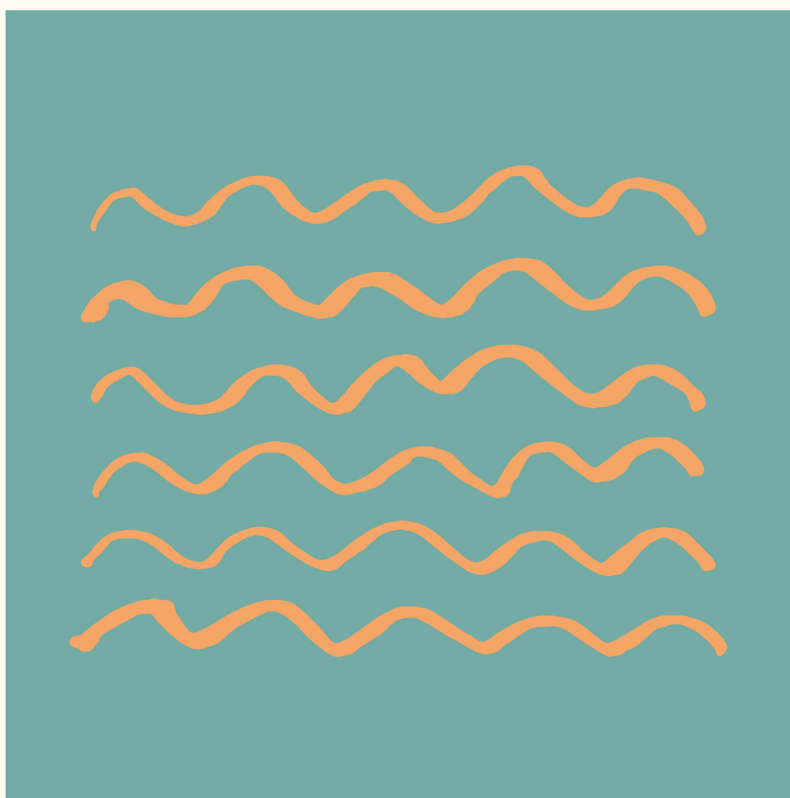


DIDATTICA INNOVATIVA NEI CENTRI LINGUISTICI ITALIANI TRA NUOVE TECNOLOGIE E ASCOLTO

a cura di

Alessandra Fazio, Elisabetta Bonvino, Michela Menghini



Roma TrE-Press
2022



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere

NELLA STESSA COLLANA

1. A. ELIA, *La cometa di W.E.B. Du Bois*, 2015
2. E. GRAZZI, L. LOPRIORE (a cura di), *Intercultural Communication. New Perspectives from ELF*, 2016
3. UNITÀ DI LAVORO REALIZZATE DAI DOCENTI DEL PROGETTO PRILS, *Linguacultura italiana per stranieri*
4. C. SOLIMANDO, G. LANCIONI (a cura di), *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative*, 2018
5. D. CORTÉS, VELÁSQUEZ, E. NUZZO (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, 2018
6. C. ROMAGNOLI, S. CONTI (a cura di), *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*, 2021

Università degli Studi Roma Tre
C.L.A.
Centro Linguistico di Ateneo

DIDATTICA INNOVATIVA NEI CENTRI LINGUISTICI ITALIANI TRA NUOVE TECNOLOGIE E ASCOLTO

a cura di

Alessandra Fazio, Elisabetta Bonvino, Michela Menghini

7 *COLLANA CLArO*



RomaTre-Press
2022

La Collana “CLARo – CLA rivista online” rappresenta un progetto editoriale che consente agli studiosi che gravitano nell’orbita del Centro Linguistico di Ateneo e a studiosi esterni di pubblicare opere scientifiche riguardo tematiche di natura linguistica, in particolare formazione linguistica, intercomprensione, didattica delle lingue, certificazione linguistica, e-learning, studi sulla traduzione. La costituzione della Collana è un passo importante per ampliare la visibilità a livello nazionale ed internazionale del CLA e incentivare la diffusione della produzione scientifica, anche in lingua straniera, degli studiosi che vi collaborano, in linea con quanto avviene in numerosi Centri linguistici italiani che coordinano attività scientifiche di questo genere.

Comitato di Direzione:

Adriano Elia, Elisabetta Bonvino, Chiara Degano, Elena Nuzzo

Comitato scientifico della collana CLARo:

Filomena Capucho, Sandrine Caddéo, Diego Cortés Velásquez, Maddalena De Carlo, Ann Devitt, Sandra Garbarino, Iain Halliday, Raffaella Leproni, Martina Nied, Christian Ollivier, Salvador Pippa, Anna Pompei, Noah Vardi

Il volume pubblicato è stato sottoposto a previa e positiva valutazione nella modalità di referaggio *double-blind peer review*.

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-PRESS*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Arcon Regular, Baskerville Italic, Bellota Text Regular, Chalet Comprime Milan Eight, Minion (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Batang Regular, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TrE-PRESS©

Roma, settembre 2022

ISBN: 979-12-5977-105-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TrE-PRESS©* è svolta nell’ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

ALESSANDRA FAZIO, ELISABETTA BONVINO, <i>Ascolto e tecnologie nei CLA</i>	9
ROBYN BRINKS LOCKWOOD, SARA DAVILA, <i>Receptive Listening in an Online World: Propel Your Students to Their Own University Success</i>	27
LUCILLA LOPRIORE, <i>More Than Meets the Ears. New Perspectives in Aural Comprehension Processes and Evaluation in Plurilingual and Multimodal Contexts</i>	45
IMSUK JUNG, <i>Lo sviluppo dell'abilità di ascolto in lingua coreana attraverso l'ausilio audiovisivo dei K-drama</i>	59
CHRISTINA MARIA ZUM FELDE, <i>Plasmare l'udito alle sonorità delle lingue straniere. Una proposta didattica basata sul Metodo Vera F. Birkenbihl</i>	81
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO, <i>Propuesta orto(tipo)gráfica para italofonos a través de los dictados</i>	93
KIM ANNE BARCHI, MARIANA BISSET, <i>Creation and Implementation of a Multimodal Integrated Computer-Assisted Language Test of Oral Production (TAL B2 CBO) at the University of Padova Language Centre</i>	105
MICHELA MENGHINI, <i>Diachronic Analysis of Listening Tasks in Computer-based and Paper-based Tests at the Language Centre of the University of Foro Italico</i>	119
GIULIA PERI, SABRINA MACHETTI, PAOLA MASILLO, <i>La valutazione linguistica per scopi accademici: scenari attuali e prospettive</i>	143
MARINA ARTESE, <i>Concepire progetti orientati all'azione per costruire il dialogo interculturale nella classe di lingua seconda: CEFR, Companion Volume with New Descriptors e pratica didattica a confronto.</i>	155
ANNA GIAUFRET, SIMONE TORSANI, CHIARA FEDRIANI, RITA CERROSIMO, GIULIA LOMBARDI, ALICE PAGANO, <i>RECOFA UniGe: Un protocollo per il recupero delle competenze di lettura in italiano lingua di studio</i>	167

CELINA SALVADOR-GARCIA, OSCAR CHIVA-BARTOLL, <i>Teacher Training in the Sports Field: Hybridizing CLIL and Cooperative Learning</i>	179
ENRICA ROSSI, <i>La promozione della qualità nella formazione linguistica universitaria: il ruolo dell'AICLU</i>	197

ASCOLTO E TECNOLOGIE NEI CLA

*Alessandra Fazio, Elisabetta Bonvino*¹

1. Introduzione

I CLA sono nati generalmente come centri di servizi con il principale compito di assicurare lo sviluppo e la valutazione delle competenze linguistiche degli studenti universitari. Forniscono pertanto un contributo fondamentale all'internazionalizzazione delle Università e alla costruzione delle competenze per l'ingresso degli studenti nel mondo professionale. I CLA sono per altro da tempo impegnati nella ricerca, in ambito di formazione linguistica e innovazione tecnologica (cfr. Rossi, in questo volume).

Il volume intende proporre uno spaccato della ricerca condotta presso i CLA con un focus sull'uso della tecnologia nell'insegnamento delle lingue straniere, con particolare attenzione allo sviluppo delle abilità di ascolto. Il presente saggio, di carattere introduttivo, propone quindi di delineare lo stato dell'arte su queste due tematiche, tecnologia e ascolto, che costituiscono il *fil rouge* dell'intero volume. Inoltre, mette in evidenza i limiti e i vantaggi, ed i conseguenti cambiamenti metodologici imposti dai nuovi strumenti tecnologici per la realizzazione di una didattica innovativa, immersiva e flessibile. Prima di analizzare il ruolo della tecnologia nell'insegnamento delle lingue, ci pare opportuno delineare brevemente alcuni aspetti centrali del processo di ascolto, con l'obiettivo di evidenziare come questa abilità viene in genere insegnata e come si possono migliorare gli interventi didattici (§1.2). Vedremo poi il contributo della tecnologia all'insegnamento delle lingue in generale e allo sviluppo dell'abilità di ascolto in particolare (§1.3).

2. La didattica dell'ascolto in L2

L'ascolto è centrale nel processo di apprendimento di una lingua e viene definito un'abilità primaria, infatti, rispetto al parlato, è preminente dal punto di vista biologico e funzionale, si sviluppa prima, nel senso che prima impariamo a udire, ascoltare e capire e poi a parlare. Tuttavia, si tratta di un processo meno evidente. Infatti, mentre il processo di produzione orale è in gran parte esterno ed è pertanto maggiormente percepibile rispetto al processo di comprensione orale, che è invece interiore, invisibile, sfuggente. Possiamo infatti vedere chi parla e osservare e percepire alcuni movimenti del nostro

¹ Il capitolo è frutto della piena collaborazione delle due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Alessandra Fazio ha scritto i paragrafi: 1.1 e 1.3. Elisabetta Bonvino i paragrafi 1.2 e 1.4.

apparato fonatorio, ma non possiamo vedere o percepire i movimenti dell'apparato uditivo nostro o dei nostri interlocutori (Albano Leoni, 2001). Si può pertanto ipotizzare che un processo più evidente sia oggetto in generale di una maggiore consapevolezza. Collegata con la minore evidenza e accessibilità del processo di ascolto, vi è il fatto che questa abilità risulta ancora oggi la meno indagata. Molti studiosi hanno da tempo rilevato, e quindi in parte colmato, questa lacuna riguardante la ricerca sull'ascolto (fra gli altri, Coskun, 2010; Goh, 2002, 2014; Nunan 2002; Rost, 2005, 2007, 2011; Vandergrift 2004, 2005, 2007, 2008; Vandergrift *et al.*, 2006; Jamet 2009). È pertanto riconosciuto il ruolo importante che l'ascolto riveste per l'acquisizione della L1 e per l'apprendimento della L2. Nella L1 la capacità di ascolto si acquisisce con la consuetudine di udire suoni abituali, cui l'orecchio è allenato sin dallo stato prenatale. Questo processo è automatico in L1, e viene fatto senza sforzo apparente. Il cervello riesce a percepire, riconoscere, decodificare i suoni con valore linguistico e a comprenderli, e compensare eventuali lacune grazie all'interazione del dato linguistico con le conoscenze lessicali ed enciclopediche, o più in generale con elementi contestuali, alternando efficacemente processi dall'alto (*top-down*) o dal basso (*bottom-up*). L'ascolto in L2 viene considerato un processo più complesso rispetto all'ascolto nella L1. Le difficoltà nell'ascolto in un'altra lingua sono riconducibili alle diverse fasi dell'ascolto: udito, decodifica e comprensione. Queste tre fasi sono fortemente collegate e si implementano o si compensano a vicenda, e, in alcuni contesti, alcune di queste fasi possono essere addirittura saltate. La nostra capacità di udire, decodificare e comprendere le unità linguistiche è influenzata da ciò che sappiamo del sistema fonetico e fonologico, delle strutture e del vocabolario della lingua target, degli schemi e della cultura associati a quella lingua, e quindi ovviamente più è basso il nostro livello di competenza nella lingua meno sapremo attingere a quelle conoscenze.

Come per altri fenomeni, si ritiene che per poter essere riconosciuti e decodificati, i suoni devono essere ricondotti a categorie pre-acquisite, in modo da poter discriminare i suoni linguistici dai rumori, dai suoni animali, dai suoni umani non linguistici o dai suoni che non appartengono alla propria lingua.

L'essere umano, in condizioni uditive normali è in grado di ascoltare i suoni di qualsiasi lingua. Inizia però, già dalla nascita, a selezionare e a filtrare i suoni, sviluppando una sensibilità particolare ai suoni rilevanti per il sistema linguistico cui è esposto. L'orecchio diventa via via molto abile a 'sintonizzarsi' sulle caratteristiche fonologiche rilevanti, ignorando le variazioni linguistiche di un'altra lingua a cui non corrisponde un significato nella propria lingua materna. Possiamo dire che molto spesso in L2 «ascoltiamo la lingua con l'orecchio di un'altra lingua» (Cutler, 2001).

Molti esempi di transfer da L1 che troviamo nella pronuncia dei parlanti non nativi derivano proprio dal fatto che nel sentire i suoni della lingua target, l'apprendente è più sensibile ai valori che sono distintivi nella sua lingua. I tre

esempi seguenti illustrano la scarsa sensibilità ai suoni non distintivi della propria lingua.

Lo sviluppo e l'automatizzazione del riconoscimento delle parole è considerato un aspetto fondamentale dell'acquisizione sia in L1 che L2. Sebbene tutti gli aspetti del riconoscimento vocale contribuiscano in maniera importante alla comprensione, in condizioni di rumore o altre difficoltà percettive, o quando i suoni sono ambigui o degradati e marginalmente intelligibili (o, soprattutto per gli ascoltatori L2, quando la sintassi è complessa), gli ascoltatori tendono a concentrarsi e a basarsi principalmente sulle informazioni lessicali (Rost, 2011: 34). Per comprendere però è necessario ricostruire il significato del testo, collegando l'informazione in ingresso all'insieme delle conoscenze e dei concetti presenti nella memoria (Rost, 2011). La nostra conoscenza del mondo ci consente infatti di categorizzare oggetti, eventi e situazioni. Gli individui memorizzano e organizzano la loro esperienza, categorizzandola attraverso numerosissimi schemi. Ogni volta che ascoltiamo qualcosa di nuovo, creiamo una nuova organizzazione delle conoscenze, integrando i nuovi dati nello schema preesistente. La comprensione comporta quindi l'attivazione e la modifica dei concetti nella mente di chi comprende. Inoltre, non segue un percorso lineare e univoco, infatti si può riuscire a comprendere attraverso percorsi individuali e completamente diversi (De Mauro, 1993; 1999).

Sul fronte dell'insegnamento, non si può non constatare che ancora oggi l'ascolto sia l'abilità meno insegnata in maniera esplicita, infatti nei contesti di insegnamento viene data maggiore importanza alla scrittura, al parlato o, al limite, alla lettura. Questo probabilmente accade perché molti insegnanti credono che imparare e conoscere una lingua significhi semplicemente saper scrivere e saper parlare in quella determinata lingua, oppure perché ritengono che l'ascolto sia un'abilità che può svilupparsi da sola, senza bisogno di insegnamento esplicito (cfr. Lopriore in questo volume). Anche se molti studi mostrano che l'ascolto è invece percepito spesso da chi apprende come l'abilità più difficile da imparare, raramente si insegna ad ascoltare in modo efficace sia nella L1 sia nella L2.

L'abilità di ascolto è ancora oggi poco presente nella coscienza dei parlanti. Quando interroghiamo qualcuno circa le sue competenze linguistiche, siamo soliti chiedere «Quante lingue parli?» oppure «Parli francese?» E non «Quante lingue comprendi?» o «Come te la cavi nell'ascolto del cinese?». Il fatto che 'parlare' venga usato come iperonimo di 'comprendere, ascoltare, parlare, leggere, interagire, comunicare, ecc.' è lo specchio del fatto che sia gli apprendenti che gli insegnanti considerano spesso che imparare e conoscere una lingua significhi semplicemente saper parlare e saper scrivere in quella determinata lingua; o comunque ritengono che l'ascolto sia un'abilità che può svilupparsi da sola, senza che la sua pratica venga inserita fra gli obiettivi didattici (Lopriore, 2011: 21). Nei contesti di insegnamento, specialmente per quanto riguarda la L1, ma spesso anche per quanto riguarda la L2, viene data

maggior importanza a competenze produttive come la scrittura, al parlato oppure anche alla lettura, ma non all'ascolto.

La didattica dell'ascolto in L2 ha comunque fatto notevoli progressi negli ultimi anni. Tale abilità non viene infatti considerata più un'abilità passiva, viene dato ampio spazio al materiale autentico, si sfruttano le nuove tecnologie e utili strategie didattiche per svilupparla.

Si è infatti finalmente riconosciuto che l'ascolto non è un'attività passiva, quanto piuttosto un processo attivo che coinvolge totalmente l'ascoltatore, il quale ha un ruolo attivo nell'elaborazione linguistica e cognitiva, e deve attivare una serie di processi e strategie per co-costruire il senso del messaggio ricevuto. L'ascolto è infatti oggi considerato nella pratica didattica più avanzata un'abilità a cui gli insegnanti devono dedicare tempo e attenzione in classe, e che gli apprendenti non devono sottovalutare per imparare ad ascoltare in maniera efficace.

Per quanto riguarda le esercitazioni all'ascolto, siamo passati dagli esercizi strutturali di ripetizione (*pattern drills*), che intendevano sviluppare capacità meccaniche di riproduzione di quanto ascoltato con l'attenzione focalizzata per lo più sulla pronuncia o sulla struttura morfo-sintattica, all'ascolto in tempo reale, con un'attenzione particolare al completamento di compiti (*task*) autentici che preparino alla comunicazione reale. I materiali di ascolto autentici sono i più adatti per preparare l'apprendente di una L2 a capire la lingua target nelle situazioni quotidiane o in altre situazioni più specifiche, e sono per questo più interessanti e motivanti per gli apprendenti. Essi, inoltre, permettono un'adeguata esposizione alle varietà della lingua target. Anche qualora si scelga di parlare una varietà della lingua target (ad es. l'inglese britannico), può essere utile educare l'orecchio a diversi accenti, varietà linguistiche o registri. Le nuove tecnologie e l'ampia disponibilità in rete di materiali sonori facilitano oggi notevolmente il compito di chi vuole procurarsi materiali autentici di ascolto nelle lingue più diverse e 'lontane' e riprodurli in modo agevole (come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, cfr. §1.3).

Tra gli aspetti relativamente nuovi che vengono oggi comunemente riconosciuti nella pratica didattica più consapevole e informata, vi sono alcune essenziali strategie e per l'insegnamento dell'ascolto L2. Si ritiene infatti che per apprendere e insegnare ad ascoltare in maniera efficace sia importante svolgere delle attività di preascolto, che permettono di identificare gli schemi, insegnare a fare previsioni e inferenze e aiutare gli studenti a sviluppare i differenti tipi di ascolto. Secondo l'approccio orientato all'azione adottato dal QCER l'abilità di ascolto è descritta all'interno delle attività di ricezione come attività di ricezione orale. Le azioni contemplate nei descrittori riguardano diverse situazioni di ascolto, tra le quali, comprendere un messaggio orale come componente di un pubblico, comprendere una conversazione tra parlanti nativi, ascoltare annunci e istruzioni. Il QCER sottolinea anche la dimensione audiovisiva della ricezione orale che riguarda invece azioni quali seguire un testo letto ad alta voce, guardare la TV, un film, un video, usare CD Rom,

prodotti multimediali ecc. A partire da questi spunti, nelle classi di lingue straniere tra le attività di ascolto più diffuse, spesso in quanto proposte nei manuali e nei corsi di lingua si riscontrano: esecuzione di istruzioni, compiti di azione fisica (*Total Physical Response*). Mentre le tecniche più usate per la verifica della comprensione orale sono esercizi di abbinamento, domande aperte o a scelta multipla o riempimento griglie/tabelle. I testi orali maggiormente utilizzati sono istruzioni, descrizioni, giochi, canzoni, storie, brevi conversazioni, estratti di film o serie TV, interviste, notiziari.

Malgrado l'importanza riconosciuta ormai da molti all'ascolto, che ha forse cessato di essere la «cenerentola delle abilità linguistiche» (cfr. Nunan, 2002), ci sono numerosi aspetti della dimensione didattica che richiedono ulteriori sviluppi. Tuttavia, ci sono aspetti della didattica dell'ascolto che, a nostro avviso, necessitano ancora di approfondimento.

Una prima riflessione riguarda il processo di ascolto. Mentre nel caso delle abilità produttive, parlato e scritto, abbiamo un prodotto tangibile da recepire, analizzare, valutare, non esiste un prodotto tangibile della comprensione, la quale può essere perciò indagata e verificata solo in maniera indiretta. Sia per la verifica sia in ambito di sviluppo della comprensione orale si richiede quindi di rispondere a una serie di domande, in modo da ottenere quello che molti studi definiscono il 'prodotto' dell'ascolto, cioè il risultato che rappresenta la forma tangibile del processo di comprensione. Per questa ragione le domande scritte volte a verificare l'avvenuta comprensione del testo, per lo più in forma di domande chiuse a scelta multipla (tra due o più opzioni, deve essere scelta l'opzione giusta in base a quanto si è ascoltato), sono le più usate nell'ambito della valutazione, della verifica e della certificazione. Le domande chiuse permettono quindi di verificare se alcune informazioni sono state comprese nel testo senza richiedere all'apprendente di elaborare e formulare una risposta scritta o orale alla domanda di comprensione e quindi senza il ricorso ad un'altra abilità di produzione (ad es. scrivere nella lingua target) nella quale potrebbe avere una competenza inferiore. La tecnica della scelta multipla, limitando la risposta al riconoscimento dell'opzione giusta, permette una valutazione che, pur essendo sempre indiretta, si basa comunque sul riconoscimento e la comprensione e non chiama in gioco le abilità produttive (scrittura o parlato). Possono funzionare in modo analogo, perché ricorrono in scarsa misura alla produzione scritta, anche altre tecniche quali la compilazione di griglie, tabelle e moduli a partire dalle informazioni tratte da un testo orale. Se è vero che le risposte chiuse possono aiutare a verificare il 'prodotto', cioè l'avvenuta comprensione del testo, esse non rivelano però nulla sul 'processo', cioè su come gli studenti siano arrivati alla comprensione o, cosa più importante, sul perché eventualmente la comprensione non sia riuscita. L'autore della tecnica della scelta multipla, con una batteria di domande giuste e sbagliate, decide che cosa bisogna comprendere in un testo, che cosa è giusto e che cosa è sbagliato. Questo può essere utile, pratico e facilita il compito della valutazione, trasmette però un'idea semplicistica che esista un solo modo di comprendere un testo: cosa

che nella realtà, specie se i testi sono complessi, è lungi dall'essere vera. Non vogliamo con questo proporre di bandire le domande chiuse dalle tecniche per favorire e verificare l'ascolto. Affermiamo soltanto che queste debbano essere affiancate da compiti che rendano consapevoli gli apprendenti dei processi coinvolti nell'ascolto, per capire ad esempio che cosa ha funzionato e che cosa non ha funzionato nel processo attuato per promuovere la capacità di gestire un'attività di ascolto. È importante inoltre valorizzare la componente individuale dell'ascolto, perché esiste una grande variabilità individuale nel modo in cui si ascolta e si comprende.

