalare in base all'età di arrivo: 3,8 per 1b, 3,62 per 1a, 3,36 per seconda generazione, mentre torna elevato per i figli di coppie miste (4,43). Una certa influenza sul disagio percepito è esercitata anche dalla L1 dichiarata: alta per chi parla italiano L2 (3,8 e 3,6) e media per i bilingui (3,36), comunque superiore agli italiani L1 (2,67; $p=0.005$).

3.1.5 Altre lingue da apprendere

Tutti ritengono importante continuare a praticare la propria L1 (4,3 su 6), in particolare i ragazzi di prima generazione: 4,8 per la 1b, 4,75 per la 1a. Concordano le seconde generazioni (4,46) e gli italiani (4,4). Meno convinti i neo arrivati (3,97), che probabilmente sentono ancora forte la pressione di dover imparare l'italiano per vivere e integrarsi.

Le differenze significative ($p=0.00$) riguardano, invece, lingue che desiderano imparare in futuro: sveltano inglese (30%) e lingue europee (44,7%) per gli italiani e per i figli di coppie miste (42,9%); i ragazzi di seconda generazione mostrano un timido interesse per l'approfondimento dell'italiano (3,8%), ma soprattutto per lingue europee (38,5%) e di paesi lontani (30,8%); seguono l'andamento i ragazzi di prima generazione. I neoarrivati, invece, mostrano un forte interesse per la lingua italiana (57,1%) e per l'inglese (28,6%), ovvero le lingue che servono per vivere e lavorare. Le motivazioni addotte, indipendentemente dal background, riguardano principalmente l'utilità lavorativa e/o di vita, seguono interesse personale, amicizia e viaggi. Una minoranza (19%) dichiara di voler approfondire lo studio di una lingua per motivi legati alle proprie origini culturali, soprattutto nei ragazzi di seconda generazione.

3.2 Abitudini e credenze culturali come segno di inclusione

3.2.1 Nazionalità

Un primo dato interessante è che 65 ragazzi si dichiarano di nazionalità italiana, a fronte dei 52 che lo sono per nascita. Dei rimanenti, 7 sono studenti di seconda generazione che hanno acquisito la cittadinanza o si ritengono comunque cittadini italiani e 6 sono figli di coppie miste.

Dichiarano nazionalità straniera [graf. 2] 74 ragazzi, per lo più studenti di prima generazione, ma anche 15 di seconda generazione. Si riconoscono la doppia nazionalità 10 ragazzi, di cui 2 figli di coppie miste, 7 di seconda generazione e uno di prima generazione arrivato in Italia all'età di 9 anni.

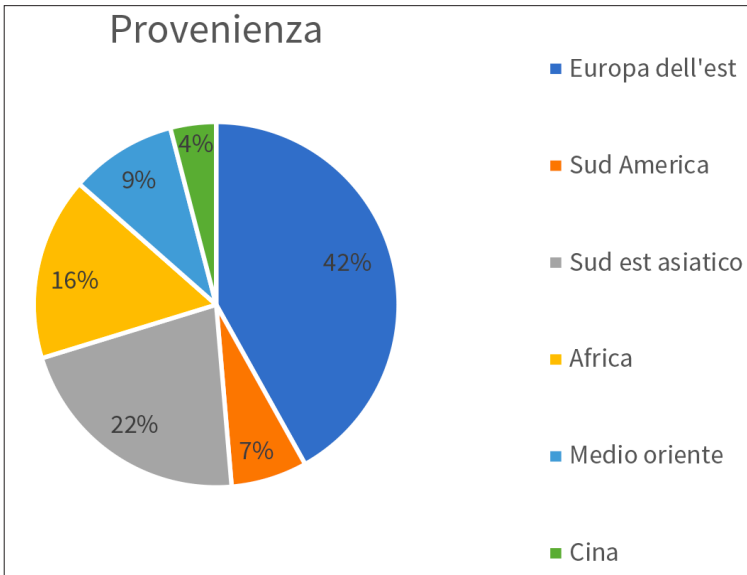


Grafico 2 Distribuzione delle principali provenienze

3.2.2 Interessi

Per quanto riguarda il cibo, viene preferito quello italiano (60%), seguito da quello del proprio Paese di origine (36,66%). La moda per l'abbigliamento segue uno stile più internazionale (53,33%), seguito da quello italiano (36,66%), molto amato soprattutto dai ragazzi dell'est Europa; meno apprezzata la moda del proprio Paese di origine (23,33%). Anche la musica è preferita a livello internazionale (56,66%), seguita da quella italiana (39,33%) e da quella del Paese di origine (26%). Le festività italiane sono abbastanza apprezzate (42%), quasi alla pari di quelle del proprio Paese di origine (40,66%), celebrate soprattutto dai ragazzi di fede musulmana. I ragazzi dichiarano di voler imparare cose nuove, soprattutto sul mondo internazionale e sull'Italia (49,33%). Le usanze italiane sono, ovviamente, più elevate per gli italiani (2,72) e per i figli di coppie miste (3) che non per i ragazzi di prima generazione (1,22, $p=0.010$) e per i neoarrivati (1,69, $p=0.004$). Come è ovvio, le usanze del proprio paese sono preferite dai ragazzi neo arrivati (2,31), ma anche dalla prima generazione (2,41b, $p=0.001$ e 2,11 1a, $p=0.005$), rispetto alla seconda (1,5, $p=0.038$), che mostra gusti più simili agli italiani (0,57). Le usanze internazionali attirano soprattutto i ragazzi italiani (2,74) più che i neoarrivati (1,57, $p=0.001$) o i ragazzi di seconda generazione (1,65, $p=0.005$).

3.2.3 Italianità

Il 26,67% dei ragazzi dichiara di sentirsi italiano quando fa ritorno al proprio Paese di origine, segno di disagio e di un processo di separazione ormai avviato; tra essi, la maggioranza (53,8%) dei ragazzi di seconda generazione, ma anche diversi (60%) ragazzi di 1a. Il 17,33% afferma di non percepire nessuna differenza in sé né negli occhi degli altri, la sensazione si distribuisce equamente in circa il 20% di tutti i gruppi; mentre il 14% si riconosce ancora come appartenente alla propria cultura, per lo più neo arrivati (45,7%, $p=0.001$) e ragazzi di prima generazione (55,6%). Il 12% non ha ancora fatto ritorno al proprio Paese.

La maggioranza sostiene che sia italiano chi nasce in Italia. Tale visione è sostenuta soprattutto dagli italiani: dal 46,8% degli autoctoni e dal 57% dei figli di coppie miste. Le percentuali calano nelle risposte degli studenti stranieri: 30,8% per i ragazzi di seconda generazione, al 33,3% di 1b, 30% di 1a e 25,7% dei neoarrivati. Un altro aspetto che riceve molta attenzione è essere figlio di genitori italiani, importante soprattutto per chi è arrivato da qualche anno (50% per 1a e 22,2% per 1b), ma anche da chi in Italia è nato: 28,6% dei figli di coppie miste e 19,8% della seconda generazione, trascurabile negli italiani (4,3%). Il terzo fattore degno di nota è il possesso di documenti italiani: menzionato dal 19% degli italiani, dal 26,9% della seconda generazione, dal 22,2%, 10% della prima generazione e dal 14,3% dei neoarrivati. Diversi studenti sostengono che si possa diventare italiani semplicemente decidendo di vivere in Italia. La tendenza, in questo caso, è inversamente proporzionale a quella dei fattori precedentemente elencati. La distinzione, tuttavia, non è statisticamente significativa.

3.2.4 Accoglienza

I ragazzi neoarrivati mostrano una percezione molto più rosea dell'Italia rispetto agli altri gruppi: si sentono ben accolti (5,41), ritengono che sia un paese pieno di possibilità (5,06) e tutto sommato equo (2,14). Al contrario, chi è qui da qualche anno percepisce minore accoglienza (3,56, $p=0.001$ e 3,9, $p=0.002$) e per chi ci è nato le cose vanno solo leggermente meglio (4,08, $p=0.00$ e 4,29, $p=0.041$); chi è qui da più tempo intravede meno prospettive: 3,46 per le seconde generazioni ($p=0.00$), 3,67 ($p=0.011$) e 3,9 ($p=0.015$) per le prime generazioni.