Un aspetto importantissimo nell'apprendimento in generale e nell'ascolto in particolare è infatti lo sviluppo della consapevolezza. Anche se gli apprendenti considerano l'ascolto fra le abilità più difficili e ansiogene, raramente si propongono attività didattiche volte a promuovere la capacità di prepararsi e gestire un'attività di ascolto, a parte il pre-ascolto, che comunque è di solito molto breve. Inoltre, durante le lezioni, il tempo dedicato ad analizzare che cosa non ha funzionato nel processo di ascolto è spesso troppo poco. Le capacità di gestire l'ascolto, predisporre a un ascolto efficace, capire come funziona il processo e individuare le proprie difficoltà rientrano nella competenza metacognitiva, l'abilità cioè di riflettere sui propri processi cognitivi e di usare strategie per portare a termine le attività. Una maggiore competenza metacognitiva permette agli apprendenti di divenire soggetti autonomi, pianificando, monitorando e valutando il proprio apprendimento in modo attivo. Recenti studi hanno messo in evidenza una correlazione tra una buona competenza di ascolto e lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva. Il questionario MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) intende sviluppare la competenza metacognitiva attraverso la riflessione e il monitoraggio (Vandergrift *et al.*, 2006). Il questionario presenta 21 domande che portano l'apprendente a riflettere sull'uso di strategie di problem-solving, pianificazione e valutazione, traduzione mentale, conoscenze enciclopediche e attenzione selettiva. Le strategie metacognitive non solo aiutano l'apprendimento in generale, ma risultano utili nella comprensione dell'ascolto (Coskun, 2010; Vandergrift, 2007; Vandergrift *et al.*, 2006), in particolare sembrano particolarmente efficaci per dare agli studenti maggiore sicurezza, indurre motivazione e ridurre l'ansia che in genere accompagna l'ascolto. L'impiego di strategie metacognitive nell'analisi delle richieste poste da un compito di ascolto, lo stimolo a formulare predizioni appropriate su ciò che l'allievo ascolterà, il monitoraggio della comprensione, nonché la valutazione del successo dell'approccio marcano la differenza tra un ascoltatore più o meno abile.

Nelle attività di classe, troppo spesso l'insegnante o l'autore dell'attività prende tutta la responsabilità della comprensione: decide quante volte l'apprendente deve ascoltare il brano, decide che cosa è importante e che cosa no in un determinato ascolto, decide quanto tempo soffermarsi sulle difficoltà e quali sono le difficoltà importanti e quali no. Se è vero che questo fa parte della normale

pianificazione didattica, è vero anche che un tale controllo esercitato dall'insegnante rischia di mettere gli studenti in condizione di passività in un'abilità 'tutta interna' sulla quale di fatto il controllo diretto dell'insegnante non c'è e non può esserci. Un percorso di ascolto efficace dovrebbe portare gli apprendenti ad acquisire gli strumenti per fare previsioni, gestire l'input, imparare a controllare la memoria, risolvere problemi, monitorare la qualità del proprio ascolto, poiché questo tipo di attività renderà l'apprendente progressivamente più indipendente nell'orchestrare le strategie per un ascolto efficace.

Nel QCER (Council of Europe, 2002: 83-101) e nel Volume Complementare, i descrittori relativi all'ascolto compaiono sia tra le attività e le strategie di pura ricezione orale o audiovisiva sia tra quelle di interazione orale (Council of Europe, 2020: 80). Nella sezione dedicata all'interazione, le attività proposte sottolineano gli aspetti conversazionali e i principi di cooperazione tipici dell'interazione orale; i descrittori forniti nel QCER in questa sezione si articolano in conversazioni casuali, discussioni formali e informali, transazioni per ottenere beni e servizi o interviste. È proprio a partire dalle attività comunicative e dai descrittori relativi presenti nel QCER che si possono progettare percorsi di sviluppo dell'abilità di ascolto e individuare forme diversificate di misurazione e di valutazione del progresso degli allievi in questa abilità. Le attività didattiche volte a sviluppare l'abilità di ascolto dovrebbero evidenziare il rapporto tra l'attività di ascolto e l'attività di produzione orale. Mentre si suggerisce di leggere a chiunque abbia difficoltà nella produzione scritta, non si suggerisce di ascoltare notando che cosa aiuta l'ascoltatore a chi ha difficoltà di espressione.

L'impiego di materiali autentici grazie alla facile reperibilità in rete di materiali sonori in tutte le lingue, l'autonomia dell'apprendente, che deriva in parte da questa accessibilità, e un uso consapevole delle nuove tecnologie possono portare ad ulteriori progressi nell'insegnamento di un'abilità importantissima e ancora poco insegnata in maniera esplicita.

3. Le tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento dell'ascolto

Nel settimo capitolo dedicato alle tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento dell'ascolto in L2 del manuale *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (Carol A. Chapelle, Shannon Sauro, 2017) si legge:

«Podcasts, YouTube, and other streaming media, and the mobility of mp3 players, smartphones, and tablets have placed listening materials within the reach of language learners across a large and growing portion of the globe. Modern digital tools have permanently changed the ways in which we interact with recorded media (Hubbard, 2017)».

Secondo Hubbard (2017) i contenuti multimediali online non solo hanno reso fruibile un'enorme quantità di materiali di ascolto ad un vastissimo pubblico di utenti in tutto il mondo ma l'uso stesso degli strumenti tecnologici contribuisce al modo di interagire attraverso il digitale. Il manuale di Chapelle e Sauro (2017) fornisce un'accurata revisione di decenni di studi sulla tecnologia per l'apprendimento di una L2. Mai come ora in seguito all'improvviso accelerazione tecnologica imposta dall'emergenza covid-19, l'integrazione della tecnologia con l'insegnamento delle lingue straniere ha assunto un ruolo cruciale che implica inevitabilmente un cambiamento di prospettiva, di approccio metodologico e culturale. Anche le due nuove scale di riferimento dedicate all'interazione online menzionate precedentemente (cfr. §1.2) che compaiono nel *Volume Complementare* del QCER (Council of Europe, 2020: 94-101) mettono in evidenza le novità nelle attuali modalità di comunicazione (interazione o transazione) online in cui la capacità di comprensione orale è inevitabilmente mediata dall'uso delle tecnologie.

Dopo aver fatto un breve excursus sull'insegnamento dell'abilità di ascolto passiamo adesso ad interrogarci su quale tecnologia abbia un impatto più significativo sull'acquisizione di conoscenze e contenuti, e possa essere più facilmente trasferita all'insegnamento attuale delle lingue straniere e/o del linguaggio specialistico (oltre probabilmente alla necessità di dotarsi dei mezzi opportuni).

Riteniamo pertanto necessario mettere in luce, in primo luogo, gli aspetti metodologici legati al processo di acquisizione (Harasim, 2019) piuttosto che gli strumenti digitali per sé, come pure un insegnamento centrato sullo studente e sull'interazione tra studenti. Il sistema è inteso a guidare gli studenti al livello di (co)produttori di materiali tecnologicamente avanzati per lo sviluppo di competenze comunicative interculturali (Blake, 2013). Secondariamente proponiamo, attraverso la descrizione di uno studio di caso, come scegliere gli strumenti digitali che più si adattano alla propria didattica.

Le tecnologie digitali applicate alla didattica in generale (Floridi, 2017) ed a quella delle lingue (Kern, 2011) costituiscono un fenomeno applicativo di lunga data. Infatti, ripensando agli ultimi 150 anni c'è stato un cambiamento notevole attraverso il tempo degli strumenti tecnologici e relative soluzioni e sull'interesse per i problemi tecnologici nell'ambito dell'insegnamento delle lingue (Kern, 2011: 200). Il passo successivo all'integrazione di strumenti tecnologici nella didattica, grazie al cambiamento di approccio dovuto alla diffusione di internet, è stato lo sviluppo di rendere disponibili da parte delle università una grande varietà di materiali online distribuiti attraverso piattaforme e-learning o corsi online prevalentemente mirati alla soluzione di molti problemi (aumento della richiesta, trend didattici innovativi ecc.). Di conseguenza il mercato dell'e-learning negli ultimi decenni è cresciuto vertiginosamente dando luogo a corsi erogati a distanza, e contenuti aperti e fruibili gratuitamente. L'accesso aperto a contenuti online sia per la ricerca (*open access*) che per la formazione (e-learning, MOOC ad esempio Coursera

<<https://www.coursera.org/>> o FutureLearn <<https://www.futurelearn.com/>, la versione Europea di Coursera>) ha permesso un'ampia e veloce diffusione di prodotti di ricerca e di contenuti di apprendimento. Questa evoluzione ha messo a disposizione di milioni di persone una grandissima quantità di contenuti sia di prodotti di ricerca che educativi e promette di fare altrettanto o ancor di più nei confronti di un numero crescente di utenti tutti in ricerca del medesimo obiettivo di conoscenza della lingua, del contenuto e del mezzo comunicativo che lo convoglia. «Le ICT digitali (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) possono favorire l'affermazione di un livello di didattica personalizzata senza precedenti in contesti non elitari, ovvero la possibilità per milioni di individui di accedere a un'esperienza educativa ritagliata sulle proprie esigenze» (Floridi, 2017: 93) e rappresentano un'importante risorsa per diffondere istruzione e conoscenza sulla base di un approccio democratico permettendo di formare sia utenti in luoghi remoti che aggiornare e specializzare utenti già in possesso di una laurea e di un lavoro full-time nell'ottica di *life-long learning* (formazione continua). Parallelamente si sviluppano programmi a distanza in cui l'insegnamento ed il processo di apprendimento vengono mediati dalle applicazioni tecnologiche (Lamy, 2013).

Concordiamo quindi con Floridi (2017) e Roncaglia (2018) i quali raccomandano che l'apprendimento a distanza sia frutto di una forma di insegnamento ponderata, gestita ed erogata attraverso tecnologie adeguate e monitorata da docenti qualificati (mettendoci in guardia sulla vasta offerta in un mercato aggressivo).

Sfruttando le opportune tecnologie digitali (mobile e computer) per l'insegnamento delle lingue raggiungibili dagli attuali mezzi digitali (*device*) in commercio ormai parte della vita quotidiana di tutti (tenendo conto del digital device e/o di persone che si trovano in luoghi mal raggiunti dalla rete), qui di seguito proponiamo il nostro caso come esempio.

Da tempo, nella nostra esperienza di insegnamento delle lingue, ci siamo trovati a sperimentare la potenza dei nuovi mezzi digitali. Questo processo di rinnovamento, potenziamento ed integrazione della didattica con l'ausilio delle tecnologie ci aveva già permesso di ottimizzare e gestire grandi numeri di utenti. A seguito dello tsunami tecnologico da cui siamo stati tutti investiti in questi anni di emergenza abbiamo dovuto accelerare il processo di adattamento ai nuovi cambiamenti.

Infatti, proponiamo una riflessione sugli aspetti metodologici che l'integrazione totale delle tecnologie ha imposto alla didattica delle lingue: nuove competenze, *e-skills*, gestione del tempo, e programmi funzionali basati su task specifici.

In termini metodologici in un momento di tale rivoluzione ed uso quasi esclusivo di nuove applicazioni (erano già in continua evoluzione e cambiamento in tempi pre-pandemia) in continuo aggiornamento per essere rese sempre più accessibili e *user-friendly* (come sperimentato durante questi due anni come necessità impellente), riteniamo che sia necessario ribaltare la

prospettiva e porsi un interrogativo: quale strumento digitale e quale strategia mediata dalla tecnologia può aiutare nell'insegnamento di una L2 e nella costruzione di un percorso completamente a distanza (o ibrido o in modalità duale) finalizzato all'apprendimento linguistico focalizzato ad obiettivi specifici?

In Tabella 1 qui sotto, come esempio si mostra in sintesi la nostra risposta all'interrogativo precedente. Sono schematizzati gli strumenti digitali e/o mediati dalla tecnologia più comunemente usati per facilitare l'esperienza di apprendimento online e renderla più immersiva e personalizzata nella fase emergenziale dovuta alla pandemia.

Strumenti interni di didattica a distanza	Strumenti integrativi online	Social Media	Forme di tutorato sincrone e asincrone	Forme di verifica alternative
MOODLE Piattaforma per percorsi online e repository materiali multimediali	T e a c h e r - tools.digital Flipgrid Adobe Spark Canva Mentimeter Padlet	Edmodo (social didattico) Facebook WhatsApp Instagram	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor e consulente - Tutorato peer-to-peer - Self-study (tutoring meno controllato con «pillole» registrate da videotutor e videotutorial) - Helpdesk - Avvisi settimanali - Video call su orari concordati (una sorta di ricevimento virtuale) 	Realizzazione di un TASK (anche negoziato col docente) Valutazione attraverso RUBRICHE <i>ad hoc</i>
MS Teams Lezione streaming, classe e ambiente virtuale collaborativo (Piattaforma online + sistema di video conferenza)				
ZOOM ² Lezione streaming e ambiente virtuale collaborativo (Sistema di video conferenza)				
G SUITE ³ Lezione streaming, classe e ambiente virtuale collaborativo (Piattaforma online + sistema di video conferenza)				

Tabella 1. Strumenti più comunemente usati a partire da marzo 2020 presso il CLA del Foro Italoico

² Usato saltuariamente.

³ La suite di GOOGLE non è uno dei sistemi ufficiali interni autorizzati dall'Ateneo ma ci sembra opportuno segnalarlo poiché si tratta di uno dei sistemi più comunemente usati nella didattica digitale che si propone a diversi livelli ed è anche uno strumento molto completo creato e pensato per la didattica e per essere implementato e personalizzato.

Gli strumenti riportati in tabella forniscono solo un esempio pratico di applicazione della tecnologia usata in tempi stretti per rispondere alla necessità di garantire la continuità dell'offerta didattica nel periodo emergenziale. Infatti, una didattica erogata a distanza, anche con gli strumenti più nuovi, ha bisogno di tempi e supporti diversi. La scelta dei sistemi di apprendimento virtuale e di video conferenza mostrati in tabella è ricaduta sui sistemi più diffusi e adottati quali G SUITE, MS TEAMS e ZOOM che sostanzialmente sono simili tra loro (qualcuno più farraginoso altri più moderni e semplici) ma tutti che permettono la fase di erogazione sincrona della lezione in video conferenza ed il contatto con il docente.

Per quanto riguarda gli strumenti, nel nostro esempio di caso siamo partiti dall'uso della piattaforma MS Teams come sistema di video conferenza che abbiamo integrato con i percorsi già da tempo usati in MOODLE. Tuttavia, è possibile utilizzare semplicemente la piattaforma MS Teams perché permette la diretta 'in onda' della lezione, ma anche di caricare materiali e/o realizzare attività online (test, breakout rooms ecc.) come pure integrare la diretta stessa con ulteriori strumenti online che rimangono a disposizione degli studenti sugli appositi canali.

Strumenti particolarmente efficaci si sono rivelati l'attività di ascolto attivo (Rost, Wilson, 2013) ed il lavoro collaborativo per la realizzazione di un *task-based project work* attraverso il lavoro di gruppo virtuale realizzato in "breakout room" che ha permesso di superare la barriera del silenzio, la sensazione di avere studenti in remoto ed in silenzioso isolamento (Chapelle, Sauro, 2017; Lamy, 2013: 149), e di stimolare l'interazione non solo tra pari ma anche con il docente.

Le attività didattiche sono state di volta in volta integrate con ulteriori strumenti online quali: Teachertools.digital e Flipgrid per lo sviluppo e pratica soprattutto di abilità di ascolto in autonomia e relativo sviluppo della comprensione attraverso brevi produzioni orali video registrate e/o video discussioni/dibattiti. Adobe Spark, Canva e ZOOM invece, sono stati usati per la realizzazione di pillole o mini-tutorial – che ci riproponiamo di fare realizzare anche agli studenti per fornire suggerimenti e consigli sull'organizzazione del corso e per facilitare il lavoro degli studenti degli anni successivi. Altro strumento utile si è rivelato Mentimeter per attività di brainstorming che può essere usato sia da remoto che in didattica ibrida, duale o in presenza, ed infine Padlet quale bacheca interattiva ed efficace per brainstorming, backchannel activities e attività di ascolto. Nel nostro caso la scelta è ricaduta sugli strumenti didattici summenzionati per la loro versatilità e per il loro impatto significativo sull'acquisizione di conoscenze e contenuti. Il sistema integrato con tali strumenti, da un punto di vista pratico, si è dimostrato vincente grazie ad un'interfaccia semplice, intuitiva, accessibile e compatibile da ogni *device* fisso o mobile. In sostanza quanto esposto illustra un esempio di come si è riuscito a trovare il mix più conveniente di strumenti tecnologici sufficientemente semplici e intuitivi per erogare una didattica efficace.

Tuttavia, come si può intuire, il problema per molti insegnanti e studenti non è più quello di trovare il materiale e strumenti didattici, ma di selezionare i contenuti già esistenti e in grado di rispondere alla necessità di sviluppare le varie abilità linguistiche richieste.

Una direzione per affrontare questo problema potrebbe essere l'espansione della 'cura dei contenuti' (*content curation*) digitali autentici da parte di esperti di apprendimento linguistico (Hubbard, 2011). In altre parole, si tratta di dare senso ai contenuti digitali creati da altri.

Infine, l'uso della tecnologia si è rivelato particolarmente utile per l'attivazione di attività di supporto agli studenti e allo staff del CLA, l'Helpdesk', cioè una forma di tutorato tra pari per il supporto all'uso delle tecnologie, indicazioni sui corsi, sui materiali e sulle aule virtuali, che è tuttora in corso e gestito in autonomia dagli studenti. Abbiamo inoltre sperimentato in modo efficace varie forme di tutorato: il tutorato effettuato dai docenti quali tutor e consulenti linguistici, il tutorato tra pari (*peer-to-peer*) nella forma di Helpdesk (di cui si parlava sopra), l'area 'self-study' all'interno della piattaforma MOODLE⁴, abbiamo sfruttato le bacheche virtuali sia di MOODLE che di MS Teams per postare avvisi settimanali sui percorsi, ed infine per richieste specifiche è stata attivata la possibilità di contattare i tutor e/o i docenti in video chiamata su orari concordati oltre al normale orario di ricevimento virtuale online.

La validità di tale approccio è stata riscontrata attraverso i dati significativi emersi dal questionario di gradimento somministrato in forma anonima agli studenti del CLA a giugno 2020 relativo ai corsi svolti durante la pandemia. Dall'analisi dei dati emerge che sono stati particolarmente graditi i contenuti, il metodo utilizzato, l'attenzione posta dai docenti nello stimolare il dibattito e l'interazione con un approccio flessibile ed attento ai bisogni. Tra le attività proposte per lo sviluppo della 4 abilità linguistiche (lettura, ascolto, produzione scritta e produzione orale) sono risultate particolarmente gradite l'attività di ascolto attivo (*active listening*) realizzata attraverso gli interventi di guest speaker esterni intervistati in video conferenza e/o mini-lecture registrate (percentuale più alta di gradimento pari al 38%), al secondo posto l'attività di produzione orale (percentuale gradimento del 31%) realizzata attraverso il lavoro progettuale di piccoli gruppi e seguente presentazione PowerPoint / Canva illustrata nell'aula virtuale alla presenza di tutti seguita da una sessione di dibattito *Questions&Answers* (Q&A). Anche se non vi è niente di nuovo nella esposizione di un PowerPoint o presentazione Canva, è tutto nuovo nella forma, nella realizzazione in ambiente virtuale (*breakout room*) e nella professionalità della presentazione da remoto come se gli studenti fossero in una situazione reale di presentazione di un progetto davanti ad un pubblico interessato e volta a stimolare interesse attivo e dibattito vivace tra pari. Quindi

⁴ Una forma di tutorato meno controllato e realizzato attraverso «pillole» registrate con un video-tutor o video-tutorial.

un'attività il cui obiettivo primario era la produzione orale ha anche stimolato la possibilità di praticare con successo l'ascolto attivo per poter partecipare alla discussione. Al terzo e quarto posto del questionario di gradimento troviamo rispettivamente l'abilità di scrittura e di lettura con percentuali di gradimento del 21% e del 10%.

In conclusione, proponiamo un lavoro più rispondente alle necessità e che quindi come tale viene riconosciuto dallo studente come dimostrato dal questionario di gradimento in quanto più rispondente alle esigenze reali e che comporta inevitabilmente l'uscita dagli schemi fissi o *'thinking out of the box'* nella creazione di una sistematica più attenta ai bisogni di ciascuno, slegata da luoghi e tempi obbligati (aula e infrastrutture didattiche tradizionali). Il risultato appare pertanto mediato dall'uso della tecnologia necessaria agli utenti e coerente alla loro formazione senza peraltro obbligare l'utente ad abbandonare l'uso di pratiche tradizionali.

Quale spunto finale per ulteriori riflessioni riteniamo che per un'efficace realizzazione dei nuovi modelli proposti è necessaria l'imprescindibile applicazione digitale da parte di tutti gli utenti (docenti, studenti, tutor) coinvolti e di un'adeguata preparazione/competenza: l'expertise dei docenti di essere in grado di creare task ad hoc e consistenti con la logica del corso e degli obiettivi d'insegnamento (target adeguati e strategie per un apprendimento continuo al di là dello scopo ristretto al corso iniziale), flessibilità e alfabetizzazione digitale da parte degli studenti per riuscire ad esser in grado in tempi stretti di realizzare i task richiesti con le applicazioni tecnologiche adeguate nella costruzione di significato e co-produzione di materiali tecnologicamente avanzati in ambienti di apprendimento virtuali multimodali, se possibile con l'ausilio di tutor o e-tutoring (ad esempio gli studenti che avevano frequentato i corsi negli anni precedenti nel ruolo di *'testimonials'* o *'tutor'*).

Un grosso limite alle applicazioni digitali è l'invecchiamento degli strumenti e dei sistemi ma sicuramente ciò che resta è la logica comune, la metodologia sottesa e le buone pratiche. Un altro limite è indubbiamente il senso di isolamento e la mancanza di relazioni tra gli utenti in questo nuovo ambiente di apprendimento. Concordiamo con Roncaglia (2018: 66-71) il quale sottolinea l'importanza di rendere il più possibile funzionali, piacevoli, amichevoli, e meno convenzionali tutti gli aspetti di chi partecipa al processo di apprendimento soprattutto in ambienti virtuali o su piattaforme online.

Tuttavia, conviene ribadire che le nuove tecnologie raramente sostituiscono le vecchie; al contrario, creano più opzioni per gli utenti digitali *«the past practices therefore hold their place with the present technologies, inviting language learners and teachers to explore how to select, mix, and create new practices using them all»* (Chapelle, Sauro, 2017: 2). Pertanto, una soluzione per superare i limiti evidenziati consiste nell'essere sempre aggiornati e pronti ad adeguarsi a nuove necessità determinate dagli sviluppi e richieste continue, dagli influssi esterni e dall'evoluzione delle tecnologie. E occorre interrogarsi

sugli aspetti alla base dei processi di acquisizione della lingua per un uso delle tecnologie in linea con gli obiettivi di insegnamento/apprendimento.

4. I contributi del volume

Il volume accoglie numerosi contributi⁵ alcuni dei quali sono il risultato di un convegno AICLU che si è tenuto nel 2019 presso le sedi dei CLA delle università del Foro Italico e di Roma Tre.

La maggior parte dei contributi affronta da diversi punti di vista il tema della didattica dell'abilità di ascolto, che costituisce il filo conduttore del volume. Tuttavia, sono presenti anche altre tematiche, quali l'utilizzo delle nuove tecnologie, la valutazione, lo sviluppo dell'abilità di lettura, i linguaggi specialistici, l'insegnamento collaborativo e il dialogo interculturale.

Sull'ascolto si concentrano innanzitutto Robyn BRINKS LOCKWOOD e Sara DAVILA, i quali, nel contributo intitolato *Receptive Listening in an Online World: Propel Your Students to Their Own University Success*, sottolineano l'importanza di *input* autentici e di livello adeguato (in base ai descrittori di CEFR e GSE) per corsi di ESL, per stimolare la partecipazione attiva e ottimizzare l'*intake*, cioè l'acquisizione effettiva di linguaggio e abilità linguistiche, soprattutto nelle modalità online e da remoto ora diffuse. A tale scopo, presentano esempi di materiali, lezioni ed esercizi che offrono la possibilità di interagire su argomenti rilevanti per gli interessi degli apprendenti anche tramite la tecnologia, adatti per apprendimento in modalità *blended* o *flipped*.

Il contributo di Lucilla LOPRIORE dal titolo *More than meets the ears. New perspectives in aural comprehension processes and evaluation in plurilingual and multimodal contexts* illustra, a partire da alcune aree quali la comprensione orale e lo sviluppo della comprensione orale e sulla base di recenti indagini sul campo, alcuni dati e propone riflessioni sull'ascolto, sulla praticabilità di specifici percorsi didattici e su aree di ricerca per docenti e apprendenti.

A conferma dell'importanza di materiali autentici per l'apprendimento linguistico, Imsuk JUNG illustra gli effetti positivi, per lo sviluppo dell'abilità di ascolto, dell'utilizzo dei *K-drama* in una classe frontale di lingua coreana. Gli studenti, opportunamente guidati nella visione di estratti da serie televisive coreane e nei relativi esercizi di comprensione e analisi, hanno inoltre dimostrato un maggiore interesse e partecipazione durante le lezioni.

Christina Maria ZUM FELDE presenta un approccio didattico alla comprensione delle lingue straniere basato sul Metodo Vera F. Birkenbihl e focalizzato sull'ascolto. Il metodo si articola in quattro fasi (decodifica, che include la lettura preliminare della trascrizione; ascolto attivo; ascolto passivo; attività) che permettono prima di 'costruire' e poi di verificare le competenze

⁵ Tutti gli articoli sono stati sottoposti a *peer review* effettuata da revisori anonimi.

di comprensione del brano, e sembra particolarmente indicato e motivante anche per discenti con DSA, come illustrato nel contributo.

Rubén GONZÁLEZ VALLEJO si sofferma invece sul dettato come strumento chiave per l'acquisizione dell'ortografia dello spagnolo, e in particolare sottolinea l'importanza dell'intonazione del docente in tale esercizio. In questo contributo vengono anche presentati i principali problemi per i discenti italiani con la lingua spagnola, e alcune sequenze pratiche di esempio per il livello avanzato.

Sulla valutazione sono focalizzati tre contributi, alcuni dei quali trattano anche l'ascolto.

Kim Anne BARCHI e Mariana BISSET presentano l'implementazione sperimentale di una prova di produzione orale di Inglese di livello B2 interamente automatizzata al computer, tramite piattaforma Moodle, basata anche su task 'integrati' per una maggiore autenticità. La prova così implementata è risultata di semplice somministrazione e più efficiente rispetto alle prove tradizionali con esaminatore in presenza, soprattutto in termini di tempo (sia di esecuzione che di valutazione), e il feedback degli studenti ha confermato l'apprezzamento in termini di equità e possibilità di adattamento ai tempi di ogni studente.

L'uso della tecnologia e della piattaforma Moodle per il testing è parte centrale dell'analisi diacronica e comparativa presentata nel contributo di Michela MENGHINI, che prende in considerazione i risultati in particolare delle prove di valutazione della comprensione orale per la lingua inglese di livello B2 nella modalità online al computer e nella modalità cartacea, implementata in emergenza in seguito al malfunzionamento della rete e dei computer. Il trend sembra mostrare un progressivo miglioramento, anche con il passaggio alla versione cartacea, per la quale sono state fornite puntuali istruzioni e supporto.

Giulia PERI, Sabrina MACHETTI e Paola MASILLO esaminano le caratteristiche dei principali test per specifici scopi accademici utilizzati per la valutazione delle competenze in lingua inglese e italiana di studenti in ingresso nel contesto universitario. Confrontando punti di forza e criticità dei test più usati, riflettono sulla loro utilità e sul ruolo che giocano per l'accesso al percorso accademico di ogni studente, in particolare per gli studenti internazionali.

Il contributo di Marina ARTESE, rientrando nelle tematiche del dialogo interculturale, è incentrato sull'insegnamento/apprendimento della lingua italiana come L2, e presenta tre attività ideate per innalzare la consapevolezza interculturale dei discenti e per avviare una riflessione culturale e sociolinguistica tramite l'ascolto attivo, nella cornice metodologica della ricerca-azione, quindi di tipo collaborativo e basate sulla vita reale. Analizza poi i risultati di tali attività alla luce dei descrittori del *CEFR Companion Volume* (2018).

Per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità di lettura, Anna GIAUFRET, Simone TORSANI, Chiara FEDRIANI, Rita CERSOSIMO, Giulia

LOMBARDI e Alice PAGANO illustrano invece un protocollo per il recupero delle competenze di lettura in italiano come lingua studio, rivolto sia a studenti stranieri sia agli italiani. Il protocollo ha implementato lo sviluppo di un percorso in autoapprendimento ad hoc per l'abilità di comprensione del testo scritto, e la revisione del test di accesso sulle abilità linguistiche, somministrato al computer e caratterizzato da testi autentici ed esercizi basati su compiti di realtà.

Gli ultimi due contributi sono dedicati rispettivamente alle due tematiche specifiche dell'insegnamento del linguaggio specialistico attraverso la metodologia CLIL e della formazione linguistica universitaria.

Celina SALVADOR-GARCIA e Oscar CHIVA-BARTOLL esplorano gli elementi comuni tra 'apprendimento cooperativo' e CLIL nel contesto dell'insegnamento dell'educazione fisica e presentano un template ibrido che combina le due metodologie, utile per programmi di formazione di insegnanti di educazione fisica. Il successo di questo approccio si basa su pratiche di insegnamento che stimolino la partecipazione attiva e la motivazione con *task* di cooperazione e risoluzione di problemi, senza diluire i contenuti specifici della materia (educazione fisica).

Infine, Enrica ROSSI illustra il ruolo dell'AICLU nella promozione della qualità nella formazione linguistica universitaria, presentando le caratteristiche dell'associazione, esempi di progetti, documenti e principali linee d'azione sviluppate, quali progettazione della didattica e della valutazione delle lingue, centralità dello studente, eccellenza dell'offerta formativa, trasparenza, innovazione, inclusione, multilinguismo, modernizzazione, terza missione e internazionalizzazione.

La ricchezza e la varietà dei contributi mostrano interesse per la ricerca nella linguistica applicata ed in particolare sullo sviluppo dell'abilità di ascolto e comprensione nella didattica delle lingue nei centri linguistici. Ciò dimostra un una varietà di interessi di ricerca attivi nei CLA e un vivace dibattito culturale.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANO LEONI, F. (2001). Il ruolo dell'udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia. *Rivista di Linguistica*, 13(1), 45-68.
- ANDERSON, A. AND LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- BLAKE, R. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown, Washington, DC: Georgetown University Press.
- CHAPELLE, C.A., SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasburg: Modern Languages Division. Trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Trad. it di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 2, 2020.
- COŞKUN, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- CUTLER, A. (2001). Listening to a second language through the ears of a first. *Interpreting*, 5, 1-23.
- DE MAURO, T. (1993). Qualche ipotesi sulla comprensione. *La Linguistique*, 29(2), 41-53.
- DE MAURO, T. (1999) *Capire le parole* Roma, Bari: Laterza.
- FLORIDI, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il modo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- GOH, C. (2002). Learners' Self-reports on Comprehension and Learning Strategies for Listening. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 46-68.
- HARASIM, L., (2019). *Learning Theories and Online Technologies*. New York: Routledge.
- HUBBARD, P. (2011). Some Practical Issues in Systemization and Autonomy. In Simons, M. and Colpaert, J. (eds.), *Peer Perspectives on Systemization. A Book Review of Wilfried Decoo's Systemization in Foreign Language Teaching*, Antwerp: Universiteit Antwerpen.
- HUBBARD, P. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Listening. In Chapelle, C.A. and Sauro, S. (eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- JAMET, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- KERN, R. (2011), Technology and language learning. In Simpson, J. (ed), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Taylor & Francis, 202-217.
- LAMY, M.-N. (2013). Distance CALL Online. In Thomas, M., Reinders, H. and Warschauer, M. (eds.) *Contemporary Computer-assisted Language Learning*, London: Continuum, 141-158.
- LEONE, P. AND MEZZI T. (2011). *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano: Franco Angeli.
- LOPRIORE, L. (2011). La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi. In Leone, P. and Mezzi, T. (a cura di), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano: Franco Angeli, 21-38.
- NUNAN, D. (2002). Listening in Language Learning. In Richards, J.C and Renandya, W.A. (eds), *Methodology in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- RONCAGLIA, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Bari: Laterza Editori.
- ROST, M. AND WILSON, J.J. (2013). *Active Listening*. New York: Routledge
- ROST, M. (2011). *Teaching and Researching Listening. Second Edition*. London: Pearson Education Limited.
- ROST, M. (2005). L2 listening. In Hinkel, E. (ed), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 503-527.
- ROST, M. (2007). Commentary: 'I'm only trying to help: a role for interventions in teaching listening'. *Language Learning & Technology*, 11(1), 102-108.
- RUMELHART, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In Spiro, R.J., Bruce, B.C. and Brewer, W.F. (eds), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 33-58.
- VANDERGRIFT, L. (2004). Listening to Learn or Learning to Listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- VANDERGRIFT, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.
- VANDERGRIFT, L. (2007). Teaching Learners How to Listen Does Make a Difference, paper presented at the meeting of the Canadian Association of Applied Linguistics.
- VANDERGRIFT, L. (2008). Learning Strategies for Listening Comprehension. In Hurd, S., Lewis, T. (eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Bristol: Cromwell Press Ltd.
- VANDERGRIFT, L., GOH, C., MARESCHAL, C. AND TAFAGHODATARI, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation. *Language Learning*, 56, 431-62

RECEPTIVE LISTENING IN AN ONLINE WORLD: PROPEL YOUR STUDENTS TO THEIR OWN UNIVERSITY SUCCESS

*Robyn Brinks Lockwood, Sara Davila*¹

1. New challenges for receptive learning

Some events change the world so much that the way we conduct certain tasks also changes. Sometime later, when we reflect on those events, people will ask, «Where were you when... ». We all tend to know exactly where we were or what we were doing when news broke, announcing an event that changed the world. For those of us in education, 2020 was the year that things changed for us. We will all remember where we were or what we were doing when our schools shut down in response to the COVID-19 pandemic. For the rest of our lives, we will all remember that initial feeling when we realized we needed to make the sudden and unexpected pivot to online teaching. And more importantly, we will all remember it was that moment when we realized the way we teach would never quite be the same. Even as schools reopened and in-person classes resumed, the way we teach has changed.

No one in education escaped the impact of the pandemic. Students at all levels, of all ages, and in all disciplines changed the way they learned, and their teachers had no choice but to change the way they taught (The World Bank, 2021). Second-language teaching was not spared either (Sugerman and Lazarin, 2020). Perhaps one of the biggest issues that quickly came to light was receptive learning, which plays a prominent role in ESL classrooms. Most of us associate receptive learning with teaching language through reading and listening. In listening classrooms, students learn meaning through the spoken form. Teachers provide content for students to learn from, which might include college lectures, panel discussions, television shows, movies, or conversations. Whatever students listen to, they listen to content to derive meaning, as is typical in a receptive learning setting.

Receptive learning is based on input and the students' ability to comprehend the spoken language. We could teach it the same way we learned language or the way students were accustomed to learning — with material grounded in context. Stephen Krashen's Input Hypothesis focuses on acquiring language where students progress by hearing input that is generally just a step beyond their current competency level (Tricomi, 1986). Content should be interesting relevant to students' goals—listening to college lectures to prepare for univer-

¹ Robyn Brinks Lockwood is series editor of *University Success* and lecturer at Stanford University. Sara Davila is head of Efficacy and Learning, Immerse VR.

sity studies, for example. Input matters; level of input is important and can lead to learning success. However, input alone is not enough. Students require *intake* as much as input to make progress. *Intake* is the input that the student comprehends.

Intake as an important part of language acquisition is described as «that which is controlled by the learner and actually ‘goes’ into that which the learner ‘successfully and completely’ process. That which is only partially processed remains the input» (Rast, 2008). In general terms, hearing language and exposure to the language is input, while comprehending it and being able to do something with it, is intake. Essentially, intake is what stays in the stores of the long-term memory (Pawlak, 2011) of language learners. Once information is in students’ memories, they can recall it later, use it situationally, and access it when appropriate, even as they may still be in the act of processing for both information and critical understanding. Learning becomes more complete when input transitions to intake that stays with our students. This is an important distinction for language educators; not all hearing is listening and not all information presented as input will have long-term intake for our learners.

Many classrooms might have relied on input when teaching listening. And many students are quite accustomed to this. They listen. They learn. As such, we taught specific listening strategies to help. However, the pivot to online learning forced us to shift more focus to intake. Students are no longer able to passively listen and avoidance is no longer an option for students. In online education, no matter the platform, receptive skills like listening (where students extract meaning simply from what they hear) are accompanied by productive skills (where students are invited or required to speak). In many ways, this change to online learning can help better prepare students for the realities and demands of attending a university in the United States or other English-speaking country.

And yet, while there are great benefits to online education in helping student improve their fluency and control of language in active online communication, we cannot assume that the larger amounts of input are translating to intake for our learners. More than ever before, we must consider and carefully plan for how we will support our learner’s successful intake in various online environments.

2. Supporting Receptive Learning in Blended, Hybrid, and Flexible Learning Environments

ESL instructors in programs designed to prepare students for post-secondary programs now have two challenges: providing content online and preparing students to learn online. We must be prepared for education to remain remote and incorporate technology more consistently into the learning experience. It is clear from across the educational landscape that as we transi-

tion from emergency remote learning the future will be more technology centered, incorporate more online, remote, distance, and hybrid models, and require both synchronous and asynchronous opportunities for learning (The Chronicle of Higher Education, 2021).

We must also be prepared to address is providing content challenging and rigorous enough to ensure students are prepared for their content classes at the university level. The role of the English instructor is critical to students' success (Fischer, 2021), and we must use a variety of technology enhanced pedagogical models and take advantage of current and future technology to ensure students are prepared for success and have the necessary technical competencies to succeed. The most effective teachers will deliver appropriate and authentic content to get students on the college track, preparing them to meet and exceed expectations in their content programs, and participate, learn, and work online.

Many students who had successfully begun higher education prior to the pivot to online learning demonstrated an adequate level of oral proficiency—especially for the face-to-face instruction that most learners anticipated and most instructors prepared to deliver. This proficiency was determined primarily through admissions testing and assessment, which allowed learners and educators to feel confident that students had built skills like the ability to ask and answer questions when prompted and comprehend content recently learned in the classroom. These assessments, most aligned to the Common European Framework of Reference (COE, 2001), provided confidence that learners were advanced enough to succeed in an L1 setting. Despite this, online learning has demonstrated that many students' proficiency for face-to-face learning was not adequate for extended remote and distant online learning. Many university students are struggling with longer lectures, academic discussions, and interactions with other students—especially L1 speakers. Online learning environments have made these challenges are even more noticeable.

Currently, online learning incorporates a variety of tools including teleconference webinar platforms (Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams, etc.), chat platforms (WhatsApp, Messenger, Teams, Hangouts, etc.) mobile device platforms (Kahoot, Flipgrid, etc.) and immersive virtual reality platforms (Google Expeditions, Metaverse, Immerse VR, etc.). Each of these online modalities changes the way in which learners receive input and intake, with more emphasis on integrated skills practice. The success of our future learners will require more careful consideration of what students can do at level and how appropriate challenges can be structured where interaction only occurs through digital interface, instead of face-to-face classroom learning.

In university settings, it is generally accepted that most students will need to demonstrate at least intermediate level proficiency to be enrolled into undergraduate or graduate programs. For the purposes of this article, we describe intermediate learners as students who currently have skills equivalent to the B1 level, as described by the Common European Framework of Reference

(CEFR).² B1 students can have great success in university settings, but will often need more support and additional language training. However, these intermediate students have various areas in which they can grow and improve their skills, transitioning to high-intermediate level (B2). The CEFR is useful for anticipating the skill and proficiency gap in these learners.

The CEFR describes B1 learners as those who

«Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encounter in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple, connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes, and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.» (COE, 2001)

This can be compared to the description of B2 learners, or high intermediate learners, who

«Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.» (COE, 2001)

For many of our language learners this distinction creates a significant challenge. While B2 students can work with more complex and specialized language content, delivered at length and crossing multiple contexts, B1 learners need more familiar content, regularly and consistently repeated, working with topics that are more personal and familiar. This directly impacts the potential success of our intermediate learners, who may find rigorous academic content and input we provide to be outside of the reach, limiting their intake and restricting progress. For B1 learners to succeed in online learning, we need to have a solid understanding of their skills to consider how we can best present learning experience that provide new input while being accessible enough to help learners successfully achieve intake. In the simplest terms, this means that

² The CEFR includes six levels of foreign language proficiency: A1, A2, B1, B2, C1, and C2. The A levels are 'basic' users; the B levels are 'independent' learners; and the C levels are 'proficient' users. The CEFR is useful because «it is freely available, allowing all teachers to gain access to the information, the descriptions of learning performance, and way that performance is leveled» (Davila, 2016).

while students have more exposure to oral communication through online delivery methods, the real needs to support receptive practice at appropriate levels is more important than ever before.

3. Using the CEFR and Global Scale of English to Support Intake in Online Learning Environments

While leveled input will help students achieve progress, learners will struggle to achieve success without intake. We can address this by considering the abilities B1 learners have. We must work with those skills to ensure the presentation of input is accessible and structured activities that allow learners to intake language do not provide an overwhelming challenge in online learning environments requiring oral communication or blended receptive and productive communication. We must also carefully level the presentation and clarification of input at or below A2-B1 students' current ability, to allow learners to focus on intake.

Input should still be presented at and just above students' current level of ability with respect to their zone of proximal development (Davila, 2016) so educators ensure that discussion and processing of information works at a student's level. We should be careful not to assume there is additional benefit to be gained from making discussions more challenging when focusing on receptive skills. Even though learners are spending a great deal more time in oral communication modes, exposure alone is not learning, so the practice of ensuring students can process input for intake is still necessary for success.

Using the CEFR, alongside the Global Scale of English (GSE), provides the best possible view into how to present our input to ensure intake, by providing a repository of skills that describe what learners can do at level, and what language skills will be just above students' level. By using the CEFR and GSE together, we can plan how we introduce content and structure discussion, to ensure students can focus on receptive skills development regardless of the method of online instruction.

Table 1 provides more detailed insight into the specific listening and speaking skills and abilities of B1 learners. First, you will see the CEFR general description of performance for students at this level, followed by granular descriptions of skills specifics. These more granular descriptors provide the level of insight necessary for instructors to confidently ensure their learning experience will be accessible, allow for presentation of appropriate input, and ensure the best possible opportunities for learners to achieve the required intake for successful comprehension and future performance.³

³ Descriptors of performance at level supported by the Global Scale of English. All descriptors presented reflect Academic objectives from Pearson's Global Scale of English. This list is not exhaustive. To download all the descriptors available in the Global Scale of English visit <

B1 Learner: CEFR Description			
«Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encounter in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple, connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes, and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.» (COE, 2001)			
Skill	GSE Learning Objective	GSE	CEFR
Listening	Can follow the main points in a simple audio recording aimed at a general audience.	43	B1 (43-50)
	Can identify a speaker's point of view in a simple presentation or lecture aimed at a general audience.	48	B1 (43-50)
	Can infer opinions in a simple presentation or lecture, if guided by questions.	49	B1 (43-50)
	Can recognize emphasis through intonation and stress, if guided by questions.	50	B1 (43-50)
	Can identify details that support a point of view in a simple presentation or lecture aimed at a general audience.	51	B1+ (51-58)
	Can distinguish between advantages and disadvantages in a simple presentation or lecture.	52	B1+ (51-58)
	Can take effective notes while listening to a simple, straightforward presentation or lecture on a familiar topic.	53	B1+ (51-58)
	Can recognize cause and effect relationships in a simple presentation or lecture when signaled by discourse markers.	54	B1+ (51-58)
	Can distinguish facts from opinions in a simple, straightforward presentation or lecture.	55	B1+ (51-58)
	Can recognize that ideas in a simple presentation or lecture contrast when signaled by stress.	56	B1+ (51-58)
	Can recognize that a new topic has been introduced in a presentation or lecture when signaled by discourse markers.	57	B1+ (51-58)

<https://www.pearson.com/english/about-us/global-scale-of-english.html>>

	Can identify details that support a point of view in a panel discussion on a general topic.	58	B1+ (51-58)
Speaking	Can use basic discourse markers to structure a short presentation.	45	B1 (43-50)
	Can answer basic questions about information presented in graphs and charts.	47	B1 (43-50)
	Can ask for more information after a simple lecture or presentation aimed at a general audience, using basic follow-up questions.	48	B1 (43-50)
	Can contribute to a group discussion if the discussion is conducted slowly and clearly.	49	B1 (43-50)
	Can answer basic questions in a simple academic discussion.	50	B1 (43-50)
	Can suggest pros and cons when discussing a topic, using simple language.	52	B1+ (51-58)
	Can describe conclusions they have drawn from a simple presentation or lecture, if guided by questions.	53	B1+ (51-58)
	Can effectively participate in a classroom discussion about an academic topic.	54	B1+ (51-58)
	Can paraphrase information taken from a simple academic text.	55	B1+ (51-58)
	Can effectively request information from a professor outside of class.	56	B1+ (51-58)
	Can give a simple presentation on an academic topic in their field.	57	B1+ (51-58)
	Can suggest cause and effect when discussing an academic topic.	58	B1+ (51-58)

Table 1. Global Scale of English Academic Learning Objectives, representative sample

When considering that students need more than just input and must now produce more language, these characteristics are critical for ensuring learner success. We now expect learners to be able to present, interpret, and contribute discourse in a variety of settings while never leaving without the benefit of the point of need scaffolding a teacher might provide in a face-to-face setting. To teach listening online, instructors are tasked with providing appropriate materials focused on developing the skills learners at this level need to master.

Additionally, instructors need to move away from the overly structured, highly scaffolded materials students have already mastered to allow students to reach higher levels and perform successfully — in person or online — in both academic and professional settings.

4. Improving Progress of Intermediate Learners through Online Learning

The CEFR guidelines indicate that B1 students are already at a level most teachers have become accustomed to. In the intermediate classroom, teachers may still pre-teach some content or teach to reinforce language that is not used consistently before moving into practice work. The key difference in successfully teaching listening and speaking in an intermediate to high-intermediate classroom is creating tasks and activities that are more free of teacher control and stretch learners to use language in unfamiliar situations, including needing to conduct tasks online.

In a B1 classroom, a learner might work with language and then complete a role play under observation, where in an online classroom, students might be in breakout rooms and must work more independently. Intermediate students are far more challenged by this task, especially as it takes place outside of the view of teachers and without the potential for support — unlike students in the B2 classroom who can construct role plays with little assistance from the teacher. Both intermediate and high-intermediate learners now need to develop more autonomy with the language they are asked to produce.

If we consider the skills as presented by the GSE objectives, a good speaking activity for intermediate students can include an unstructured discussion on a topic students are not as familiar with, given the language is still somewhat familiar and non-technical. When constructing these opportunities, it is still important to stage language learning from the presentation of new information through to opportunities to clarify, practice, and internalize intake toward fluency. Thus, if we want to present an unstructured discussion, we can teach students the words and phrases typically used for agreeing and disagreeing and follow this with group work that prompts learners to solve a problem through consensus, which requires the use of agreeing and disagreeing language. Discussions can range from more conversational or ‘fun’ topics that are familiar and therefore more accessible to intermediate students (*e.g.*, a fictional mystery that includes characters and clues, where students piece together the facts to find the culprit) to more academic or ‘serious’ topics (*e.g.*, whether or not gender influences success in STEM fields), where new academic input can be provided and new opportunities for intake abound.

These discussion activities are a natural extension of listening activities that can be provided online. Rather than eliminating or replacing listening work online, opportunities for receptive listening need to be carefully structured for success. Even though students constantly use oral communication skills during

online learning, input without intake does not equal learning. Promoting opportunities for skill integration allows educators to focus on developing receptive skills critical for helping students achieve success in non-English classes — where longer online lectures may be required viewing before attending academic discussions. By providing opportunities to connect academic discussion to academic listening in online learning environments, we can feel more confident intermediate students are prepared for the future.

As with speaking, the overall pedagogical practices are consistent with the expectations of building receptive skill success, so overall learning experience design should incorporate the same pedagogical practices as the face-to-face classroom, such as introducing new words, or having a pre-discussion about a topic. However, as with speaking, students need to be challenged to work with content that promotes fluency and autonomy while focusing on nuance that moves beyond just listening for the main idea or key details.

Students at this level are already somewhat accomplished with main ideas and details, especially having been trained by good ESL teachers and given much practice in well-developed ESL textbooks. What they still struggle with are the nuances (such as humor or sarcasm) that aren't often included in scripted materials. Students become overwhelmed when they sit in their first lecture at an American university and realize that the formal lecture they thought they would hear includes digressions, asides, and jokes. The shift to online learning has only increased the use of these types of rhetorical devices, as modern professors work to make their content more interesting and engaging.

A colorful phrase to a native English speaker; however, is a confusing and frustrating intangible piece of input for an English language learner, which impacts a student's ability to comprehend key information that is not presented plainly and in direct and clear terms. This can be addressed by using lectures that are far longer, more embellished, and in the past considered off-limits for intermediate learners. The needs of our modern learner require that we push students to the next level by adding these nuances to the materials they practice with. While a pre-recorded lecture may not prepare students for all the challenges of a live classroom lecture, it's a great jumping-off point.