3.2.5 Prospettive future

Parte degli italiani dichiara di trovarsi bene nel Paese (30%), mentre altri (27,7%) credono nel sogno americano. Tre figli di coppie miste su 7 (43%) desiderano trasferirsi nel Paese di origine del genitore, mentre il 28,6% seguirebbe i compagni negli USA. I ragazzi di seconda generazione preferiscono rimanere in Italia (38,5%) o al massimo spostarsi in Paesi europei (19,2%) e americani (15,4%); solamente l'11,5% desidera recuperare il contatto con le proprie origini. I ragazzi di prima generazione ritengono che gli altri Paesi europei offrano prospettive migliori rispetto all'Italia (44,4% e 30%), mentre i neoarrivati mostrano l'intenzione di rimanere (48,6%), anche se qualcuno sente ancora forte la nostalgia di casa (28,6%, $p=0.007$). Le motivazioni che spingono i giovani a tali riflessioni riguardano le possibilità di trovare lavoro e realizzare i propri obiettivi. L'Italia sembra offrire discrete possibilità, nell'opinione dei neoarrivati più che degli italiani ($p=0.005$): 31,9% italiani, 42,9% figli di coppie miste, 46,2% seconda generazione, 11,1% arrivati in tenera età, 40% arrivati da qualche anno e 71,4% neoarrivati. Probabilmente la spiegazione risiede nel fatto che obiettivi lavorativi e personali seguono standard leggermente diversi. La maggior parte degli italiani ambisce a lavorare in ambiti specializzati (19%) o comunque in settori inerenti al proprio percorso di studi (14%). Seguono lo stesso criterio anche i ragazzi di seconda generazione. Le aspirazioni tendono ad abbassarsi per i ragazzi di prima generazione, che puntano più al settore ristorazione e sport e, al calare del tempo trascorso in Italia, aumenta il numero di impieghi di basso livello menzionati.

3.3 Rapporti tra lingua e inclusione

Studiare più approfonditamente i rapporti tra lingua e inclusione risulta molto complesso. Molte variabili, infatti, come la scuola frequentata o la L1 dichiarata, il tempo e i contesti in cui si parla italiano sono strettamente legati all'età di arrivo. I ragazzi neoarrivati frequentano per lo più classi di prima alfabetizzazione alla lingua italiana dei CPIA, mentre chi risulta più fluente in due o più lingue, tra cui l'italiano, è iscritto all'istituto turistico. Allo stesso modo, maschi e femmine non sono equamente distribuiti tra le scuole e i contesti in cui parlare italiano o la propria L1 cambiano a seconda della scuola. Al di là della significatività statistica, è scopo del presente lavoro chiedersi se la maggiore influenza provenga dall'uso della lingua stessa o dal background migratorio.