To do this effectively, lectures need to be consistent with academic standards. While the content may be of interest, most professors (even those now seasoned through their own year of pandemic lecturing) are not as dynamic, charismatic, or on topic when presenting in the classroom. When access to a video bank of lectures is limited, consider resources like Khan Academy, where it is possible to find high quality academic lectures that are relevant to a learner's field of study, presented at length, with real world language, and which can be vetted in advance to ensure that input is comprehensible, and content will provide opportunities to support intake for mastery and success.

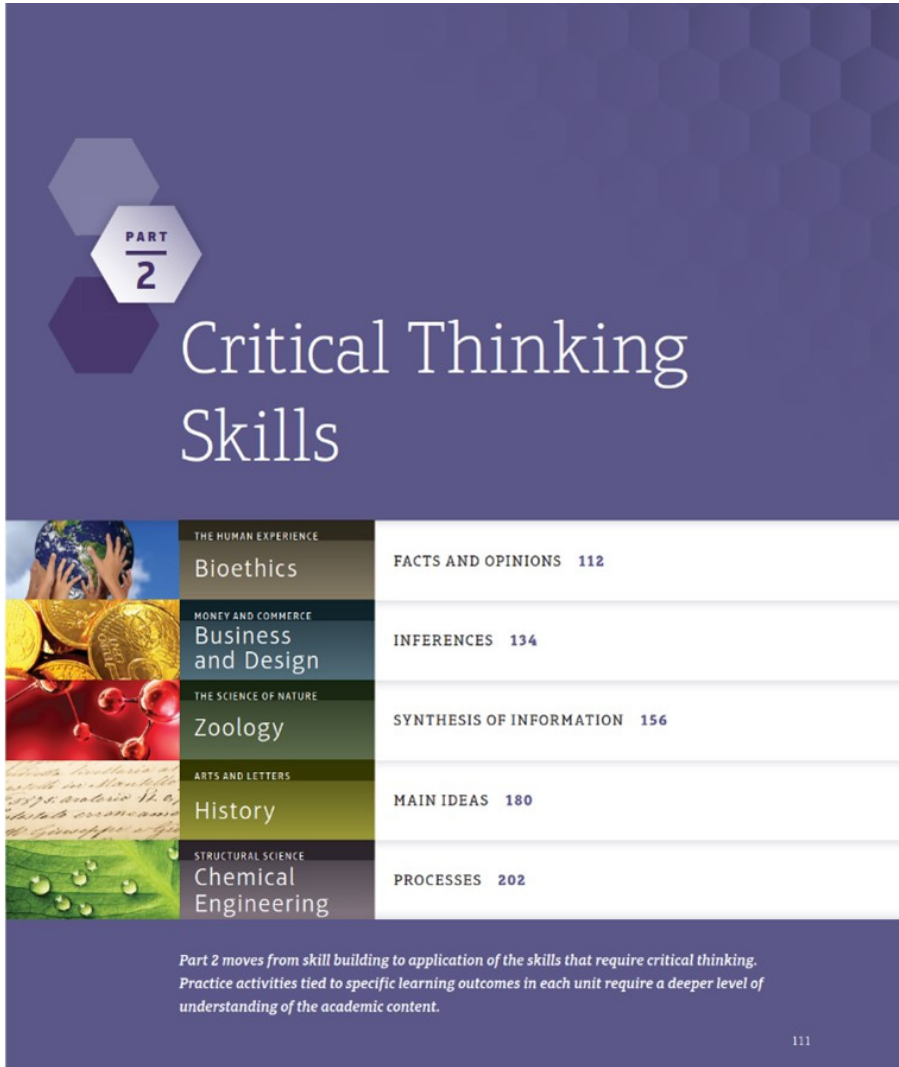


Figure 1. Section from *University Success: High-Intermediate B1-B1+*.
Source: Pearson

The need for longer, more authentic content was part of the core foundational principles of the *University Success* learning series. The pandemic most certainly did not produce the need for longer, more rigorous oral communication content—many professors and students were well aware of the gap between most English language learning content available on the market and the

actual real-world listening challenges students face. In our post-pandemic age, the *University Success* Oral Communication series provides valuable resources and content that are level appropriate for input, provide multiple structured opportunities to work and process information for intake, and expose learners to content that is both appropriately familiar for intermediate learners, while also being adequately challenging to ensure success in any academic learning context. Further, the series was developed to support flipped and blended learning, the model of instruction we will see more frequently as we transition into a new age of higher education (Davila and Brings-Lockwood, 2016).

5. Receptive Focused Oral Communication Activities to Promote University Success

The following example lesson ideas use content from the *University Success* series. This series – designed at level and with the challenges of intermediate students in mind – incorporates contextual areas and themes familiar and appropriate to university students. Many of the situations and contexts in the series review content and background knowledge most first-time university students are expected to be familiar with in various academic areas (Natural Sciences, Social Sciences, Business, Arts and Culture, and Engineering). In this way, students can improve their English skills with input at the appropriate level, which focuses on information and knowledge useful for understanding a variety of analogies, examples, anecdotes, and references that professors in these fields assume is part of students' background experience and knowledge.

These examples model some of the online learning experiences of current and future students, who will be expected to learn face-to-face in classrooms, online through video communications platforms, and in the future through virtual reality interface head-mounted displays, or Virtual Reality (VR), where students are immersed into a digital constructed world where they can feel present with other learners while engaging with new content and learning experiences (Bonner and Reinders, 2018).

6. Example Lessons to Promote Receptive Skills

6.1 Interactive Speaking and Listening Lesson – Face to Face Classroom

The past is full of new discoveries

HISTORY
Relationships Between Ideas

UNIT PROFILE
In this unit, you will learn about the historical sites of Machu Picchu and Olduvai Gorge. You will hear and read about their discoveries, how they have helped to improve our understanding of human history, and what else we hope to learn from studying them.
You will prepare and give a pair presentation that compares and contrasts two historical sites.

OUTCOMES

- Compare similar ideas
- Contrast different ideas
- Understand relationships between ideas
- Utilize the simple past passive
- Create flashcards to study vocabulary

GETTING STARTED
Go to MyEnglishLab to watch Dr. Hunt's introductory video and to complete a self-assessment.
Discuss these questions with a partner or group.

1. Have you heard of Machu Picchu (pictured on the opposite page)? Share what you know.
2. Do you think that we can learn about modern societies by studying our past? Explain.
3. In his introduction, Dr. Hunt says that early humans were found at Olduvai Gorge in Africa. What do you know about the earliest humans who lived in Africa? Explain your ideas.

SKILL 1
COMPARING SIMILAR IDEAS

WHY IT'S USEFUL. By comparing similar ideas, you can show how two or more things connect to each other. This is useful for when you want to make a point using different pieces of information.

When we make comparisons, we examine or judge two or more things in order to show how they are similar to or different from each other. Here we will focus on **comparing similar ideas**.

There are a number of ways to compare similar ideas in English. One way, which you are probably familiar with, is additive—that is, connecting one similar idea to another. In this case, we use words like *too*, *also*, and *as well*. For example:

My history professor got her PhD at Harvard University. My advisor got his PhD there also / too / as well.

We use these words to show two things:

- that the ideas in the two sentences are similar
- that both ideas support some kind of conclusion

48 HISTORY PART 1

Relationships Between Ideas 63

Figure 2. Section from *University Success: High-Intermediate B1-B1+*.
Source: Pearson

Topic: History	
Level: CEFR B1-B1+	
Approach: Paraphrasing to Relate Main Ideas	
Objective: Students will be able to use reporting verbs to introduce paraphrases from a listening passage.	
GSE Descriptors to validate level of content ⁴ <i>Can paraphrase information taken from several simple academic texts.</i>	
Target Language	argue, claim, mention, report, say, suggest, state

⁴ GSE Descriptors describe the skills learners will use without content or context. When mapping content, teachers should look for the skill that is at the desired level of difficulty then select the content appropriate to manifest the skill. Learners may work with a single skill in multiple different contexts.

Procedure	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pre-teach TL and explain paraphrasing to relate main ideas 2) Clarify and practice as a class 3) Provide examples 4) Have students listen to lecture excerpt to identify reporting verbs they hear 5) Paraphrase excerpts 6) Post: Pair Ss to compare their paraphrases. Ask them to discuss how they decided to paraphrase the statements and confirm they retained the same or similar meanings?
-----------	--

6.2 Four Skills, FLIPPed Classroom Activity – Online Learning Platform (Zoom, Google Classroom, etc.)

Patterns in nature can lead to advances in human medicine

ZOOLOGY

Elephants Inspire Medical Device

UNIT PROFILE
 In this unit, you will watch a lecture about how elephants inspired a medical device. You will learn about elephant behavior, and how vocalizations and vibrations are an important part of elephant communication.
 You will participate in a group discussion on solutions to everyday problems that have been inspired by nature and animals.

For more about ZOOLOGY, see See also and ZOOLOGY

248 ZOOLOGY PART 3

GROUP DISCUSSION
GUIDED RESEARCH

A. Professor O'Connell-Rodwell is using her research on elephants to develop devices for people who have trouble hearing. For centuries, people have used their observations of nature to develop devices that solved problems. Working alone or with a partner, look at the list of devices. What objects or animals from nature could have inspired them? Can you add more to the list?

- airplanes
- boats
- fans / air conditioners
- fins for swimming
- submarines
- wheels

B. Working with a partner, select a device from the list. Using your school's library, or an online search engine, find out as much as you can about what inspired the development. Use these questions to help you with your research:

- Who developed the device?
- When was it developed?
- What animal or object from nature helped develop it?
- What problem does it solve?

C. Prepare your notes. Make notecards with your key ideas that you can discuss during your group discussion.

DISCUSS

A. Work in a small group. One group member will begin the discussion by describing a problem and a nature-inspired device that solved the problem. Once that person has finished, take turns describing other problems and their nature-inspired solutions.

B. As you listen to each group member, be sure to make notes of any questions you have.

C. After the descriptions, use your questions to have a group discussion about the devices. Together, discuss other possible nature-inspired devices that can be created.

Go to MyEnglishLab to complete a collaborative activity.

Elephants Inspire Medical Device 255

Figure 3. Section from *University Success: High-Intermediate B1-B1+*. Source: Pearson

<p>Topic: Zoology – Listening/Speaking Lesson</p> <p>Level: CEFR B1-B1+</p> <p>Approach: FLIP–Ss will listen at home</p> <p>Objective: Students will be able to research, prepare, and participate in a group discussion about the inspiration for the development of a particular device</p> <p>Video: Listening excerpts and lecture, including a lecture by Caitlin O’Connell Rodwell who lectures at Stanford University’s School of Medicine⁵.</p>	
Target Language	Vocabulary boxes in book.
Procedure	<p>At Home</p> <p>1) Prework Homework Listen to the video lecture excerpts and take Cornell-style notes on the lecture using the graphic in the textbook and complete <i>Check What You’ve Learned</i> activities using their notes.</p> <p>[Image of a ZOOM classroom]</p> <p>In Class</p> <p>2) Arrange Ss in pairs. Have students answer the <i>Thinking Critically</i> questions.</p> <p>3) With the same pairs, have Ss complete the <i>Thinking Visually</i> activity and complete the Venn diagram.</p> <p>4) Teach students how to connect ideas with <i>so</i> and <i>therefore</i> using the Tip in the book.</p> <p>5) Present the <i>Guided Research</i> instructions. In class, Ss work in pairs to select a device to research using the library or online search engines. Ss prepare notes on notecards with their key ideas to discuss during the group discussion.</p> <p>6) Put Ss into groups with members who researched different devices. As each group member describes the problem and a nature-inspired device that solved the problem, encourage other Ss to take notes.</p> <p>7) After the descriptions, Ss can use their questions during a group discussion.</p>

6.3 Integrated Skills Academic Debate–Virtual Reality Learning Environment (Immerse VR, AltSpace VR, etc.)

⁵ All listening content available with the Pearson series University Success (2018). For more information on University Success, see <<https://www.pearson.com/english/catalogue/skills/university-success/>>

How advances in biosciences raise legal, social, and ethical concerns

BIOETHICS
Facts and Opinions

UNIT PROFILE
In this unit, you will learn about DNA, the chemical that contains the information that decides how an organism will develop. You will also learn about how new genetic engineering technology can be used to change our DNA. You will prepare and participate in a class debate, arguing for or against the use of genetic engineering to treat diseases.

OUTCOMES

- Identify and express facts
- Identify and express opinions
- Identify bias
- Express conditions with *if*
- Examine abbreviations

For more about BIOETHICS, see [B1](#) and [B2](#). See also [L1](#) and [L2](#). BIOETHICS [B1](#) [B2](#)

112 BIOETHICS PART 2

B. Draw a graph with the information from this chart. Then compare graphs with a partner.

Views of Gene Editing

	Gene editing is no different from other ways of helping humans (%)*	Gene editing to reduce disease in babies is morally acceptable (%)*
Agree	51	28
Disagree	46	30
Not sure	-	40

*Note: 2-3% of people did not respond

THINKING ABOUT LANGUAGE

A. Combine the given information to make factual conditional sentences.

1. You heat ice. / Ice melts.
If you heat ice, it melts.

2. You change an organism's genes. / You change an organism's characteristics.

3. You affect children's DNA. / You edit DNA in a parent's germline cells.

4. You replace a gene for a disease through germline editing. / You prevent the disease.

B. Review the unit for abbreviations. Add to your vocabulary journal any that you would like to remember and use.

CLASS DEBATE

A. You will participate in a class debate about germline gene editing. Discuss this question with a partner or small group.

Germline gene editing allows scientists to change human DNA. This practice has potential problems and benefits. What are they?


For help with expressing conditions with *if*, go to [MyEnglishLab](#), [Bioethics](#), Part 2, Language Skill.

132 BIOETHICS PART 2

Figure 4. Section from *University Success: High-Intermediate B1-B1+*. Source: Pearson

Topic: Zoology – Listening/Speaking Lesson	
Level: CEFR B1-B1+	
Approach: FLIP with Virtual Reality–Ss will listen at home and prepare, students will meet in Virtual Reality to debate	
Objective: Students will be able to research, prepare, and participate in a debate about whether scientists should use germline gene editing to treat diseases.	
Video: Listening excerpts and lecture from Part 2, including a lecture by Henry T. (Hank) Greely who directs Stanford’s Center for Law and the Biosciences and its Program on Neuroscience in Society ⁶ .	
Target Language	Vocabulary boxes in book.

⁶ All listening content available with the Pearson series *University Success* (2018). For more information on *University Success*, see <<https://www.pearson.com/english/catalogue/skills/university-success/>>.

<p>Procedure</p>	<p>At Home</p> <p>1) Prework Homework Listen to the video lecture excerpts and take Cornell-style notes on the lecture using the graphic in the textbook and complete <i>Check What You've Learned</i> activities using their notes.</p> <p>In Virtual Reality</p> <p>2) Provide Ss with details for accessing the virtual reality session using a virtual reality head-mounted device (e.g., Oculus Quest 2)</p> <p>3) Transport Ss to a virtual reality debate room. The debate room includes areas for teams to sit, a virtual audience to promote the immersion of the practice, and a seated area for instructors to facilitate the debate.</p>  <p>Figure 5. Virtual Reality Debate Classroom. Source: Immerse, 2021</p> <p>4) Have Ss take a seat with their team at the debate table. Share the topic of the debate with learners: <i>Do you think scientists should use germline gene editing to treat diseases?</i></p> <p>5) Set the timer and allow each debate team 5 minutes to prepare.</p> <p>6) Begin the debate and invite Team 1 to provide their argument. Set a timer to limit presentation to 5 minutes. Repeat with team 2.</p> <p>7) At the end of oral presentation, allow ten minutes for free debate between teams. If available, use a score board to keep points during with the discussion when learners reference content from the preparatory lectures from homework.</p> <p>8) Conclude with a summary of the debate results. Share scores and review as appropriate.</p> <p>9) Encourage Ss to post a reflection on the debate and their conclusion and perspective following the discussion on the classroom LMS or forum.</p>
------------------	--

7. Conclusion

It is more important than ever that we make sure the content presented in our classrooms, whether in person or online, is challenging enough to propel our students forward and continues to reflect the best practices and appropriate pedagogical structures for success. In order for students to make progress, they need to understand and produce more English. The reality is that students are going to be learning in a world that is more online than ever, even after a return the classroom after the pandemic. How do we do that? By choosing materials a step beyond our students' current levels and materials, we challenge our learners to work in various learning contexts and promote strategies for learners that allow for improved self-efficacy, with content that provides comprehensible input with multiple opportunities for deep intake. All this truly prepares them for academic success.

Using resources that provide structured leveled content with diverse content relevant to current academic needs will provide the best possible learning experiences to ensure learners are successful. Using authentic lectures, such as those from Stanford University classes that accompany the University Success series, and practice producing more language in more real-world appropriate contextual scenarios like presentations, panel discussions, and debates using various pedagogical models and technical tools allows educators to feel confident that their learners are ready to face the learning challenges of today and tomorrow.

BIBLIOGRAFIA

- BONNER, E. AND REINDERS, H. (2018). Augmented and Virtual Reality in the Language Classroom: Practical Ideas. *Teaching English with Technology*, 33-53.
- COE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Council of Europe.
- DAVILA, S. (2016). *Communicating Performance: What Does "Intermediate" Mean to You?* Retrieved from Pearson's Professional Educator Resources and Blog: <<http://longmanhomeusa.com/blog/communicating-performance-what-does-intermediate-mean-to-you/>>.
- DAVILA, S. (2017). *Teaching in the Zone, Taking the Classroom Forward*. Retrieved from <<https://www.language magazine.com/2017/08/10/teaching-zone-sara-davila/>>.
- DAVILA, S. and Brings-Lockwood, R. (2016). *Transferring Skills for University Success*. Retrieved from Pearson's Professional Educator Resources and Blog: <<http://longmanhomeusa.com/blog/transferring-skills-for-university-success/>>.
- FISCHER, K. (2021). *Today's Global Campus: Strategies for Reviving International Enrollments and Study Abroad*. Washington, D.C.: The Chronicle of Higher Education.
- PAWLAK, M. (2011). *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.
- RAST, R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*. United Kingdom: Cromwell Press Limited.
- SCARCELLA, R., EVERETT, L., ANDERSON, E. AND KRASHEN, S. (1992). *Developing Communicative Competence in a Second Language* (Vol. 14). New York: Newbury House.
- SUGERMAN, J. AND LAZARIN, M. (2020). *Educating English Language Learners during the COVID-19 Pandemic*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION. (2021). *Reimagining the Student Experience*. Washington DC: The Chronicle of Higher Education.
- THE WORLD BANK. (2021, January 22). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide*. Retrieved from The World Bank: <<https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>>.
- TRICOMI, E.T. (1986). Krashen's Second-Language Acquisition Theory and the Teaching of Edited American English. *Journal of Basic Writing*, 5(2), 59-69. Retrieved 17/08/2020, from <<https://eric.ed.gov/?id=ej388473>>.

MORE THAN MEETS THE EARS. NEW PERSPECTIVES IN AURAL COMPREHENSION PROCESSES AND EVALUATION IN PLURILINGUAL AND MULTIMODAL CONTEXTS

*Lucilla Lopriore*¹

«A good listener is not only a passive recipient, but is actively seeking to construct a coherent mental representation and actively seeking to eliminate inconsistencies from that representation» (Brown, 1986: 293).

1. Introduction

One of the skills most sensitive to social and sociolinguistic changes, is aural comprehension as listening is the first medium in interactions with new contexts, languages and cultures. Unfortunately, listening, defined the «Cinderella of language skills» (Vandergrift, 1997; Nunan, 2002; Alexander, 2008), has always suffered the consequences of being perceived as a self-growing and autonomous skill, thus lacking specific attention in teacher education paths.

Given the time each of us is daily exposed to aural input, the scarce attention devoted in education to this skill and to its relationship with spoken language, raises several questions.

In comparison with other language skills, aural comprehension – central in learning and in second language development processes – for years has not thoroughly been investigated, so has not its teaching, and learners have been very scarcely involved. This might be ascribed to the fact that in listening activities, little – or no integration at all – with speaking has been either planned or implemented, that seldom authentic materials have been used in activities or in tasks in coursebooks, and learners have rarely been engaged in reflective multimodal comprehension activities, while research on aural comprehension processes in the language classroom, has so far been very limited if compared to research on other skills.

¹ Lucilla Lopriore is a Full professor, English Linguistics and Translation, Senior at Roma Tre University. MA TEFL, Reading University; PhD Italian as a Foreign Language (Spoken language evaluation), Siena. TESOL Italy President (1996-98), TESOL Intl. Board of Directors member (2001-2004), TESOL Intl. Research Committee (Chair, 2017-2019). Teacher-educator, coursebook writer, she has published in the field of teacher education, ELE, CLIL, early language learning, assessment & evaluation, CERT IT scientific committee at Roma Tre University (2013-2021). <<http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/llopriore/home/>> lucilla.lopriore@uniroma3.it , lucilla.lopriore@gmail.com

«[Listening] is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance. Co-ordinating all of this involves a great deal of mental activity on the part of the listener. Listening is hard work, and deserves more analysis and support.» (Vandergrift, 1999:168)

Listening is a 'taken for granted' skill as it has always suffered the consequences of being perceived as a self-growing and autonomous skill, thus lacking specific teacher education paths. Given the time each of us is daily exposed to aural input, the scarce attention devoted in education to this skill and to its relationship with spoken language, raises several questions. In comparison with other language skills, aural comprehension – central in learning and in SLA processes – for years was not thoroughly investigated, so was its teaching, and in the last two decades there has been a significant increase in studies on listening and on its pedagogical implications in second language learning.

Part of the neglect of second language listening should be attributable to the rather schematic and barren methodology that teachers usually rely upon. For many years, teachers have based their teaching and testing upon an approach which measures achievement in terms of the ability to provide answers to comprehension questions. To teach listening effectively it is important for teachers to have a clear picture of the end behavior they are aiming to achieve in their learners. John Field (2008: 6) suggests that for teachers to better understand what the final aim of developing their learners' second language listening, it would be important, for example, to ask their learners questions about what they did wrongly and why, when they faced a listening test. In the performance of fully competent listeners, listening is a highly integrated and interactive operation, with higher-level processes potentially influencing lower-level ones.

Approaches to listening as a language skill have changed quite drastically throughout the history of language teaching. After being considered a passive and secondary skill for a long time, it came to be recognized as just the opposite: a skill involving highly active processes of decoding and message construction (Mendelsohn, 1995, 1998, 2001; Rost, 1990; Feyten, 1991; Field, 1999, 2002; Peterson, 2001; Vandergrift, 2004). Together with reading, listening was put to the fore during 1980s when Krashen (1985) advanced the idea of comprehensible input as the pre-requisite for language acquisition.

But there is much more than meets the ears that should be taken into consideration, particularly within the newly emerging plurilingual landscapes where we are all daily over exposed to multimodal media that modify our aural and visual comprehension processes, and contribute to the development and evaluation of new forms of interactions (Pusey and Lenz, 2014; CÉFR, 2018;

Diamantopoulou and Ørevik, 2022). The intensification of social fragmentation processes ascribable to the recent migration flows, together with the impact of new technologies and the unstoppable diffusion of social networks and multimedia, have created new sociolinguistic environments where languages are undergoing a unique transformative process of their borders as well as of their traditional functions. Thus, new linguistic landscapes have emerged and translingual and transcultural orientations and repertoires are characterizing communication.

2. The listening processes

Listening has always been associated with speaking as they only exist in a condition of reciprocity, even if listening requires more elaboration time than speaking because it is a meaning reconstructive process. Listening, in order to make sense of what we hear, requires complex cognitive processes that are highly language specific. Listeners' expectations of how meaning is expressed in words and sentences are formed by the lexicon and grammar of the native language; but the phonology plays an even more immediate role, as well as the purpose of one's listening, because if you are listening for a non-linguistic purpose, to listen effectively, you need non-linguistic skills as well. If, for example, you think of your experiences in face-to-face conversations, in L1 or in L2, and reflect upon what happens, you can identify the amount and the type of diverse skills that are required to do during the interactions, for example,

- you should identify the spoken language signals among other sounds.
- the flux of spoken language must be subdivided into units to be recognized as known words.
- the syntax should be grasped, and the meaning understood.
- you need your language knowledge to respond appropriately and correctly. (Anderson and Lynch, 1988).