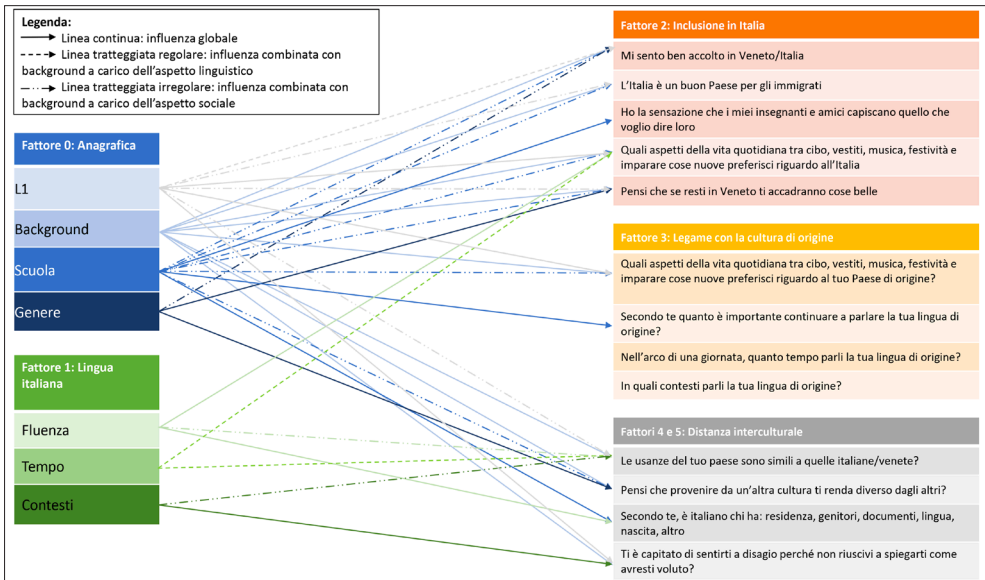


Grafico 3 Relazioni tra item dei diversi fattori

La L1 (italofoni, bilingue o madrelingua straniera) mostra influenze diverse a seconda dell'item con cui viene messo in rapporto. Vi sono item su cui la L1 esercita un peso solo a livello globale, indipendentemente dalle origini, come ad esempio sul disagio di non sentirsi verbalmente compresi ($p=0.006$), la quantità di preferenze delle mode italiane ($p=0.002$) e le abitudini legate al proprio Paese ($p=0.00$).

Vi sono altri aspetti sui quali, invece, esercita un peso specifico in base all'origine dei ragazzi: la sensazione di sentirsi accolti mostra differenze significative solo per la seconda generazione ($p=0.003$), in cui viene percepita in maniera minore dai bilingui (3) e dai parlanti lingue straniere (4,66), rispetto agli italofoeni (5,10).

Per altri item, la differenza sembra dipendere maggiormente dal fattore origine anziché dalla lingua parlata: all'interno del gruppo dei madrelingua straniera ($p=0.00$), i ragazzi neoarrivati hanno aspettative più rosee per il futuro rispetto ai ragazzi di seconda e prima; per la distanza percepita tra le proprie usanze culturali e quelle italiane ($p=0.00$); per l'opinione che l'Italia sia un buon Paese per gli stranieri (0.002).

La scuola frequentata sembra influire a livello generale su molti fattori, tuttavia, poiché i CPIA sono frequentati solamente da ragazzi neoarrivati, i dati risentono dell'influenza del background più che della scuola stessa. I ragazzi neoarrivati dei CPIA mostrano profili più alti di accoglienza, comprensione e fiducia verso l'Italia, nonostante

il riconoscimento di una maggiore diversità interculturale. Solamente la comprensione da parte di professori e compagni, la volontà di mantenere attiva la propria L1 e i criteri per essere italiano mostrano una differenza significativa in base alla scuola e non all'origine, ma le differenze risultano sempre a carico dei neoarrivati.

Il genere sembra avere un'influenza minima sul sentimento di accoglienza ($P=0.014$), sulla percezione di diversità ($p=0.026$) e sull'ottimismo per il futuro ($p=0.034$). In particolare, le ragazze risultano svantaggiate in tutte queste categorie. Tali differenze sono più evidenti per chi è arrivato da poco in Italia ($p=0.001$ per la generazione 1b e $p=0.003$ per i neoarrivati).

Anche la fluenza nell'italiano orale ha un effetto tendenzialmente complesso: agisce in modo globale sulle preferenze delle mode italiane ($p=0.024$ e sui criteri per poter essere considerato italiano ($p=0.007$), poiché all'interno dei gruppi più fluenti, c'è una leggera differenza sull'importanza attribuita alla residenza. Agisce, invece, in modo combinato alle origini sulla distanza tra le usanze proprie e italiane ($p=0.005$).

La percentuale di tempo dedicata all'uso della lingua italiana influisce in modo combinato all'origine sulle preferenze per le usanze italiane ($p=0.005$) e sulla distanza percepita tra le proprie usanze culturali e quelle italiane ($p=0.001$). In questo caso, l'influenza è determinata dall'aspetto linguistico più che da quello del background.

I contesti in cui si parla italiano agiscono in modo globale sulla sensazione di disagio per non essere capiti ($p=0.005$). Agisce, invece, in modo combinato, sulla percezione di differenza delle proprie usanze ($p=0.018$). L'influenza sulle preferenze riguardo alle mode italiane si verifica solo sugli studenti italiani e pertanto non risulta di interesse per lo studio.