And all of this happens at the same time! If this is problematic in one's L1, this becomes even more problematic for second language learners.

Two main approaches were developed to understand listening and to define the teaching implications of aural comprehension in second language teaching, they are: the 'top-down model' and the 'bottom-up model'. The 'top-down' processing refers to the use of schemata or knowledge of learners to understand the information received, while the 'bottom-up' processing refers to the process of understanding the information through the analysis of sound, sense of the word, and grammar. The 'top-down' model emphasizes the use of background knowledge to predict content, while the 'bottom-up' model emphasizes the decoding of the smallest units, as phonemes and syllables, to lead us towards meaning. Field (2008) also states that 'top-down processing' serves two different functions that of ignoring the details while focusing on general issues, it can compensate for gaps in understanding, but also enrich an elaborated message.

The classroom activities used in the ‘top-down’ approach to listening, often used in course-books, require learners to listen:

- for gist, main ideas, topic, and setting of the text.
- to understand specific information.
- to sequence the information provided.
- to predict, to infer or to guess meaning.

The classroom activities used in the ‘bottom-up’ approach to listening usually ask students to

- distinguish individual sounds, word boundaries, and stressed syllables.
- identify thought groups.
- listen for intonation patterns in utterances.
- identify grammatical forms and functions.
- recognize contractions and connected speech.
- identify linking words.

Three aspects of the listening process could create difficulties for second language learners, one is represented by L2 learners’ inability to cope with different accents of everyday speech and successfully comprehend audio texts delivered with natural speed, as they sometimes perceive some sounds incorrectly. Another difficulty is constituted by the learners’ lack of those listening skills and strategies that are essential to understand the texts on the one hand and to deal effectively with listening tasks on the other. For example, they might not be aware of how to listen efficiently in order to extract the relevant information they need. The third possible obstacle is that the listening content could be sometimes incomprehensible because it involves complex language or unfamiliar topics such as those of culturally related matters. Due to those difficulties, learning and teaching processes could be negatively influenced.

Thus, an obvious question arises: can one acquire a second language effectively only through meaningful input without being provided with opportunities for output, interaction, or explicit instruction?

A number of scholars (Goh, 2000; Nunan, 2002; O’Malley, Chamot and Knupper, 1989) developed a description of the listening process composed of three stages, based upon Anderson’s (1995) process of perception, parsing and utilization, but the three-step listening comprehension process has been too often limited to one-way listening, while listening is most frequently a two-way interaction; *i.e.*, it is part of interpersonal communication involving real-time listening to an interlocutor. Listening comprehension and L2 proficiency research recognized the need for a response phase with verbal or non-verbal cues to indicate the listener’s comprehension of the message (Rost, 2005; Field, 2012; Goh, 2000, 2008; Rost, 2007; Vandergrift, 2003b; Vandergrift and Goh, 2011), suggesting that the listening process consists of three simultaneous and parallel processing phases: decoding, comprehension, and interpretation, accompanied by a final listener response phase.

«In social constructivist strands of research, listener response is crucial for discourse and negotiation, while in constructivist-based research, it is the sine-qua-non, as there can be no measurement of listening comprehension without selection of answer options based on interpretation/utilization of the aural stimuli» (Nix, 2016: 80).

3. Research into listening and its pedagogical implications

Research on the complexity of the aural process, of its most recent multimodal features, as well as to its development in multilingual contexts, has steadily grown and, therefore, a different approach to its teaching and to the materials used in second language learning. These studies have investigated the role of cognition and of metacognition (Vandergrift, 1997, 1998; Flavell, 1979; Flavell *et al.*, 1993; Goh, 2000, 2008; Yeldman, 2016), the relevance of input authenticity (Porter and Roberts, 1981; Roberts, 2013; Pusey and Lenz, 2014), the most appropriate teaching approaches, the role of tasks (Cubilo and Winke, 2013), the influence of information and communication technologies (ICT), the role of strategies and the most suitable forms of assessment and evaluation both in L1 and in L2 listening as well as their construct.

In the last two decades there has been a significant increase in studies on listening and on its pedagogical implications in second language learning to meet the new needs of multilingual learners. Several research studies have recently investigated the role of metacognition (Flavell, 1979), the relevance of input authenticity (Cubilo and Winke, 2013), the most appropriate teaching approaches, the role of tasks (Brunfaut and Revesz, 2014), the influence of technologies (Cauldwell, 2004), the role of strategies and the most suitable forms of assessment and evaluation both in L1 and in L2 listening (McKay, 2006) as well as their construct (Xu, 2017). Research on the complexity of the aural process, on the relevance and potential of its most recent multimodal features, as well as the features of its development in multilingual contexts, has steadily grown and, therefore, a different approach to its teaching and to the materials used in second language learning. (Wagner, 2010, 2013)

In most recent years, several research studies (Wilson, 2003; Hulstijn, 2003; Woore, 2007) investigated the lower-level listening processes in order to grasp the most effective pedagogical implications for scaffolding aural comprehension and avoid the challenges faced by learners as, for example, the segmentation of the speech stream. Hulstijn (2003), for example, developed a software package to enhance learners' comparison of what they thought they heard with what they actually heard, this allowed them to retune their perceptual mechanisms the L2 through repeated focused practice, while Wilson (2003) developed a model called 'Discovery Learning', where learners listened to a text, took notes and then worked in groups to reconstruct the text, thus discovering

for themselves the nature of the difficulties they had experienced while listening.

The role in aural comprehension of bottom-up processes (reflecting linear decoding) or top-down processes (reflecting context-based guessing as a basis) is still object of debates. Relevance of prior knowledge, of both formal and content schemata, is considered central in modern approaches to teaching listening comprehension skills (Rost, 2002). Ideas like the interactive-compensatory model, have entered information processing strategies into the equation, adding new elements to the complexity of listening comprehension. New understandings of the nature of aural comprehension have also been stimulated by the awareness of the important role of the 'listener's perceived status', which may impact not only the learner's listening comprehension as such, but also the value of the listening input for language learning (Kerekes 2003, Rost 2005, 2007).

Numerous studies explored the field and the role of strategies (Graham, 2003; Goh, 2008; Nix, 2016; Yeldham, 2016) as used by second language learners in aural comprehension processes and investigated the role played by metacognition in enhancing understanding (Vandergrift, 1997, 1999, 2003a and b, 2006, 2015; Vandergrift and Goh, 2011; Goh, 2008, 2014; Xu, 2017), the relevance of input authenticity (Roberts, 2013; Pusey and Lenz, 2014), the most appropriate teaching approaches (Flowerdew and Miller, 2005, 2010, 2014; Rost, 2007, 2013; Field, 2012), the aural comprehension construct (Cubilo and Winke, 2013), the relevance of task types (Brunfaut and Révész, 2014), the influence of information and communication technologies (ICT) on aural comprehension (Meskill, 1996; Cauldwell, 2004; Rost, 2007), and the most suitable forms of assessment and evaluation both in L1 and in L2 (McKay, 2006, 2010; Buck, 2001; Wagner and Toh, 2014; Nix 2016; Xu, 2017; Seed, 2020).

4. Research findings and implications for listening development

Diverse international research studies investigated the aural comprehension processes at different age levels and in first and second language learning contexts, unveiling new perspectives for the development of both L1 and L2 listening, and highlighting those factors that enhance aural comprehension. The most relevant research studies for their pedagogical implications were those carried out between 1997 and 2005 by Larry Vandergrift, who investigated the use of strategies, of metacognition and of self-assessment in sustaining second language learners' aural comprehension. Vandergrift's studies specifically investigated the diverse types of metacognitive knowledge in terms of personal, task and strategy knowledge in aural processing (Figure1).

<i>Metacognitive knowledge about listening</i>	
Metacognitive knowledge	Examples from listening
<p>Person knowledge Knowledge about how factors such as age, aptitude, gender, and learning style can influence language learning. It also includes beliefs about oneself as a learner.</p>	<p>Self-concepts and self-efficacy about listening Specific listening problems, causes, and possible solutions</p>
<p>Task knowledge Knowledge about the purpose, the demands, and the nature of learning tasks. It also includes knowledge of the procedures involved in accomplishing these tasks.</p>	<p>Mental, affective and social processes involved in listening Skills (e.g., listening for details, gist) needed for completing listening tasks Factors that influence listening (e.g., text, speaker) Ways of improving listening outside class</p>
<p>Strategy knowledge Knowledge about strategies that are likely to be effective in achieving learning goals</p>	<p>General and specific strategies to facilitate comprehension and cope with difficulties Strategies appropriate for specific types of listening Ineffective strategies</p>

Figure 1. Vandergrift's representation of metacognitive knowledge about listening.

In 2006, Larry Vandergrift, together with Christine Goh, Catherine Mareschal and Marzieh Tafaghodtari, further investigated the role of metacognition and the relevance of learners' self-assessment in listening, by developing the *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ), a listening questionnaire administered after a listening task, designed to assess second language (L2) listeners' metacognitive awareness and perceived use of strategies while listening to oral texts.

The findings of the research studies based upon the use of MALQ suggested that the use of learners' involvement in self-reflection during L1 and L2 listening contributed to their aural comprehension improvement. (Vandergrift and Tafaghodtari, 2010; Cubilo, Vandergrift and Goh, 2012).

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) (Vandergrift et al., 2006)

Type scale	Strategy or belief/perception	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I'm going to listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	3. I find that listening to English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	1	2	3	4	5	6
Mental Translation	4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	6. When my mind wanders I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	12. I try to get back on track when I loose concentration.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realise what it is not correct.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to English.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have hear, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

Always (1), Very frequently (2), Occasionally (3), Rarely (4), Very rarely, (5) Never (6).

Figure 2. Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ).

The MALQ statements (Figure 2) turn some strategies for listening comprehension into statements about how learners feel about listening in the language they are learning; learners are asked to respond to those statements choosing their degree of adherence to those statements. The innovative aspect of the MALQ is certainly based upon the use of cognitive and metacognitive aspects underlying the listening process, but the MALQ potential lies also in the preliminary instructions that unveil Vandergrift's innovative view of listening s where the learners are reassured that there are no 'right' or 'wrong' answers, and they are told that by responding to the statements, they can help themselves and their teacher understand their progress in learning to listen.

5. Conclusion

Aural comprehension processes within second language learning contexts have been the object of numerous research studies and have provided new perspectives for the development of both L1 and L2 listening.

If the studies on the role of metacognition and of self-assessment to sustain learners' awareness and ability to intervene on their learning and thus be able to monitor their own development, there have been other research studies that have investigated other aspects such as the development in time of learners' aural comprehension as well as the most appropriate forms of assessment and evaluation to be used when measuring listening (Mihaljevic Djiugonovic and Lopriore, 2012; Lopriore, 2009, 2014), the issues related to measuring young learners' comprehension as in the ELLiE Project (Enever, 2011; Lopriore, 2011), and the changes occurring in aural comprehension in growingly multimodal and plurilingual contexts.

Effective listening is fundamental to learning, yet it is seldom taught in a systematic, comprehensive way. Listening, more than any other skill, has always been significantly neglected in the foreign language classroom and for many different reasons. Contrary to the other 3 skills – reading, writing and, in some cases, speaking – listening is not explicitly taught and developed at school in the students' mother tongue. Our students' reading and writing skills are taught from primary school and reinforced at high school, and since speaking is one of the main channels of school communication, at least in Italy, careful attention is also paid by teachers to forms of spoken production.

The results of the exams of the international certifications show that Italian students often get lower marks in the listening section; when asked, most of our students would indicate listening as the skill they experience most difficulties with. Learners lack a relevant learning experience: that of learning to listen in their first language. Therefore, the development of that skill in the foreign language may become more difficult or just limited to the development of listening techniques useful for coping with specific L2 activities. Teachers themselves, lacking previous learning experiences as listeners, seldom devote enough time to developing their learners' awareness of the listening process.

Listening requires more elaboration time than speaking, it is a meaning reconstructive process, it is a skill that needs special attention and specific activities to be developed. A course on listening should be embedded in a course on speaking. In the last few years more attention has been devoted to the active side of listening whereby listeners, active participants, are asked to actively process the spoken language. This aspect has been thoroughly and clearly illustrated in the Companion volume to the latest issue of the Common European Framework (2018).

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, J. (2008). Listening – the Cinderella Profile Component of English. *English in Education*, 42(3), 219-233.
- ANDERSON, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman.
- ANDERSON, A. AND LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, G. (1986). Investigating Listening Comprehension in Context. *Applied Linguistics* 7(3), 284-302
- BRUNFAUT, T. AND RÉVÉSZ, A. (2014). The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141-165.
- BUCK, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- CANDELIER, M. ET AL. (2007). *CARAP*, Graz: CELV.
- CAULDWELL, R. (2004). Speech in Action: Teaching Listening with the Help of ICT. In Chambers, A., Conacher, J. and Littlemore, J. (eds.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. London, UK: Continuum, 203-221.
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>
- CUBILO, J. AND WINKE, P. (2013). Redefining the L2 Listening Construct with an Integrated Writing Task: Considering the Impact of Visual-Cue Interpretation and Note-Taking. *Language Assessment Quarterly*, 10, 371-397.
- DIAMANTOPOULOU, S. AND ØREVIK, S. (eds.) (2022). *Multimodality in English Language Learning*. London: Routledge.
- ENEVER, J. (ed.) (2011). *ELLiE, Early Language Learning in Europe*. London: The British Council.
- FEYTEN, C.M. (1991). The Power of Listening Ability: an Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 75, 173-180.
- FIELD, J. (1999). Key Concepts in ELT: Bottom Up and Top Down. *ELT Journal*, 53(4), 338-339.
- FIELD, J. (2002). The Changing Face of Listening. In Richards, J. and Renandya, W. (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-247.
- FIELD, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FIELD, J. (2012). Listening Instruction. In Burns, A. and Richards, J.C. (eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 207-217.

- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *Am. Psychol.* 34, 906-911.
- FLAVELL, J.H., MILLER, P.H. AND MILLER, S.A. (1993). *Cognitive Development (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FLOWERDEW, J. AND MILLER, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J. AND MILLER, L. (2010). Listening in a Second Language. In Wolvin, A.D. (ed.), *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 158-177.
- FLOWERDEW, J. AND MILLER, L. (2014). Dimensions of Academic Listening. In Brinton, D.M. Celce-Murcia, M. and Snow, M.A. (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 90-103.
- GOH, C. (2000). A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems, *System*, 28(1), 55-75.
- GOH, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39, 188-213.
- GOH, C. (2014). Second Language Listening Comprehension: Process and Pedagogy. In Brinton, D.M., Celce-Murcia, M. and Snow, M.A. (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 72-89.
- GRAHAM, S. (2003). Learner Strategies and Advanced Level Listening Comprehension. *Language Teaching Journal*, 28, 64-69.
- GUTIERREZ EUGENIO, È. AND SAVILLE, N. (2017). Policy Review. The Role of Assessment in European Language Policy. *Languages, Society and Policy*. <<https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/264335>>
- HULSTIJN, J.H. (2003). Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills with the Aid of Multimedia Software. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 413-425.
- KEREKES, J. (2003). Distrust: A Determining Factor in the Outcomes of Gate-keeping Encounters. In House, J., Kasper, G. and Ross, S. (eds.), *Misunderstandings in Social Life*. London: Longman, 227-257.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- LOPRIORE, L. (2009). La costruzione di prove di lingue straniere. In Benvenuto, G. (a cura di), *Valutazione e autovalutazione a scuola*. Pescara: La Stampa, 193-252.
- LOPRIORE, L. (2011). La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi. In Leone, P. e Mezzi, T. (a cura di), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano: Franco Angeli Edizioni, 21-38.
- LOPRIORE, L. (2014). Research into Early Foreign Language Learning in Italy: Looking Back, Looking Forward. In Horváth, J. and Medgyes, P. (eds.), *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 100-116.

- MCKAY, P. (2006). *Assessing Young Learners*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- MENDELSON, D.J. (1995). Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson. In Mendelsohn, D.J. and Rubin, J. (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press Inc., 132-150.
- MENDELSON, D. (1998). Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- MENDELSON, D. (2001). Listening Comprehension: We've Come a Long Way, But ... *Contact*, 27, 33-40.
- MESKILL, S. (1996) Listening Skills Development Through Multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- MIHALJEVIC DJUGONOVIC, J. AND LOPRIORE, L. (2012). Aural Comprehension in Young Learners' Foreign Language Development. In Pon, L., Karabalic, V. and Cimer, S. (eds.), *Applied Linguistic Today: Research and Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, 51-65.
- NIX, J.-M. (2016). Measuring Latent Listening Strategies: Development and Validation of the EFL Listening Strategy Inventory, *System*, 57, 79-97.
- NUNAN, D. (2002). Listening in Language Learning. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. In Richards, J. and Renandya, W. (eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 238-241.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. AND KÜPPER, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 419-437.
- PETERSON, P.W. (2001). Skills and Strategies for Proficient Listening. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, 87-100.
- PORTER, D. AND ROBERTS, J. (1981), Authentic Listening Activities, *ELT Journal*, 36(1), 37-47.
- PUSEY, K. AND LENZ, K. (2014). Investigating the Interaction of Visual Input, Working Memory, and Listening Comprehension. *Language Education in Asia*, 5(1), 66-80.
- ROBERTS, R. (2013). Listen up and Take Notice: Using (Semi-) Authentic Listening Resources Productively. In Pattison, T. (ed.), *IATEFL 2012: Glasgow Conference Selections*. Canterbury, UK: IATEFL, 62-63.
- ROST, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman, London.
- ROST, M. (2005). *L2 Listening. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- ROST, M. (2007). «I'm Only Trying to Help»: A Role for Interventions in Teaching Listening. *Language Learning and Technology*, 11(1), 102-108.
- ROST, M. (2013). *Teaching and Researching Listening*. 3rd ed. London: Routledge.

- SEED, G. (2020). What is Plurilingualism and What Does it Mean for Language Assessment? *Cambridge Assessment Research Notes*, 78, 9-16.
- VANDERGRIFT, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- VANDERGRIFT, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 53, 168-409.
- VANDERGRIFT, L. (2002). «It Was Nice to See That Our Predictions Were Right»: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension, *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(4), 555-575.
- VANDERGRIFT, L. (2003a). Orchestrating Strategy Use: Towards a Model of the Skilled L2 Listener. *Language Learning*, 53, 461-494.
- VANDERGRIFT, L. (2003b). From Prediction to Reflection: Guiding Students Through the Process of L2 Listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 425-440.
- VANDERGRIFT, L. (2004). Learning to Listen or Listening to Learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- VANDERGRIFT, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.
- VANDERGRIFT, L. (2015). Researching Listening. In Paltridge, B. and Phakiti, A. (eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Approach*. New York, NY: Bloomsbury Academic, 299-313.
- VANDERGRIFT, L., GOH, C., MARESCHAL, C. AND TAFAGHODTARI, M. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation. *Language Learning*, 56, 431-462.
- VANDERGRIFT, L. AND TAFAGHODTARI, M. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- VANDERGRIFT, L., CUBILO, J. AND GOH, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York, NY: Routledge.
- WAGNER, É. (2010). The Effect of the Use of Video Texts on ESL Listening Test-Taker Performance. *Language Testing*, 27, 493-513.
- WAGNER, E. (2013). An Investigation of How the Channel of Input and Access to Test Questions Affect L2 Listening Test Performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195.
- WAGNER, E. AND TOTH, P.D. (2014). Teaching and Testing L2 Spanish Listening Using Scripted vs. Unscripted Texts. *Foreign Language Annals*, 47(3), 404-422.
- WILSON, M. (2003). Discovery Listening: Improving Perceptual Processing. *ELT Journal*, 57, 335-343.
- WOORE, R. (2007). «Weisse Maus in meinem Haus»: Using Poems and Learner Strategies to Help Learners Decode the Sounds of the L2, *The Language Learning Journal*, 35(2), 175-188.

- YELDHAM, M. (2016). Second Language Listening Instruction: Comparing a Strategies-Based Approach with an Interactive, Strategies/Bottom-up Skills Approach. *TESOL Quarterly*, 50(2), 394-420.
- XU, J. (2017). The Mediating Effect of Listening Metacognitive Awareness between Test-Taking Motivation and Listening Test Score: An Expectancy-Value Theory Approach. *Front. Psychol.* 8(2201). <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02201>>

LO SVILUPPO DELL'ABILITÀ DI ASCOLTO IN LINGUA COREANA ATTRAVERSO L'AUSILIO AUDIOVISIVO DEI *K-DRAMA*

*Imsuk Jung*¹

1. Introduzione

L'abilità di ascolto costituisce un primo tassello per relazionarsi agli altri e viene considerata fondamentale per i primi passi dell'apprendimento linguistico perché un parlante possa sviluppare altre abilità, come la produzione orale (Vandergrift, 2007). Sapere ascoltare e comprendere un discorso è fondamentale, ma spesso nelle classi di lingua non si dedicano il tempo e l'attenzione sufficienti a sviluppare tale competenza, di conseguenza capita che le abilità di ascolto non siano oggetto di un insegnamento strutturato da parte del docente. Rivers (1996) sottolinea l'importanza dell'ascolto e del parlato in un contesto comunicativo reale e autentico per la didattica delle lingue, sostenendo che il parlato stesso non possa costituire comunicazione se non viene ascoltato e compreso dagli altri².

L'obiettivo della presente ricerca è quello di proporre un approccio didattico ludico e allo stesso tempo efficace per gli studenti universitari di lingua coreana. Un metodo che stimoli maggiormente a sviluppare l'abilità dell'ascolto attraverso l'ausilio audiovisivo dei *K-drama* (serie televisive coreane)³. Ci si occuperà inoltre di valutarne il grado di apprezzamento, e quindi l'effetto positivo/negativo prodotto, tramite un questionario somministrato al termine delle attività. Presenteremo innanzitutto un esempio di didattizzazione dei *K-drama*, cercando di capire quanto questo possa rivelarsi strumento didattico innovativo, coinvolgente, versatile e in quale misura gli studenti riescano a interagire attivamente incontrando o meno risvolti positivi in prospettiva comunicativa (Kim, Park and Ju, 2014). I *K-drama* sono piuttosto popolari ormai tra i giovani di ogni parte del mondo, per cui potrebbero potenzialmente tramutarsi in materiale didattico molto valido. Il loro utilizzo potrebbe risultare particolarmente utile non solo per lo sviluppo dell'abilità dell'ascolto, ma anche in quanto attraverso di essi gli apprendenti avrebbero la possibilità di attingere

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Speaking does not of itself constitute communication unless what is said is comprehended by another person. Teaching the comprehension of spoken speech is therefore of primary importance if the communication aim is to be achieved. A long-neglected area, listening comprehension has its peculiar problems which arise from the fleeting, immaterial nature of spoken utterance (Rivers, 1966: 196).

³ Il *drama* è un formato di serie televisiva coreano a puntate, generalmente di lunga durata. Nella maggior parte dei casi tratta di temi drammatici, romantico-sentimentali e a volte comici. I *drama* coreani sono diventati popolari in tutta l'Asia, contribuendo al fenomeno *hallyu* (Jung, 2015: 65).

alle forme di parlato corrente, vivendo indirettamente diverse situazioni realistiche e approfondendo le proprie conoscenze per quanto riguarda la lingua e la cultura al contempo (Jung, 2018).

Per sperimentare il metodo proposto si farà riferimento a un corpus di dati ottenuto coinvolgendo un gruppo di apprendenti di madrelingua italiana di livello elementare. Si tratta di studenti iscritti ai corsi di Lingua coreana presso l'Università per Stranieri di Siena nell'anno accademico 2017/2018, che hanno maturato 150 ore di studio della lingua coreana. Nella progettazione delle unità didattiche sarà fondamentale selezionare dei *drama* che possano stimolare gli apprendenti con storie accattivanti e proporre delle scene interessanti e autentiche in cui i protagonisti utilizzano il parlato standard, quindi immediatamente spendibile in un contesto comunicativo reale. Utilizzando i *drama* come materiali didattici si potranno proporre diverse attività in classe: guardare un estratto e proporre qualche quesito; proporre una sequenza senza audio invitando gli studenti a descrivere la situazione; guardare 3 o 4 scene in fermo immagine con audio random, cercando quindi di far collegare ogni dialogo alla scena corrispondente; simulare situazioni linguistiche attraverso un *role-play* di gruppo; riassumere la situazione della scena proposta; ecc. (Kim, 2010; Han, 2011; Oem, 2019).