4 Discussione

I ragazzi che compongono le classi multiculturali nella provincia di Venezia presentano profili assai diversi tra loro, per background migratorio, ma anche per il modo in cui affrontano le difficoltà linguistiche e sociali legate all'integrazione. C'è chi si stupisce di non essere riconosciuto come italiano a causa di documenti, padronanza di altre lingue o usanze. Altri si dispiacciono quando si accorgono che stanno perdendo il contatto con le proprie radici. Vi sono, poi, i ragazzi neoarrivati, carichi di entusiasmo per l'avventura che li attende nel loro nuovo Paese: presentano un'identità culturale ben definita e sono consapevoli della fatica che dovranno fare per apprendere l'italiano e la nuova cultura. Pochi si fanno prendere dallo sconforto per le difficoltà e la nostalgia di casa; la maggior parte si dimostra carica di buona volontà e di sentimenti positivi, concentrata su

ciò che li accomuna agli altri, piuttosto che su ciò che li differenzia. Un aiuto è dato loro dal fatto di muovere i primi passi nell'alfabetizzazione nella lingua italiana in classi formate da soli ragazzi neoarrivati, dove le differenze di abilità linguistiche si percepiscono meno violentemente rispetto all'inserimento in classi miste.

In risposta alla domanda di ricerca, background culturale e abitudini linguistiche esercitano un forte peso sulle possibilità di inclusione sociale, come sostenuto da Cavicchiolo et al. (2023). Tuttavia, distinguere esattamente le influenze della lingua da quelle di altri fattori come il background, l'età di arrivo in Italia, la scuola e le abitudini familiari risulta molto complesso, poiché i fattori sono strettamente intrecciati tra loro. Da una prima osservazione al grafico [graf. 1], si nota come le frecce, e quindi le influenze, che partono dagli item del Fattore 1 Lingua Italiana, siano inferiori per numero rispetto a quelli del Fattore 0 Anagrafica.

Il numero di item in cui l'influenza linguistica si mescola al fattore 'origine' (linea tratteggiata) è superiore rispetto a quelli in cui esercita un'azione globale (linea continua); ciò significa che la sua influenza non passa tanto per la capacità di esprimersi e farsi comprendere, quanto più come uno dei pilastri su cui regge l'identità culturale.

I ragazzi neoarrivati, nonostante posseggano i livelli linguistici più bassi, sono consapevoli della propria identità culturale e affrontano con impegno e ottimismo le sfide della loro condizione. I ragazzi in Italia da molto tempo, invece, sembrano mostrare le fragilità maggiori: la loro identità culturale non è salda e, nonostante la padronanza linguistica, percepiscono minore senso di accoglienza e di comprensione, minor ottimismo per il futuro e una discreta distanza culturale; per questi motivi, probabilmente, dichiarano di desiderare di vivere il loro futuro in altri Paesi europei.

Anche l'influenza del genere, seppure esercitata su un numero limitato di fattori, è un chiaro segnale di disagio da parte delle ragazze neoarrivate. Il fatto che nessun item mostri relazioni con i quesiti riguardanti l'uso della propria L1 conferma quanto detto da di Lucca, Masiero e Pallotti (2008): apprendere una nuova lingua non significa per forza dover abbandonare le precedenti; la convivenza è possibile, a patto di sviluppare un'identità culturale stabile e coerente.

5 Conclusioni

Da decenni l'Italia pubblica con una certa regolarità linee guida sull'accoglienza dei minori con background migratorio, soprattutto per quanto riguarda il versante scolastico. L'ultimo aggiornamento del 2022 ricorda di

dare visibilità e risposta ai bisogni culturali e di apprendimento, non limitandosi alle domande di primo livello (accoglienza, inserimento), ma rimettendo al centro il tema dell'educazione interculturale, come prospettiva che tiene conto anche delle nuove generazioni di nati in Italia. (Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale 2022, 22)

I risultati del presente studio aggiungono ulteriori conferme degli esiti positivi che il sistema di accoglienza e inclusione scolastica sta ottenendo con le prime generazioni. Si presenta ora la necessità di rivolgere uno sguardo più mirato alle nuove generazioni, seconda e 1a, che mostrano problematiche meno evidenti, ma non meno invalidanti. La multiculturalità nelle classi crea le condizioni per una normalizzazione del fenomeno, una conoscenza reciproca più profonda e una maggior tolleranza (Cavicchiolo 2023); tuttavia, puntare solo sul fattore linguistico, sebbene sia molto importante, non è sufficiente. È necessario tenere conto di una serie di fattori messi in secondo piano dalle politiche educative e governative, come ad esempio i documenti, le fragilità di alcune categorie, le opportunità di studio e lavoro, le occasioni di esercitare l'italiano e la propria L1 in contesti sia interni che esterni alla scuola.