Dalle analisi verificheremo che esistono particolari strategie che possono risultare di stimolo all'apprendimento del coreano in quanto gli studenti coinvolti in tale approccio didattico sviluppano un alto livello di interesse verso la lingua coreana e attraverso di esso si esercitano e partecipano con più entusiasmo accelerando così l'abilità di ascolto e comprensione.

2. Revisione della letteratura e domande di ricerca

A partire dagli anni 30 sono stati numerosi gli studi condotti sull'efficacia e sull'importanza dei metodi didattici abbinati all'ausilio audiovisivo (Hoban, 1937; Kinder, 1959; Ausubel, 1968; Dale, 1969; El-Araby, 1974; Sheerin, 1983), confrontando l'apprendimento delle lingue L2 con l'acquisizione da parte dei bambini, soggetti costantemente esposti all'input di ascolto. Le varie teorie didattiche della L2 sviluppate negli ultimi anni si focalizzano sempre di più sull'insegnamento della grammatica della L2 appoggiandosi ai primi modelli dell'approccio comunicativo⁴ e si muovono sempre di più verso un approccio più comunicativo, pragmatico e innovativo.

La competenza comunicativa coniata e sostenuta da Hymes (1972) è intesa come la capacità di usare una lingua in modo appropriato a uno scopo linguistico e a una data situazione, contrapponendosi alla competenza linguistica chomskyana, ossia la capacità del parlante-ascoltatore ideale di riconoscere e

⁴ L'approccio comunicativo nasce all'inizio degli anni Settanta come reazione alle forme di insegnamento allora più in voga. Uno dei contributi determinanti per la svolta della glottodidattica in senso comunicativo è costituito dall'antropologo statunitense Hymes (1972).

produrre enunciati grammaticalmente corretti. L'importanza della competenza comunicativa incentrata sull'ascolto e sul parlato sostenuta da Hymes negli anni 70 viene maggiormente approfondita da Canale e Swain (1980), evidenziando soprattutto l'importanza della didattica della L2 in un contesto reale e autentico e la necessità di creare delle situazioni in cui gli apprendenti possono comunicare con i parlanti madrelingua. Cho (2005), infatti, afferma che la comunicazione non consiste semplicemente nel trasmettere un messaggio che risulti corretto grammaticalmente ma nel sapere ascoltare e parlare abilmente in un contesto reale, in quanto oltre il 70% della comunicazione riguarda proprio l'ascolto e il parlato⁵.

Gli apprendenti delle lingue L2 solitamente sviluppano nel corso di tutto il loro processo di apprendimento una sensibilizzazione verso alcuni aspetti che non sono presenti nella loro lingua madre (Jung, 2018: 167), e che quindi fanno fatica a dominare. Il metodo comunicativo ben elaborato aiuta a comprendere meglio alcune strutture e caratteristiche tipiche del coreano (Jung, 2018), e crea le condizioni appropriate perché gli studenti apprendano la lingua coreana con più facilità ed entusiasmo. A tal proposito sono significativi gli studi condotti sulla competenza comunicativa nell'apprendimento della lingua coreana L2 (Lee, 1999; Kim, 2001; Jeon, 2005; Park, 2006; Kim, 2007; Sohn, 2008; Choi, 2009; Kim, 2009).

Nella didattica della lingua coreana L2 Lee (1999) è stata la prima a sostenere l'importanza dell'ausilio audiovisivo cinematografico, individuando vari contesti comunicativi autentici, ripresi dai film e proponendo metodologie didattiche incentrate sull'ascolto. Pochi anni dopo il modello dell'approccio comunicativo proposto da Kim (2001), invece, suggerisce di adoperare canzoni e dialoghi dei film come testo input. Il lavoro di Kim risulta fruttuoso in quanto ci fornisce dati significativi per la progettazione, come la scelta di determinate canzoni, facilmente spendibili in un contesto comunicativo, il grado di apprezzamento da parte degli studenti e i punti deboli delle attività da migliorare. Infatti successivamente il materiale didattico utilizzato da Kim, soprattutto per gli apprendenti del livello intermedio, è stato condiviso con altri insegnanti di lingua coreana L2.

Le ricerche condotte da Jeon (2005), invece, espongono un percorso didattico che mira a sviluppare contemporaneamente quattro competenze linguistiche, ovvero la comprensione, la produzione scritta, l'ascolto e il parlato, adoperando scene di *drama*, dialoghi e siti internet e integrando con vari manuali didattici pubblicati in inglese e giapponese. L'anno dopo Park (2006) presenta un percorso didattico rivolto agli apprendenti di livello avanzato che utilizza l'ausilio audiovisivo nella didattica della lingua coreana L2. Si tratta di un progetto che richiede una solida e costante collaborazione tra il docente e gli studenti. Infatti le prin-

⁵ Secondo le ricerche condotte da Rankin (1930) sulla distribuzione del tempo dedicato alla comunicazione il 45% riguarda l'ascolto, il 30% per il parlato e il resto per la lettura e la composizione scritta.

cipali attività consistono nel visionare, esaminare, recensire dei film selezionati e nel replicare o creare delle scene. Il modello proposto da Park stimola un'attiva interazione tra gli apprendenti esponendoli a situazioni reali e autentiche, ma non bisogna trascurare il fatto che le molte ore di lavoro richieste per tali attività a lungo andare possano inibire una partecipazione attiva e spontanea.

Il lavoro di Kim (2007), invece, si sposta dal cinema ai *drama* sostenendo l'efficacia dei *drama* come un valido strumento didattico, sostenendo che nei *drama* si possano individuare aree di studio efficaci e immediatamente spendibili in un contesto comunicativo e analizzando soprattutto i linguaggi verbale e non verbale presenti nei *drama*. Le sue ricerche sono particolarmente significative per lo studio della varietà lessicale e le potenzialità d'uso, in quanto mostrano attraverso vari *drama* come la lingua coreana stia mutando nel tempo in relazione all'utilizzo di neologismi, gergo, modi di dire ed espressioni tipiche di un determinato contesto comunicativo. Sohn (2008) mette in discussione i criteri di scelta delle scene dei *drama* utilizzabili nella didattica e progetta delle unità didattiche considerando anche fattori pragmatici oltre al linguaggio verbale e non verbale. Il lavoro di Sohn risulta rilevante in quanto si tratta di uno dei primi studi focalizzati sull'importanza di una selezione delle scene più opportune, quindi nella scelta di diversi tipi testuali, che tengano in considerazione obiettivi, profili, contesti e livelli di destinatari. Infine Kim (2009) elabora le unità didattiche adoperando cinque film coreani allo scopo di valutare l'efficacia dei materiali proposti per lo sviluppo dell'ascolto. Le attività, della durata di cinque settimane in tutto, vengono progettate in seguito all'indagine condotta su un campione di apprendenti.

Si constata quindi che molti studi condotti negli ultimi anni siano incentrati sul percorso didattico nella prospettiva comunicativa e sulla progettazione delle unità didattiche che utilizzano l'ausilio audiovisivo, come film e *drama*, al fine di migliorare le abilità di ascolto e parlato. Inoltre oggi la costruzione di materiale didattico di questo tipo viene agevolmente supportata grazie all'ampio uso degli strumenti informatici, più facilmente reperibili. È ormai del tutto evidente come la larga diffusione di dispositivi tecnologici come smartphone, tablet e di SNS (Social Network Service), come Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, Instagram, ecc., stia contribuendo a superare le barriere linguistico-culturali in tutto il mondo molto più velocemente rispetto a prima (Huang and Hong, 2016; Hung, 2017). Secondo un'indagine⁶ condotta nel 2018 dal Ministry of Science and ICT della Corea del sud sull'utilizzo di internet, il 68,2% della popolazione coreana adopera internet e SNS, tra questi il 27,1% di utenti usa abitualmente il PC e il 68% adopera dei dispositivi mobili. Si è constatato che tra i ventenni il 92,8%, quindi un numero davvero importante, utilizza SNS per una svariata serie di motivi, tra questi il 46,6% trova utile l'uso di SNS anche come strumento didattico. Per tale ragione gli studi e le ricerche sull'uso dei SNS nell'ambito della didattica stanno diven-

⁶ Ministry of Science and ICT – Korea Internet & Security Agency. (March 2018). *2017 Survey on the Internet Usage*.

tando area di interesse sempre maggiore. Ciò si evince anche dalle costanti ricerche degli studiosi che collaborano attivamente per la rivista internazionale *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*⁷. Negli ultimi anni le tecniche e le modalità di apprendimento si sono evolute verso una dimensione sempre più tecnologica e innovativa. Per quanto riguarda l'insegnamento di L2 lo sviluppo tecnologico ha reso possibile la produzione di strumenti didattici utili e coinvolgenti ai fini dell'apprendimento e il nuovo approccio di insegnamento permette agli studenti di imparare una lingua straniera in maniera sempre più agevole.

Nel presente contributo, dunque, sarà illustrato un approccio didattico che si avvale principalmente dell'ausilio di materiale audiovisivo e tecnologico per lezioni frontali. Cercheremo inoltre di constatarne l'efficacia concentrandoci principalmente nello sviluppo dell'abilità dell'ascolto. In conclusione avremo modo di constatare se gli apprendenti italiani acquisiscano maggior fiducia e sicurezza quando sono stimolati da fattori di loro interesse e soprattutto quando l'apprendimento viene potenziato con l'utilizzo di strumenti innovativi, discostandosi quindi dalla metodologia tradizionale (Golonka *et al.*, 2014).

3. Metodologia, strumenti didattici e campione

In questi ultimi decenni il numero di parlanti non nativi che si avvicinano alla lingua coreana è in continua crescita. Il fenomeno *hallyu* (lett. onda coreana)⁸, che si riferisce alla larga e veloce diffusione della cultura coreana (più specificamente quella della Corea del sud) nel mondo, ha contribuito maggiormente alla crescita dell'interesse verso la Corea (Jung, 2015; 2019). Rispondendo alla crescente richiesta dei parlanti non nativi, interessati allo studio della lingua coreana come L2, si assiste a diversi tentativi nell'introdurre nuovi strumenti informatici efficaci e divertenti allo stesso tempo, come appunto Play Korean!⁹, Kahoot!¹⁰ e *K-drama*.

⁷ L'*International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)* ha l'obiettivo di pubblicare una ricerca che affronti l'impatto e l'innovazione nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di proporre l'utilizzo delle nuove tecnologie per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere. L'approccio basato sul CALL (Insegnamento della lingua assistita dal computer) si distingue dal metodo di apprendimento tradizionale, basato sulle lezioni frontali, infatti gli strumenti che possono essere utilizzati con questo approccio nuovo vi sono e-mail, videoconferenza, chat, siti web, piattaforme e-learning, podcasting, blog, ecc.

⁸ Il termine viene coniato in Cina nel 1999 dai giornalisti di Pechino colpiti dalla veloce crescita della popolarità della cultura coreana in Cina attraverso il cinema, la musica e i *drama* (Jung, 2015: 65).

⁹ Si tratta di un progetto realizzato nel 2013 da un gruppo di coreanisti dell'Università SOAS. Il team ha creato una serie di lezioni di lingua coreana e le ha caricate su youtube. Le lezioni sono suddivise in quattro livelli, ovvero principiante, elementare, intermedio e avanzato. Ogni lezione, di breve durata (circa dieci minuti), è strutturata in quattro fasi, ovvero introduzione, suggerimento, pratica, riassunto e affronta alcune forme grammaticali accompagnate da una canzone *K-pop*.

¹⁰ Esistono molti giochi online creati per studiare lingue (Babbel, Bliu Bliu, Duolingo, LingQ, Rosetta Stone, ecc.). È un metodo di apprendimento online organizzato tramite l'applicazione *Quizlet*

L'utilizzo dei *K-drama* risulta particolarmente utile per sviluppare l'abilità di ascolto, per poter attingere al parlato corrente, per vivere indirettamente diverse situazioni reali, per approfondire la cultura coreana e per avere uno stimolo maggiore nell'apprendimento. Come osserviamo nelle seguenti immagini molti *drama* coreani proposti online come sussidio didattico hanno anche sottotitoli e dialoghi mostrati nei balloon in varie lingue.



Figure 1. MBC drama *W*, 2016



Figure 2. TVN drama *Goblin*, 2016

Live di Kaboot, basata sul *gamification* (ludicizzazione) per creare in modo innovativo e divertente dei test, quiz e verifiche da proporre agli studenti in classe o come compito da svolgere a casa (cfr. Iaromenko, 2017). È un ausilio didattico coinvolgente in cui gli studenti interagiscono attivamente, divertendosi. A prescindere dal divertimento è un'attività particolarmente utile ai fini della verifica intermedia e provvisoria, in quanto l'insegnante può monitorare i progressi di ogni singolo studente dai risultati ottenuti, individuare le parti dove trovano più difficoltà in modo da poter analizzare i punti di debolezza di ogni studente e cercare di migliorarli adeguatamente per poter raggiungere gli obiettivi di apprendimento fissati all'inizio del corso. Le attività create dal docente diventano un valido materiale didattico.



Figure 3. MBC drama *She was pretty*, 2015

Inoltre in Corea sono in voga i *web k-drama*, tra questi alcuni sono stati realizzati appositamente per gli studenti stranieri che studiano coreano. Per esempio nel 2017 l'Istituto King Sejong (King Sejong Institute Foundation¹¹), in collaborazione con la stazione televisiva coreana KBS, ha realizzato un *web drama* dal titolo *Please Find Her*¹² per gli studenti stranieri di lingua coreana.



Figure 4. KBS web drama *Please Find Her*, 2017

Si tratta di 14 brevi episodi della durata di 5-10 minuti. Ognuno di essi affronta determinate forme grammaticali e aspetti culturali. Questo *web drama* è affiancato dal manuale didattico *Sejong Korean Conversation 1* (King Sejong Institute Foundation, 2018), composto di 42 unità didattiche con il supporto online di un insegnante madrelingua. Le lezioni sono strutturate in tre parti: parte di ascolto (ascoltare e comprendere), parte di apprendimento (forme grammaticali, espressioni, elementi culturali) e parte dedicata alle esercitazioni.

¹¹ Si tratta di un istituto della lingua coreana, fondato dal governo coreano nel 2007. Il nome dell'Istituto è riferito al re Sejong (1397-1450), quarto sovrano della dinastia Choson (1392-1910), colui che inventò l'alfabeto coreano.

¹² Il titolo originale in coreano è <그녀를 찾아줘>. Il protagonista principale è un ragazzo olandese di nome Ian, che studia coreano e che decide di andare in Corea a trovare la ragazza coreana che aveva incontrato in Olanda.

In questo modo gli studenti non si fermano semplicemente a comprendere il significato delle forme grammaticali e dei vocaboli, ma comprendono in modo più agevole il loro corretto utilizzo attraverso la simulazione di situazioni reali.

Nel presente lavoro illustreremo un metodo di insegnamento proposto utilizzando i *k-drama* nelle lezioni frontali di lingua coreana svolte tra marzo e aprile del 2018 presso l'Università per Stranieri di Siena con l'intento di constatare la sua efficacia. Verranno illustrate alcune prove concrete eseguite durante le lezioni indirizzate a 20 studenti di madrelingua italiana le cui competenze in lingua coreana si attestano essere di livello elementare. Si tratta di studenti della seconda annualità dei corsi di Lingua e letteratura coreana iscritti al corso di laurea triennale in Mediazione linguistica e culturale che hanno precedentemente completato circa 200 ore di studio della lingua coreana raggiungendo un livello di competenza A2 (TOPIK Livello 2¹³). Per le attività di ascolto è stato selezionato *He Who Can't Marry* (결혼 못하는 남자)¹⁴, trasmesso su KBS2 nel 2009, una commedia dal contenuto leggero con diverse scene divertenti, che possono stimolare l'interesse degli studenti. I protagonisti principali sono pochi e ben distinti fra loro caratterialmente, cosa che agevolerà maggiormente la comprensione degli apprendenti. Si tratta di materiale efficace per gli studenti di livello elementare per svariati motivi. Innanzitutto grazie alla presenza di un registro del parlato standard, quasi privo di gergo o locuzioni particolari, poi anche grazie alla varietà del linguaggio non verbale e al lessico di difficoltà media, infine per la presenza di alcune scene in cui gli studenti potranno apprendere anche alcuni importanti aspetti culturali.

In primo luogo è fondamentale selezionare dei *drama* che possano coinvolgere chi guarda con storie accattivanti e in cui i protagonisti utilizzino un coreano immediatamente spendibile in un contesto comunicativo reale, dopodiché proporre diverse attività in classe. Gli apprendenti possono esercitare la lingua coreana con una miriade di esercizi proposti dall'insegnante; ad esempio guardare una scena e testarne la comprensione proponendo qualche quesito, oppure proporre sequenze senza audio invitando gli studenti a descrivere la situazione, o, ancora, guardare 3/4 scene in fermo immagine con audio random cercando di far collegare ogni dialogo alla scena corrispondente, simulare situazioni linguistiche attraverso un *role-play* di gruppo, riassumere la situazione della scena proposta, ecc. Dalle prove appena elencate l'insegnante può verificare se esistono particolari strategie che possano stimolare l'apprendimento del coreano, attestare che gli studenti coinvolti in tale approccio didattico sviluppino un alto livello di interesse verso la lingua coreana e confermare che attraverso di esso gli studenti esercitino e partecipino con più

¹³ Il *Test of Proficiency in Korean* è un esame di certificazione della lingua coreana, meglio conosciuto con l'acronimo di TOPIK. L'esame è gestito dal NIIED (National Institute for International Education). Secondo le conoscenze richieste il candidato del livello 2 è in grado di fare una telefonata, chiedere dei favori o dare suggerimenti. Sa discutere di argomenti comuni e usare la lingua in ambito formale che informale. Possiede un vocabolario di circa 1500-2000 parole.

¹⁴ Si tratta di un *drama* di 16 puntate trasmesso sul canale KBS2 nel 2009.

entusiasmo, migliorando così più rapidamente le abilità di ascolto e comprensione.

4. Analisi e risultati

In queste attività l'insegnante ha il compito di strutturare le unità didattiche in modo accurato perché le lezioni risultino efficaci ed elaborare strategie tali da favorire l'acquisizione di concetti e forme grammaticali che altrimenti risulterebbero più ostici. Ogni lezione prevedrà qui una struttura ripartita in cinque fasi: introduzione, preparazione alla visione, visione, controllo/check-up dopo la visione e conclusione.

Nella fase iniziale si introdurrà l'obiettivo della lezione cercando di stimolare l'interesse verso le attività, basate sulle conoscenze e le competenze degli apprendenti, e si spiegherà il contenuto del *drama* selezionato in maniera generica, riassumendo inoltre la precedente lezione nel caso si tratti di lezioni successive alla prima. Nella fase di preparazione, quindi prima della visione delle scene scelte, l'insegnante si dedicherà a una breve spiegazione: introducendo vocaboli, espressioni e forme grammaticali principali; spiegando quali sono le scene che verranno visionate; elencando le attività che verranno eseguite. Una volta preparati gli studenti, si potrà passare alla prima visione. Gli studenti visionano per la prima volta le scene (scene parziali, visione ripetuta di alcune scene, ecc.). Durante la prima visione potranno rispondere alle domande fornite dal docente e risolvere alcuni quesiti lavorando individualmente e/o in gruppo. Dopo una prima visione è ideale far visionare le scene per la seconda volta affinché gli studenti possano comprenderne meglio il contenuto e allo stesso tempo controllare le proprie risposte. In questa fase di controllo l'insegnante può proporre anche diverse attività da integrare e approfondire. Infine nella fase conclusiva l'insegnante potrà fornire dei compiti/esercizi da eseguire a casa e presentare la lezione successiva. Sarà fondamentale avere un feedback tramite un piccolo questionario in cui si chiederà di esprimere preferenze sugli esercizi e sulle attività svolte, giudicare l'efficacia o meno della lezione, il livello di soddisfazione, eventuali proposte, ecc.

Tra marzo e aprile del 2018 un campione di studenti ha preso parte ad attività che utilizzavano principalmente i *k-drama* come ausilio audiovisivo. Le unità didattiche sperimentali sono state progettate per 36 lezioni, tre volte alla settimana e ogni lezione aveva una durata di due ore, per complessive 72 ore. Le attività svolte durante le lezioni sono state le seguenti.

4.1 Ascoltare e rispondere alle domande

Gli studenti ascoltano i dialoghi senza guardare la scena e provano a intuire la situazione e/o il topic affrontato tramite il solo ascolto. Gli studenti provano a rispondere alle domande solo dopo il primo ascolto. Se le domande vengono

fornite nella fase di preparazione, gli studenti possono concentrarsi maggiormente e sono in grado di intuire più facilmente la situazione della scena, che verrà visionata successivamente. Si tratta di un'attività che mette in evidenza l'importanza di un ascolto concentrato proposto da Brown (2007).

4.2 *Ascoltare e mettere in ordine le scene*

Si tratta di un'attività efficace per il lavoro in gruppo. Inizialmente l'insegnante distribuisce alcune scene ritratte in istantanee selezionate in ordine casuale e gli studenti ascoltano i dialoghi dei protagonisti 2 o 3 volte senza poter accedere alle immagini. Dopodiché si dovranno mettere in ordine le scene fornite in base all'ascolto.



Figure 5. Distribuzione delle scene in ordine casuale, Episodio 1 (61:00-68:00) *He Who Can't Marry* (2009)

Ogni gruppo presenta successivamente le scene ordinate spiegando la situazione. A questo punto tutti hanno la possibilità di accedere al filmato, controllando se l'ordine creato dal proprio gruppo sia corretto o meno. Infine l'insegnante distribuisce i dialoghi originali, spiegando vocaboli e forme grammaticali nuove.

4.3 *Ascoltare e correggere le parti sbagliate*

Prima di proporre il dialogo originale l'insegnante modificherà alcune parole e frasi. Gli studenti potranno così ascoltare avendo sottomano il dialogo con le parti modificate. In questa fase proveranno a correggere le parti diverse da ciò che percepiscono durante l'ascolto. Si tratta di un'attività che permette di variare la difficoltà in base al livello degli studenti. Dopo aver controllato le correzioni effettuate dagli studenti l'insegnante fornisce il dialogo corretto e

gli studenti riascoltano l'audio per individuare i punti critici. Altre attività possono essere correlate: rispondere a questionari 'vero' o 'falso'; riempire gli spazi vuoti di un dialogo; completare con frasi mancanti. Sarà utile abbinare l'attività di ascolto alla produzione orale.

4.4 Guardare alcune scene (visione parziale)

Inizialmente viene proposta una prima visione parziale in modo che gli studenti possano provare a immaginare la scena/la situazione successiva, dopodiché l'insegnante invita gli studenti a descrivere la situazione e a motivare le loro congetture. Dopo la prima visione l'insegnante può spiegare la situazione della sequenza.

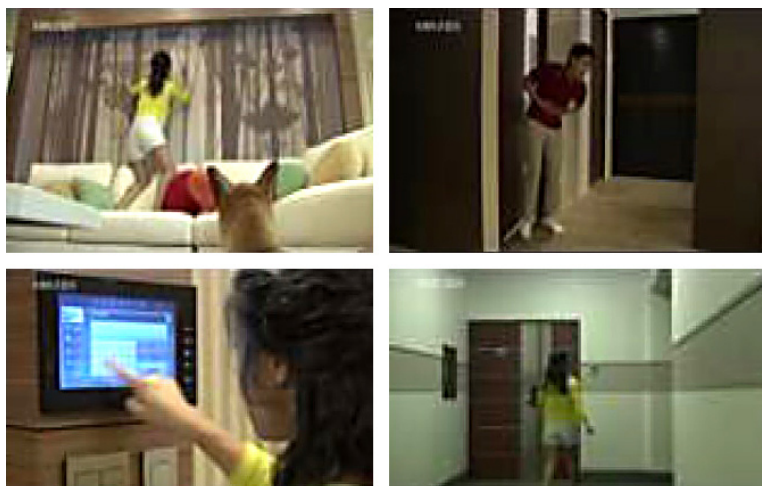


Figure 6. Attività di immaginare la situazione successiva,
Episodio 1 (12:00-15:00)
He Who Can't Marry (2009)

Si tratta di una situazione in cui Yujin non sopporta il reiterato chiasso proveniente dall'appartamento di Jaehee e alla fine va a bussare alla porta per protestare. Jaehee non può rispondere al citofono perché deve andare urgentemente in bagno. Una seconda visione può essere proposta dopo la spiegazione di vocaboli e forme grammaticali nuove da parte dell'insegnante. In questa attività gli studenti possono confrontare le scene supposte con gli altri compagni di classe.

4.5 Guardare le scene senza audio

L'insegnante propone agli studenti di guardare alcune scene due volte senza

audio invitandoli così a descrivere la situazione e a motivare le loro congetture. In tal caso si consiglia di scegliere una sequenza non troppo lunga con scene in cui il parlato non risulti un fattore rilevante per la comprensione.



Figure 7. Attività di immaginare la situazione successiva, Episodio 2 (18:00-23:00) – *He Who Can't Marry* (2009)

Si tratta di scene in cui il linguaggio non verbale può essere la chiave per una maggior comprensione. Dopo aver confrontato e spiegato la sequenza la si riguarda con l'audio soprattutto perché gli studenti comprendano meglio termini e forme grammaticali nuove. Per questa attività in classe è stata proposta una sequenza di alcune scene di un film coreano¹⁵.



Figure 8. Sequenza delle scene (06:40), *Midnight Runner* (2017)

L'insegnante spiega precedentemente che ogni inquadratura prevede una battuta, quindi, in questo caso, 6 battute in totale. Gli studenti sono invitati a immaginare la situazione guardando solo le scene senza audio. Alcuni studenti saranno in grado di intuire le battute solo osservando il movimento delle labbra. I dialoghi della sequenza proposta sono i seguenti:

¹⁵ Jason Kim (Director). (2017). *Midnight Runner* (청년경찰).

Dialogo originale	Versione tradotta
A: 소시지	A: sono wurstel.
A: 소시지 좀만 더 주시면 안돼요?	A: Può darmene qualcuno in più? B: Così non basterà per tutti.
B: 그럼 다른 사람들이 못 먹지 말입니다.	A: Non posso mangiare questo riso con due pezzettini soltanto, non crede?
A: 두 개로 밥을 어떻게 다 먹어요?	B: Allora levi un po' di riso che è meglio.
B: 밥을 더세요 그냥.	A: Ma che dice? (come potrei?)
A: 어떻게 그래요?	

Tabella 1. Dialoghi (06:40), *Midnight Runner* (2017)

Dopo la prima visione senza audio gli studenti riguardano le scene interessate, questa volta con l'audio, cercando di confrontarle con le descrizioni date precedentemente. Dopo il confronto guarderanno le scene e ascolteranno i dialoghi per un'ultima volta. Gli studenti collaborano attivamente trattandosi di una sequenza breve ma che dà molto spazio alla loro immaginazione. Dopo aver visto più volte l'insegnante può spiegare termini e forme grammaticali nuove.

4.6 Esprimere le emozioni guardando il dialogo

L'attività ha lo scopo di potenziare il linguaggio non verbale, ovvero gesti, espressioni facciali, sguardo, tono della voce, che cambia da cultura a cultura. Gli studenti guardano le scene 2 o 3 volte, commentano lo stato d'animo dei protagonisti e la situazione in cui sono coinvolti.



Figure 9. Attività di apprendere il linguaggio non verbale, Episodio 2 (18:00-23:00) – *He Who Can't Marry* (2009)

In questa attività risulta particolarmente utile proporre un *role-play* in gruppo. Gli studenti possono interpretare la parte dei protagonisti cercando di imitarne le espressioni e discutendo sulle differenze culturali per quanto riguarda il linguaggio non verbale.

4.7 Descrivere le scene in fermo immagine con audio random

L'insegnante invita gli studenti a lavorare in 3 o 4 gruppi in base al numero di studenti. In primo luogo gli studenti guardano le scene in fermo immagine e l'insegnante li invita a descriverle senza aver ancora ascoltato i dialoghi.



Figure 10. Attività di descrivere le scene in fermo immagine con audio random, Episodio 1, 2 – *He Who Can't Marry* (2009)

In seguito alla descrizione gli studenti guardano lo spezzone relativo, questa volta con l'audio. Infine potranno confrontare e commentare con altri gruppi.

4.8 Rispondere a quesiti dopo la visione

Si tratta un'attività piuttosto tradizionale rispetto alle altre. L'insegnante invita gli studenti a guardare una scena 2 o 3 volte, successivamente distribuirà dei quesiti. Dopo che gli studenti avranno risposto verranno forniti i dialoghi della scena in questione. Anche in questa fase l'insegnante spiega le parole nuove e le forme grammaticali proposte. Gli studenti guardano la scena e ascoltano i dialoghi verificando se le risposte sono corrette.

Alle attività appena presentate possono essere correlate tante altre: riassumere il contenuto delle scene visionate nella lezione precedente; discutere scegliendo un tema/un aspetto culturale di interesse; *role-play* con dialoghi preparati dal docente/creati dagli studenti guardando alcune scene. L'insegnante può inoltre filmare mentre gli studenti eseguono il *role-play*, cosa che servirà come feedback (controllo dell'accento, del tono, della pronuncia, ecc.).

Al termine delle attività agli studenti che hanno partecipato alle lezioni svolte con k-drama tra marzo e aprile 2018 è stato proposto un questionario in modo da ottenere un feedback per verificare il grado di apprezzamento, l'efficacia dell'approccio didattico proposto e soprattutto per migliorare i metodi di insegnamento in futuro. Osserviamo i risultati attraverso i grafici:

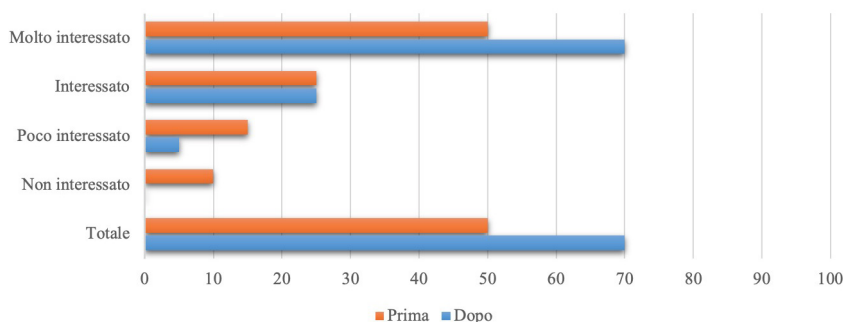


Tabella 2. Interesse dello studio di coreano attraverso le lezioni eseguite con ausilio visivo

La maggior parte degli studenti ha mostrato interesse nell'approccio didattico proposto con i *K-drama*. Dopo aver partecipato alle attività 19 studenti hanno risposto di aver maturato più interesse (95%) rispetto a prima (75%) per le lezioni eseguite con ausilio audiovisivo.

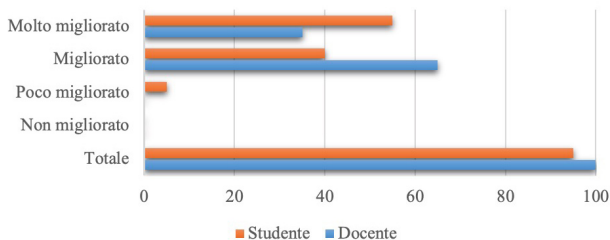


Tabella 3. Sviluppo della competenza linguistica/ dell'abilità di ascolto e comprensione

Quanto allo sviluppo della competenza linguistica e nello specifico riguardo all'abilità di ascolto e comprensione 19 studenti (95%) hanno confermato il miglioramento. Secondo la valutazione del docente, invece, in tutti gli studenti è stato accertato un miglioramento nell'ascolto (100%).

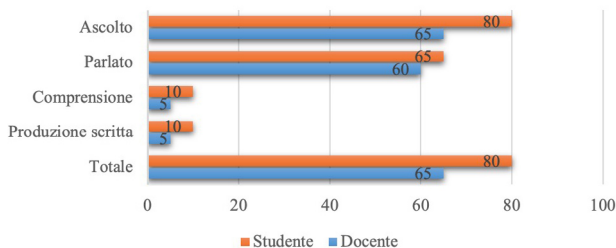


Tabella 4. Miglioramento delle 4 abilità linguistiche

Dalle analisi dei risultati la maggior parte degli studenti si rivela soddisfatta del nuovo metodo di apprendimento, in quanto risulta un modo di studiare efficace per liberarsi un attimo dalla routine e dalla noia. Gli studenti dichiarano di aver maturato più interesse e di essere migliorati soprattutto per quanto riguarda le competenze di ascolto (80%) e di parlato (65%) rispetto ad altre competenze come la comprensione (10%) e la produzione scritta (10%).

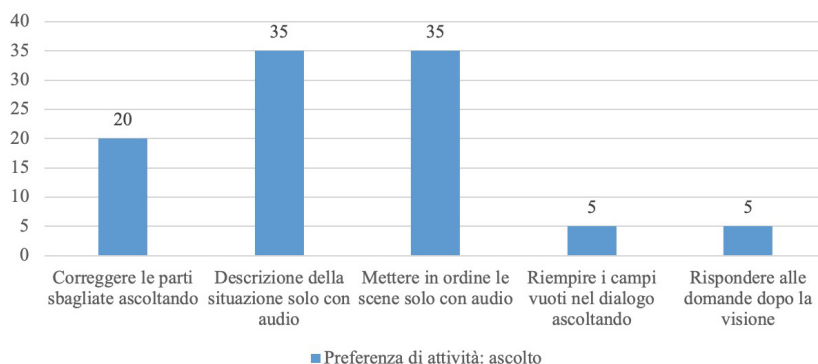


Tabella 5. Preferenza di attività: ascolto

Tra le attività proposte il maggior gradimento si riscontra principalmente nelle prove in cui si è richiesto di mettere in ordine le scene solo con audio (35%), descrivere la situazione basandosi unicamente sull'audio (35%) e correggere le parti errate nei dialoghi (20%).

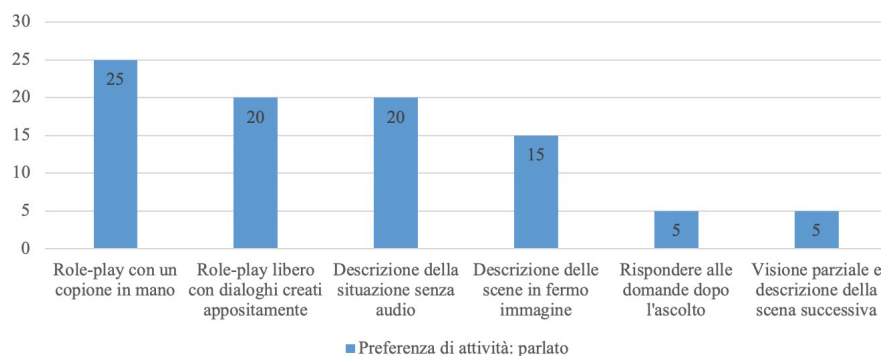


Tabella 6. Preferenza di attività: parlato

Tra le attività proposte per il parlato il gradimento si riscontra principalmente nelle prove in cui gli studenti possono interagire liberamente e attivamente come il *role-play* con un copione (25%) o il *role-play* libero con dialoghi creati dagli studenti (20%). Ha destato inoltre molto interesse anche l'attività in cui si descrivono scene senza audio (20%) trattandosi di un momento in cui si può lavorare molto di immaginazione con la lettura del labiale dei protagonisti.

Alla luce dei dati analizzati sembra che le attività siano state valutate per lo

più interessanti, utili e coinvolgenti. Tuttavia ci rendiamo conto che, nonostante l'alta percentuale di soddisfazione da parte degli studenti, esistano ancora diverse problematiche da affrontare. Oltre alla scelta dei drama, considerando l'interesse, il registro di parlato, il contenuto, il livello di competenza linguistica, ecc., l'insegnante potrebbe avere difficoltà tecniche (montaggio, uso dei dispositivi, ecc.). Il feedback servirà all'insegnante a individuare anche se siano presenti criticità anche in tal senso. In generale ci sentiamo di rimarcare l'importanza di tenere in considerazione i seguenti punti: lasciare più spazio ai lavori in coppia o in gruppo, in quanto individualmente ci si sente meno spronati; decidere con cura quale frequenza sia la più consona e per quanto tempo sia utile applicare questo approccio di insegnamento in classe.

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo esaminato quanto determinati strumenti didattici innovativi, nello specifico i *K-drama*, possano facilitare l'apprendimento della lingua coreana e spronare gli studenti incrementando le loro motivazioni e migliorando le loro abilità linguistiche. In realtà a livello universitario la maggior parte delle lezioni di lingue straniere sono frontali, ovvero il docente trasmette delle informazioni, sollecita risposte e propone delle attività ai propri studenti. In questo modo si ha spesso scarsissima opportunità di praticare la lingua straniera al di fuori dal contesto universitario. Inoltre poca attenzione è posta sulla produzione orale in sé, a volte dovuta al grande numero di studenti presenti in classe e di conseguenza l'abilità nel dialogare non progredisce facilmente. Nell'insegnamento di lingue straniere, tuttavia, va ricordato che parlare ha un ruolo dominante e l'insegnante ha bisogno di distribuire più efficacemente le sue ore di lezione sia nella produzione scritta che in quella orale, adottando varie strategie utili, come la drammatizzazione o il *role-play*.

A livello universitario l'adozione di un metodo misto, che integra l'approccio tradizionale-grammaticale con quello comunicativo risulta efficace. Dalle precedenti esperienze didattiche si è constatato che maggior fiducia e sicurezza si acquisiscono più velocemente quando gli apprendenti sono stimolati da fattori che stimolano la curiosità e soprattutto quando l'apprendimento viene rafforzato con l'utilizzo di strumenti informatici e tecnologici, discostandosi quindi dalla metodologia tradizionale (Lampugnani and Ferrazzi, 2007).

Con l'utilizzo di strumenti didattici innovativi, come Play Korean, Kahoot e *K-drama*, che risultano particolarmente coinvolgenti e divertenti, gli studenti mostrano meno timore di parlare e sbagliare. Le loro abilità orali migliorano sensibilmente sin da subito e ciò conferma che è molto importante dare un input e una motivazione valida agli studenti e ideare degli esercizi utili anche con l'aiuto di sussidi didattici tecnologici per migliorare le loro competenze linguistiche e soprattutto comunicative.

Per la presente ricerca le attività sono state proposte per un limitato tempo

e un numero limitato di studenti della stessa annualità, quindi meno variegati per generalizzare il risultato ottenuto. Ragion per cui sarà fondamentale e interessante proporre queste attività agli studenti di vari livelli, scegliendo dei drama adatti ed efficaci per ogni livello. In questo approccio didattico il ruolo dell'insegnante come mediatore è fondamentale per motivare e stimolare l'interesse degli studenti e per poter creare un'atmosfera giocosa e rilassante in cui questi ultimi possano essere più attivi a interagire durante la lezione. Auspichiamo che questo contributo, nonostante molte lacune ancora presenti, possa costituire uno spunto di riflessione sulle future ricerche sempre più variegata e obiettive, per l'apprendimento della lingua coreana.

BIBLIOGRAFIA

- AUSBEL, D.A. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- BERNE, J.E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-531.
- BROWN, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
- CANALE, M. AND SWAIN, M. (1980). Theoretical Base of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <<https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>>
- CHO, K.A. (2005). 영화를 활용한 영어 교육 지도 방안 - 듣기, 말하기 중심으로 [trad. *Studio delle metodologie didattiche della lingua inglese con l'uso dei film - Studio sull'ascolto e sul parlato*] [MA Dissertation]. Kyungbook Education University.
- CHOI, J.H. (2009). 영화를 활용한 한국어 듣기 교육 방법 연구 [trad. *Studio delle metodologie didattiche per l'ascolto della lingua coreana con l'uso dei film*] [MA Dissertation]. Busan University.
- DALE, E. (1969). *Audio-Visual Method in Teaching*. New York: Dryden Press.
- EL-ARABY, S. (1974). *Audio-Visual Aids for teaching English: An Introduction to Materials and Methods*. London: Longman.
- ELKHAFIFI, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Annals*, 89, 206-220.
- GOLONKA, E.M., BOWLES, A.R., FRANK, V.M., RICHARDSON, D.L. AND FREYNIK, S. (2014). Technologies for foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- GRAHAM, S. (2003). Learner Strategies and Advanced Level Listening Comprehension. *Language Learning Journal*, 28, 64-69
- HAN, K.H. (2011). *A Study on Improvement of Korean Listening Teaching through Visual Media*. [MA Dissertation]. Useok University.
- HASAN, A. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
- HOBAN, C.F. (1937). *Visualizing the Curriculum*. New York: Dryden Press.
- HUANG, Y.N., HONG, Z.R. (2016). The Effects of a Flipped English Classroom Intervention on Students' Information and Communication Technology and English Reading Comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193.
- HUNG, H.T. (2017). Language Teaching and Technology Forum - The Integration of a Student Response System in Flipped Classrooms. *Language Learning & Technology*, 21(1), 16-27.

- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Preide and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293
- IAREMENKO, N.V. (2017). Enhancing English Language Learners' Motivation through Online Games. *Information Technologies and Learning Tool*, 59, 126-133.
- JEON, J.S. (2005). 드라마를 이용한 한국어 교육방법 연구 [trad. *Studio della didattica della lingua coreana con l'uso dei drama*] [MA Dissertation] Sun Moon University.
- JUNG, I.S. (2019). Studio del neologismo coreano: Analisi linguistiche e socio-culturali. In: B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, C. Nadal and E. Salvatore (eds.), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 353-365.
- JUNG, I.S. (2018). *Manuale di Lingua e Linguistica coreana*. Milano: Mimesis Edizioni.
- JUNG I.S. (2015). Neologismo, comprendere la lingua e cultura coreana. In A.L. Bruno (Ed.), *Corea: K-pop multimediale*. Ariccia: Aracneditrice, 67-93.
- KIM, B.K, PARK, J.H. AND JU, Y.K. (2014). Teaching Korean Language Using K-Pop: Focusing on Play Korean. *Atti del V EAKLE (European Association of Korean Language Education)*, Venezia.
- KIM, J. (2002). Affective Reactions to Foreign Language Listening Retrospective Interviews with Korean EFL Students. *Language Research*, 38, 117-151.
- KIM, K.H. (2007). 한국어 학습자를 위한 TV 드라마 활용 연구 – 언어적 의사소통과 비언어적 의사소통 분석을 중심으로 [trad. *Studio dell'ausilio dei TV drama per gli apprendenti della lingua coreana – Analisi della comunicazione del linguaggio verbale e non verbale*] [MA Dissertation] Sangmyung University.
- KIM, K.J. (2001). 중급 학습자를 위한 한국어 교육 연구 – 영화와 노래를 중심으로 한 활동 [trad. *Studio della didattica della lingua coreana per gli apprendenti del livello intermedio – Attività progettate con film e canzoni*] [MA Dissertation] Kyunghee University.
- KIM, M.S. (2009). 영화를 활용한 한국어 듣기 수업 연구 [trad. *Studio dell'ascolto nella lingua coreana con l'uso dei film*] [MA Dissertation] Ewha Womans University.
- KIM, Y.S. (2010). *A Study on Korean Listening and Speaking Teaching Method Using Dramas*. [MA Dissertation] Sun Moon University.
- KINDER, J.S. (1959). *Audiovisual Materials and Techniques*. New York: American Book CO.
- LAMPUGNANI, G. AND FERRAZZI, D. (2007). Modelli di didattica inclusiva: integrare strumenti informatici e strategie didattiche. *Atti del VI Convegno Internazionale La qualità dell'integrazione scolastica Erickson*, Rimini.

- LEE, J.H. (1999). 영화를 통한 한국어 수업 방안 연구 [trad. Studio della progettazione di unità didattiche della lingua coreana con l'uso dei film]. *Korean Language Education*, 10(1), 221-240.
- LELOUB, J.W. AND PONTERIO, R. (2007). Listening: You've Got to Be Carefully Taught. *Language Learning & Technology*, 11(1), 4-15.
- MENDELSON, D. (2002). The Lecture Buddy Project: An Experiment in EAP Listening Comprehension. *TESL Canada Journal*, 20(1), 4-73.
- MENDELSON, D. (2001). Listening Comprehension: We've Come a Long Way, but.... *Contact*, 27, 33-40.
- OEM, K. (2019). *A Study on Teaching Methods for Listening Korean as a Foreign Languages with Drama*. [MA Dissertation] Cheonbuk University.
- PARK, S.H. (2006). 영화를 활용한 한국어 고급반 프로젝트 수업 [trad. Progetto di attività proposte con l'uso dei film per gli apprendenti del livello avanzato]. *Bilingualism*, 30, 179-207.
- RANKIN, P. (1930). Listening Ability: Its Importance, Measurement and Development. *Chicago School Journal*, 12, 177-179.
- RIVERS, W.M. (1966). Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 50(4), 196-204.
- KING SEJONG INSTITUTE FOUNDATION (2018). *Sejong Korean Conversation 1* (세종한국어회화 1), Seoul: Kong & Park.
- SHEERIN, S. (1983). *Exploiting Television Video with Particular Reference to Teaching ESP, Video in the Language Classroom*. Heinemann Educational Books LTD.
- SOHN, K. (2008). 한국어 교육을 위한 드라마의 장면 활용 방안 연구 [trad. Studio per la scelta appropriate delle scene dei drama per la didattica della lingua coreana] [MA Dissertation] Busan University of Foreign Studies.
- VANDERGRIFT, L. (2007). Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.

PLASMARE L'UDITO ALLE SONORITÀ DELLE LINGUE STRANIERE.
UNA PROPOSTA DIDATTICA BASATA
SULLA BIRKENBIHL-METHODE®.

Christina Maria Zum Felde

1. Introduzione

Non si può pensare di parlare una lingua senza averla ascoltata a lungo. Tuttavia, sebbene molti manuali per l'apprendimento delle lingue offrano ormai una grande quantità di file audio, poco viene generalmente detto, sia agli insegnanti, sia ai discenti, riguardo ad un utilizzo veramente efficace degli stessi.¹ Per contro, ho avuto la fortuna, ed anche l'ardire, di sperimentare nei miei corsi un metodo uditivo di apprendimento delle lingue non solo innovativo, ma anche fortemente inclusivo, di cui intendo riferire con questo contributo.

Nella mia ricerca, iniziata intorno al 2016, di un approccio differente ad una mediazione più proficua delle competenze linguistiche, ho scoperto la Birkenbihl-Methode®, trovandola immediatamente una didattica efficace.² Ho avuto quindi l'opportunità di venir formata dalla Birkenbihl-Trainer® Karin Holenstein, allieva diretta di Vera F. Birkenbihl, attualmente la massima esperta nella didattica delle lingue con tale metodo.³

¹ Nessuno dei diversi manuali – elencati in bibliografia – da me adottati durante la mia attività didattica universitaria come lettrice madrelingua tedesca dal 1994, va oltre la generica indicazione di ascoltare gli audio al fine di rispondere alle domande della comprensione orale o simili.

² Nel 2018 ho ottenuto un finanziamento del CLA di Roma Tre per un primo seminario intensivo su tale metodo in Germania, proseguendo fino alla certificazione di Birkenbihl-Lehrerin® con Karin Holenstein, dopo aver ottenuto il Birkenbihl-Practitioner1® e Birkenbihl-Practitioner 2® sia in Svizzera, con i Birkenbihl-Trainer® Karin e Stefan Holenstein (<<https://protalk.ch>>), che in Germania, con i Birkenbihl-Trainer® Magdalena e Peter Kuntermann (<<https://www.kuntermanns-lern-werkstatt.de>>). Sono attualmente Birkenbihl-Sprachlehrerin® («insegnante di lingua Birkenbihl») regolarmente iscritta nel registro presso l'amministratore patrimoniale degli eredi in Germania. Il marchio Birkenbihl-Methode® è protetto in Svizzera ed in Europa, sicché solo insegnanti certificati con licenza possono esporlo pubblicamente al fine di organizzare workshop, seminari o simili sul metodo. A parte Holenstein e Kuntermann, vi sono solo altri due centri formatori ufficiali Birkenbihl, di cui uno gestito in Germania da Dieter Böhm (<<https://www.twinevents.de/dr-dieter-boehm.html>>) e l'altro gestito da Roswitha Lackinger e Zázilia Schuster in Austria (<www.lernmobil.at>). Tutti fecero parte del gruppo pilota di insegnanti e, dopo la morte di Vera F. Birkenbihl nel 2011, hanno fondato il DACH-Verein, creando percorsi formativi Birkenbihl comuni (gli unici riconosciuti dall'amministratore patrimoniale della Fondazione ASHOKA, erede dei diritti d'autore di Vera F. Birkenbihl) per continuare a divulgare le sue tecniche di apprendimento «brain-friendly». Tale termine fu usato dall'ideatrice del Metodo fin dagli anni '70 e poi tradotto da lei in tedesco con la formula «gehirngerecht». Io ho tradotto la definizione in italiano come «neuro-gentile», espressione scelta a seguito di un brainstorming con K.Holenstein ed alcuni dei membri di lingua italiana della sua community Birkenbihl su facebook.