Molti passi rimangono ancora da compiere nella conoscenza del fenomeno: il nostro gruppo di partecipanti non può definirsi rappresentativo, poiché presenta disomogeneità numeriche e costitutive che ne inficiano la significatività in taluni confronti. Bilanciare numericamente i gruppi sarebbe utile a livello statistico e confrontare i dati con quelli di ragazzi di altre età o di pari età, ma di altre realtà regionali sarebbe interessante a livello culturale. La provincia di Venezia rappresenta, infatti, una realtà intermedia tra quelle presentate nei paragrafi introduttivi: può definirsi una cittadina di medie dimensioni, comparabile per alcuni aspetti alle grandi città e per altri a realtà più piccole e meno dinamiche e popolate.

I ragazzi delle classi multiculturali amano parlare lingue diverse, adottare usanze internazionali, girare il mondo e conoscere nuove culture. Nessuno prova più stupore nel trovarsi un compagno di banco di una nazionalità differente dalla propria, eppure una reale inclusione non è ancora stata raggiunta. La scuola, tuttavia, rimane il posto migliore dove continuare a lavorare per costruirla.

Bibliografia

- Baker, W. (2009). «Language, Culture and Identity Through English as a Lingua Franca in Asia: Notes from the Field». *The Linguistics Journal*, 4, 8-35.
- Barni, M.; Bagna, C. (2005). «Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana». *Lingue, istituzioni, territori: riflessioni teoriche, proposte metodologiche = Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI)* (Modena, 23-25 settembre 2004). Roma: Bulzoni. Pubblicazioni della Società di linguistica italiana 49. <http://digital.casalini.it/10.1400/57265>.
- Barni, M.; Bagna, C. (2008). «Immigrant Languages in Italy». Extra, G.; Gorter, D. (eds), *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 293-313.
- Barni, M.; Bagna, C. (2010). «Linguistic Landscape and Language Vitality». Shohamy, E.; Ben Rafael, E.; Barni, M. (eds), *Linguistic Landscape in the City*, 3-18. Library of Congress Cataloging in Publication Data: Multilingual Matters.
- Berry, J.W. (1997). «Immigration, Acculturation, and Adaptation». *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087>.
- Bristowe, A.J. (2013). *The Linguistic Identities of Multilingual Adolescents Involved in Educational Enrichment Programmes in Johannesburg* [Phd Dissertation]. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Cavicchiolo et al. (2023). «Social Inclusion of Immigrant Children at School: The Impact of Group, Family and Individual Characteristics, and the Role of Proficiency in the National Language». *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-66. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- di Lucca, L.; Masiero, G.; Pallotti, G. (2008). «Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 53-72. <https://doi.org/10.2167/ijm078.0>.
- Evans, M.; Liu, Y. (2018). «The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience of Newly-Arrived Migrant Children in England». *Journal of Language, Identity & Education*, 17(3), 152-67.
- Ilkkanen, P. (2017). «The Use of Language in Migrant Stay-At-Home Parents' Process of Integration: Experiences of Inclusion and Exclusion». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 121-42.
- Migliarini, V.; Cioè-Peña, M. (2022). «Performing the Good (Im)migrant: Inclusion and Expectations of Linguistic Assimilation». *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. Report annuale. A cura di C. Borrini.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.

- Norton, B. (1995). «Social Identity, Investment, and Language Learning». *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Chelmsford: Pearson Education Limited.
- OECD; European Union (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en>.
- Phinney, J.S. (1992). «The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups». *Journal of adolescent research*, 7(2), 156-76. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>.
- Phinney, J.S.; Romero, I.; Nava, M.; Huang, D. (2001). «The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity Among Adolescents in Immigrant Families». *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135-53. <https://doi.org/10.1023/A:1010389607319>.
- Smythe, F. (2022). «School Inclusion, Young Migrants and Language. Success and Obstacles in Mainstream Learning in France and New Zealand». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14.
- van Niejenhuis, C.; Otten, S.; Flache, A. (2018). «Sojourners' Second Language Learning and Integration. The Moderating Effect of Multicultural Personality Traits». *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.01.001>.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca'Foscari
Venezia