³ Tra i tantissimi materiali messi a disposizione sul suo blog, ho trovato di particolare valore il diario

Prima di procedere con l'esposizione, vorrei brevemente soffermarmi a scopo introduttivo su alcune associazioni di idee che ho raccolto in un breve brainstorming tra colleghi e conoscenti sul tema chiave del presente contributo, che è: 'plasmare l'udito'.

Tra le diverse affermazioni, mi hanno colpito in particolare tre formulazioni. La prima, secondo la quale plasmare l'udito equivale ad «abituare o educare l'orecchio ad ascoltare, attività non molto comune, usata però nella musica»; la seconda, per cui plasmare l'udito significa «ridurre le difese verso suoni esterni»; infine, la terza, secondo la quale si tratta di «un allenamento mentale» («a brain training»). A queste enunciazioni si sono aggiunti alcuni verbi, sostantivi o aggettivi, che ho trovato sorprendentemente in sintonia con il mio pensiero. Questi rappresentano le parole chiave di quanto intendo esporre. Tra cui le seguenti: «formare – costruire – abilitare»; «ascoltare – radio – continuativo»; «rilassamento – divano».⁴

Ebbene sì! Anche il «divano» avrà il suo ruolo nella modalità di ascolto che presenterò.

2. La 'svista didattica' nell'uso tradizionale degli esercizi per l'ascolto

Prima di arrivare a rilassarci sul divano, tuttavia, vorrei riflettere sul fatto che un'attività in fondo così naturale come l'ascolto, recepita come scontata nell'educazione musicale, venga invece avvertita «poco comune» nell'ambito dell'apprendimento delle lingue. Strano, perché non dovrebbe essere così. Si tratta di una 'falla', registrata negli ultimi anni dalla stessa ricerca in ambito didattico, come dimostra anche questo convegno.⁵ È innegabile l'interesse crescente intorno alle modalità più efficaci da mettere in campo, per aumentare la competenza nella comprensione orale dei discenti. Tuttavia, a dispetto della maggiore attenzione dedicata alla 'Cenerentola' delle quattro abilità linguistiche, continua a mancare a mio avviso un'indicazione concretamente efficace su:

- a) come i materiali audio debbano essere realizzati;
- b) come debbano venir usati.

Se passiamo brevemente in rassegna la tipologia tradizionale di materiali audio, troviamo brani mp3 a velocità normale, rallentabili solo nelle versioni digitali di alcune case editrici, solitamente proposti senza alcun invito a previa lettura della trascrizione. Quest'ultima pare di fatto servire solo al controllo della esattezza degli esercizi, come suggeriscono il *font* ridotto, l'assenza di interspazi e la sua collocazione defilata, che può trovarsi indifferentemente in

audiovisivo delle sue lezioni <<https://www.protalk.ch/protalk-tv/filmtagebuch/filmtagebuch.html>>.

⁴ Ringrazio tutte le persone che si sono presi una manciata di secondi per rispondermi.

⁵ Come anche il seminario DILIT del 2017 dal titolo eloquente *Ascoltare: l'abilità trascurata*. <<https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/category/atti/2017-23-seminario-ascoltare-labilita-trascurata/>>

fondo ai libri di testo, nell'opuscolo delle soluzioni, nel pdf online oppure nel libro dell'insegnante. Ne scaturisce l'implicito, quanto paradossale, messaggio che la trascrizione non abbia alcun valore didattico.⁶ In realtà, gli esercizi, che accompagnano gli audio a velocità normale, sono indicati, allorché la competenza sia già acquisita. Risultano essere invece del tutto inappropriati per 'costruire' tale abilità.⁷ Pensare che si debba o si possa abituare l'udito dei principianti a fonemi 'estranei' con la medesima tipologia di esercizi usati per l'attribuzione dei loro livelli è, a mio avviso, una grave 'svista didattica'. Non si può ritenere di costruire competenze con le stesse modalità con cui le medesime vengono verificate in seduta di esame o tramite test di posizionamento: ecco perché 'costruire' e 'verificare' competenze devono essere considerate due azioni differenti, chiaramente ricondotte a modalità didattiche distinte. Come si legge anche nella definizione della Treccani, la verifica si colloca a conclusione di un *iter* di apprendimento e viene svolta solo periodicamente al fine di 'controllare' ovvero di accertare funzionalità, regolarità e /o competenze.⁸ Gli esercizi finalizzati, invece, alla graduale familiarizzazione ai fonemi estranei, devono permettere un «allenamento mentale» («*brain training*») sistematico, da svolgere con costanza. Continuità (da attuare anche fuori dalla classe), progressività (dall'audio più lento-cadenzato al più veloce-espressivo), ripetitività a ciclo continuo ed imitazione (della voce registrata) sono le quattro chiavi per una efficace costruzione della capacità di comprensione orale secondo la Birkenbihl-Methode[®] e dovrebbero essere i presupposti *sine qua non* di un efficace allenamento dell'ascolto. Nessuno di noi pretenderebbe che una ballerina salga sulle punte il suo primo giorno di danza classica! Né una maestra di ballo latino americano, partirebbe dall'insegnare i passi base ai principianti, mostrando loro le sequenze da imparare con la medesima velocità con cui le esegue nelle sue gare di ballo. In ogni ambito, dove si tratti di acquisire abilità, viene considerato normale il passaggio del principiante attraverso una fase di emulazione di un modello, che faccia uso di dimostrazioni rallentate, da ripetere fino a quando non saranno interiorizzate. Eppure, quando si tratta di sviluppare le competenze dell'ascolto di una lingua straniera, stranamente, si parte dal punto di arrivo: cioè dalla somministrazione di audio a velocità normale, di cui, in aggiunta, viene oscurato il testo. In pratica buttiamo i nostri principianti in acqua, prima ancora di aver loro insegnato la tecnica per rimanere a galla e li facciamo affogare nell'alta marea di sonorità 'estrane', incomprensibili, perché ancora del tutto prive di significato per loro. Non possono 'riconoscere' suoni

⁶ Un utilizzo più consono, invece, viene presentato dalla edizione digitale *English File* della Oxford University Press (Latham-Koenig *et al.*, 2019), dove gli mp3, anche rallentabili, si trovano accanto alla trascrizione da aprire come pop up.

⁷ Non tenere conto di ciò genera soltanto frustrazione da parte dei discenti e, dunque, demotivazione. Esclamazioni del tipo «questa lingua è troppo difficile per me!», «Io gli esercizi di ascolto non li faccio, perché sono troppi veloci, anche se lo riascolto più volte, non capisco troppo poco lo stesso», erano all'ordine del giorno, finché ho insegnato con la metodologia tradizionale.

⁸ Cfr. <<https://www.treccani.it/vocabolario/verifica/>>

che ancora non riescono a distinguere, né pronunciare correttamente fonemi stranieri senza avere la possibilità di imitare un modello. Nell'apprendimento delle L2 di Vera F. Birkenbihl, il concetto della emulazione è un principio didattico chiave, che obbliga a ipotizzare un uso propedeutico e differenziato di ascolti. Solo così, come mi propongo di illustrare, diventerà possibile guidare efficacemente il discente nella interiorizzazione di fonetica, prosodia, sintassi e grammatica della lingua straniera.

3. L'allenamento mentale e sonoro all'ascolto secondo Birkenbihl

L'associazione del «training mentale» suggeritami da un collega si avvicina molto alla concezione di Vera F. Birkenbihl. Secondo quest'ultima, infatti, è possibile interiorizzare efficacemente una lingua straniera attraverso una «costante» esposizione dell'udito alla sonorità «estranea» con andamento crescente dal più lento al più veloce (Birkenbihl, 2019; Holenstein, 2018). A differenza della prassi ordinaria, nel suo metodo in quattro fasi la comprensione totale dell'audio a velocità normale rimane, infatti, il punto di arrivo, posticipato alla fine (!) di quello che diventa un vero e proprio allenamento, il cui punto partenza è però la comprensione dettagliata, attraverso la decodifica ovvero la traduzione diretta del testo, seguita dall'ascolto attivo dell'audio lento.⁹ Si tratta in sostanza di un 'capovolgimento' della didattica tradizionale. Forte della sperimentazione con questo metodo nei miei corsi, ritengo che questo approccio risolva brillantemente l'annosa questione di un'educazione ottimale ed efficace all'ascolto delle lingue straniere. Per questo motivo mi sta molto a cuore illustrare e divulgare le quattro fasi della Birkenbihl-Methode®.

3.1 *Le quattro fasi del Metodo Birkenbihl*

L'interiorizzazione di un brano in lingua con Birkenbihl inizia dunque dalla trascrizione decodificata dell'audio, recuperato dalla posizione totalmente marginale che occupa nei manuali tradizionali, per divenire il nucleo centrale dal quale tutto si diparte. Attorno ad al testo scritto si strutturano infatti le 4 fasi del Metodo (Birkenbihl, 2019: 22-34; Holenstein, 2018: 60-80):

1. «Decodifica»
2. «Ascolto attivo»
3. «Ascolto passivo»
4. «Attività»

⁹ Cfr. il libretto esplicativo contenuto nei corsi di lingua realizzati da VFB, quali tedesco per stranieri; francese, inglese, spagnolo, italiano per tedeschi, tutti pubblicati e rieditati negli anni 8 volte dal Breuer&Wardin Verlag; dal 2019, invece, i corsi di lingua, video conferenze e libri di VFB sono stati nuovamente pubblicati dal Aurinia Verlag per la collana Aurinia Transformation, creando la serie *Birkenbihl-Sprache.de* <<https://www.birkenbihl-sprachen.de/ueber-uns/>>.

3.1.1 «Decodifica»

Nella prima fase, l'ascolto viene preparato tramite la lettura preliminare della trascrizione e la sua decodifica, ovvero la traduzione diretta (Birkenbihl, 2019: 51-69). La decodifica, diversamente dalla traduzione, consente al discente di familiarizzare fin da subito con la sintassi della lingua sconosciuta. Con la traduzione in senso letterale e scrivendo il significato di ogni parola in corrispondenza del termine straniero, diviene subito trasparente la struttura semantico-concettuale e grammaticale della L2. Così, ad esempio, la frase: «Ich habe gestern mit meiner Freundin Maria im Restaurant gegessen». («Ieri ho mangiato con la mia amica Maria al Ristorante»), sarà decodificata nel modo seguente:

Gestern habe ich mit meiner Freundin Maria im Restaurant gegessen.
Ieri ho io con alla-mia Amica Maria in-al Ristorante mangiato.

Grazie alla decodifica appaiono immediatamente 'visibili' alcune peculiarità sintattiche e grammaticali del tedesco quali a) la struttura della parentesi verbale del passato prossimo con lo slittamento del participio in chiusura di frase; b) l'impossibilità di lasciare il soggetto sottointeso; c) il complemento di termine «alla-mia», espresso con il dativo dopo la preposizione «con», privo dell'articolo determinativo; d) il dativo della forma contratta «in-al» per lo stato in luogo; e) l'utilizzo della maiuscola per i sostantivi.

Ci ritroviamo così di fronte ad una prassi provocatoria riguardo all'uso della traduzione abituale, chiamata in campo solo ed esclusivamente nel caso in cui la versione letterale della decodifica rimanga criptica. Ma sono proprio i passaggi ostici della decodifica ad essere preziosi, in quanto la comparazione con la traduzione permette di fare luce sul differente approccio mentale e culturale dal quale nascono in ogni idioma differenti formulazioni di un medesimo concetto. Questa particolare esplorazione semantica del testo originale attraverso la decodifica, consente al discente di ragionare da subito nella lingua straniera, capendone ogni parola tramite il filtro della lingua madre (Holenstein, 2018: 61-70). Da qui, si attivano gli *input* sinaptici tramite cui si inizia una nuova costruzione sintattico-semantica. Solo quando il significato dell'intero brano sarà completamente chiaro, si passerà alla seconda fase, con l'ascolto attivo della lettura scandita dall'insegnante madrelingua. Mi preme sottolineare che questo approccio decodificato consente di prescindere dal testo semplificato. Diventa infatti possibile iniziare anche con principianti da brani che definirei 'naturali' (cioè non fintamente semplificati), in quanto la decodifica, snodandosi sotto all'originale, consente di orientarsi in modo pressoché costante: la decodifica (il 'significato') ed il termine straniero (il 'significante'), viaggiando sempre insieme, rendono possibile apprendere qualunque lingua in maniera non dissimile da come ciascuno di noi ha appreso la propria lingua madre. In secondo luogo, è importante sottolineare che Vera F. Birkenbihl posticipa anche l'eventuale riflessione meta-linguistica della grammatica: essa viviseziona in modo innaturale la realtà vibratile ed organica degli idiomi e, per chi ne ha esigenza o desiderio, sarà considerata in maniera via via crescente solo una volta

acquisito un «Sprachgefühl», inteso come sensibilità o percezione della lingua straniera (Holenstein, 2018: 96).

3.1.2 «Ascolto attivo»

Con la seconda fase inizia dunque la vera e propria esperienza sonora del testo. Si chiama «ascolto attivo» (Birkenbihl, 2019: 29-31; Holenstein, 2018: 71-77), perché consiste nell'ascoltare in modo concentrato e consapevole, la voce del lettore madrelingua, mentre si accompagna l'ascolto cadenzato, in prima battuta, leggendo lentamente la versione decodificata e, poi, l'originale. L'insegnante dovrà leggere scandendo bene ogni parola e lasciando lo spazio tra le parole, un po' come quando si fa un dettato (ma senza spezzare l'unità semantica delle parti del discorso, evitando un tono robotico). Di tale lettura sonora andranno fatte varie ripetizioni, in base al feedback del gruppo classe. La minore o maggiore lentezza della lettura va decisa, sulla base delle esigenze manifestate dai discenti. Lo scopo è consentire a tutti di essere in grado di ascoltare la versione lenta senza più bisogno di leggere, o senza più necessità di ascoltare la versione sincronica, capendo ogni singola parola e ricordandone i significati. Naturalmente più numeroso è il gruppo discenti, più vari saranno i tempi di comprensione totale. Per questo è fondamentale permettere di riascoltare la lettura lenta registrata come mp3 anche dopo la lezione, affinché ognuno possa risentirla tutte le volte di cui ha bisogno, per arrivare a comprenderla interamente, senza più necessità di leggere il testo o dover controllare singole parole. La comprensione orale, dunque, si costruisce in maniera graduale riascoltando a ripetizione il medesimo testo, seguendo con l'occhio (e, perché no, con il dito) varie volte il rigo della decodifica, in modo che suono e significato possano piano piano, per così dire, 'incollarsi' insieme. Successivamente, i discenti potranno iniziare ad ascoltare il brano, leggendo direttamente il rigo superiore della lingua straniera. Lì dove non ricorderanno il significato, potranno facilmente dissipare i dubbi, tornando al rigo sottostante. Solo dopo questa attività accurata, che ognuno proseguirà anche autonomamente fino a ricordare i significati di ogni parola del testo, si procederà alla fase successiva.

3.1.3 «Ascolto passivo»

La terza fase è dedicata all'ascolto passivo della lettura a velocità *standard* (Birkenbihl, 2019: 31-34; Holenstein, 2018: 78-79). Viene definito «passivo», perché si intende un ascolto non cosciente, dove cioè non è richiesta alcuna partecipazione consapevole da parte dell'ascoltatore¹⁰. Va infatti eseguito inserendo la ripetizione automatica del lettore audio ed usato alla stregua di un cd musicale o della radio, lasciati accesi in sottofondo, ad un volume che non ar-

¹⁰ Un po' come quando si fa ginnastica passiva, dove qualcuno ci aiuta a muovere un arto, senza che siamo noi a mandare l'impulso del movimento. Nel nostro caso, il fisioterapista sarà un lettore cd in modalità di ripetizione automatica.

rechi disturbo, mentre ci si dedica ad altre attività. Questo esercizio di ascolto serve per sintonizzare inconsciamente l'udito con la melodia, la cadenza, il ritmo e la velocità normale del brano. Si tratta di una modalità di apprendimento molto rilassante, da praticare mentre svolgiamo altro o anche semplicemente riposando sul divano (avevo detto che ci saremmo arrivati!), mentre leggiamo un romanzo o chiacchieriamo con gli amici. Consente di interiorizzare la prosodia straniera senza sforzo, mentre si studia altro, si fa la spesa, si porta a spasso il cane, si cucina. È una immersione totale temporanea che, se fatta con regolarità, aiuta il cervello a perfezionare i percorsi neurali per la lingua straniera, con il bellissimo effetto collaterale di eliminare l'ansia da prestazione: nel momento in cui il discente si troverà veramente in una situazione di vita all'estero, il cervello riconoscerà infatti la lingua «estranea»¹¹ come qualcosa di familiare. Più lunga, ripetuta e frequente sarà l'esposizione a queste «docce sonore»¹² della lingua che si desidera imparare, più rapidamente il discente svilupperà le sue competenze di comprensione orale. Ascolto dopo ascolto si costruiscono così nella mente i percorsi neurali della nuova lingua. Si tratta di aprire una sorta di cantiere nel «cervello»,¹³ ma perché ciò avvenga i discenti vanno esortati a fermarsi in questa modalità di ascolto sullo stesso brano per più tempo. Sconsigliato il consumo spasmodico di dieci video o file audio differenti in dieci giorni, all'insegna del globale coevo «consumismo intellettuale» (Kuntermann, 2020): non si riuscirà infatti a migliorare oltre una certa percentuale. Raccomandato invece è l'ascolto ripetuto della stessa puntata per più e più giorni: quando, poi, si passerà alla successiva, già ci si accorgerà dei primi, notevoli progressi.

L'ascolto passivo fatto in modo corretto, effettuato dopo la decodifica e l'ascolto attivo, è un allenamento uditivo-mentale davvero molto efficace. È anche utile per il mantenimento del livello linguistico raggiunto, in caso lo studente abbia una temporanea difficoltà a dedicarsi all'ascolto attivo di testi nuovi, consentendogli di rimanere sul «plateau» (Leonard, 2006: 47) raggiunto oppure di riattivare più rapidamente conoscenze pregresse.

3.1.4 Attività

Completata la sequenza di decodifica, ascolto attivo e passivo, nella quarta fase si potrà finalmente iniziare a 'giocare' con il testo. Via libera a qualunque tipo di esercizio, inclusi quelli proposti nel manuale tradizionale. A questo punto, infatti, con il testo che si è 'maturato' appieno, ha senso fare ora anche gli esercizi di verifica ivi contenuti (compresi gli 'indovinelli' sul brano a velocità normale), per controllare (adesso sì!) se il tempo dedicato all'ascolto attivo

¹¹ Cfr. lista delle associazioni nell'Introduzione del presente articolo.

¹² Termine usato da Vera F. BIRKENBIHL insieme all'idea dei «mini soggiorni auditivi» nel paese della lingua che si sta imparando, per definire più concretamente l'uso dell'ascolto passivo (Seminari di V.F. Birkenbihl, K. Holenstein, M. Kuntermann).

¹³ Idem.

ed a quello passivo sia stato sufficiente. In questa fase anche i spesso noiosi esercizi di grammatica possono venir svolti con minore resistenza.¹⁴

Qualora tutti gli esercizi siano facilmente risolvibili è segno che si è lavorato bene ed il testo come dico ai miei studenti, si è ‘maturato’ al punto giusto. Chi invece ha ancora difficoltà a comprendere l’audio senza leggere, dovrà proseguire con l’ascolto attivo e passivo, attendendo di svolgere gli esercizi, anche se la classe si sposta nel frattempo sul brano successivo. Infatti, con la consegna degli audio tutti guadagnano l’opportunità di raggiungere il medesimo livello secondo la propria tempistica, continuando ad ascoltare anche al di fuori delle lezioni. Naturalmente qui diviene importante trovare un momento di riflessione collettivo, per discutere insieme ai propri discenti adulti l’opportunità di inserire l’ascolto continuato e progressivo nella propria routine quotidiana. In caso di scolari, è invece opportuno informare della prassi dell’ascolto i genitori. Da anni Karin Holenstein organizza a tal fine incontri con le famiglie, spiegando loro la Birkenbihl-Methode®, affinché anche in casa i bambini vengano esposti all’ascolto passivo, ad esempio, mentre fanno altri compiti.¹⁵ In questo senso, il ‘capovolgimento’ della prassi didattica comporta anche la ridefinizione del docente di lingua, da insegnante frontale a coach motivazionale e vero e proprio allenatore. Con la Birkenbihl-Methode® non si insegna più una lingua, bensì si accompagnano i discenti nell’acquisizione di una metodologia di apprendimento, che rende ognuno autonomo e responsabile dei propri progressi.

4. Vantaggi del Metodo

L’allenamento alle sonorità delle L2 proposta da Vera F. Birkenbihl consente, dunque, di educare progressivamente l’orecchio all’ascolto e trasforma questa abilità da ‘Cenerentola’, in attività principe e mezzo fortemente inclusivo, grazie al quale anche i discenti con DSA imparano con uguale facilità e leggerezza.¹⁶ Tutti i discenti sono motivati a intraprendere questo tipo di allenamento, perché riescono fin da subito a ‘vedere’ la lingua straniera e sono invogliati a plasmare le proprie capacità di ascolto in base alla propria pregressa «rete cognitiva» («*Wissensnetz*») ed ai propri obiettivi.¹⁷ Ma, soprattutto, motiva

¹⁴ In questa sede non è possibile soffermarsi sui numerosi esercizi e proposte da Vera F. Birkenbihl per la parte 4, dedicata alle attività con e sul testo dopo gli ascolti.

¹⁵ Durante l’anno scolastico saranno poi gli stessi bambini ad illustrare con competenza non solo i quattro passaggi del Metodo appreso, ma anche i meccanismi neuronali che vengono attivati attraverso di essi. Tanto che K. HOLENSTEIN conclude il percorso scolastico con un workshop di una giornata, alla fine del quale viene rilasciato ai piccoli esperti della Birkenbihl-Methode® l’attestato ufficiale di *Practitioner-Birkenbihl-Junior*®.

¹⁶ In questo periodo sto allenando insieme al dott. Daniel Giles due studenti con DSA di Roma Tre in inglese e seguendo il Metodo Vera F. Birkenbihl. I due studenti hanno manifestato un feedback entusiastico sia a me che alla Dott.ssa Marta Marcelli, responsabile dell’Ufficio Studenti con disabilità e con DSA.

¹⁷ La metafora della rete cognitiva («*Wissensnetz*») è ricorrente in Vera F. Birkenbihl, ripresa come concetto chiave del suo pensiero da tutti i suoi allievi diretti.

la facilità con la quale la lingua straniera così allenata sia – a detta di un mio ex-studente – «subito pronta in bocca»¹⁸, per poter essere spesa senza ansia da prestazione nelle prime conversazioni reali.¹⁹

Il vantaggio di questo metodo, inoltre, non riguarda solo i discenti; anche l'insegnante viene alleggerito e sostenuto nella sua attività, migliorando incidentalmente a sua volta pronuncia, scorrevolezza ed espressività della lingua insegnata. Inoltre, questi potrà valorizzare i materiali tradizionali in uso, chiedendo la collaborazione del lettore madrelingua e facendosi registrare degli audio ben scanditi a velocità lenta, da proporre ai discenti insieme a quelli a velocità standard, forniti dal libro di testo. Insieme si potranno quindi valorizzare anche i testi privi di mp3 e redigere le versioni decodificate di tutti i brani del manuale. Certo, approntare il materiale in questo modo non è un lavoro da nulla, ma chi lo sperimenta una volta in modo compiuto e ne vede gli effetti, non torna davvero indietro.

E la grammatica? Chi lo desidera potrà ampliare anche la sua conoscenza meta-linguistica, riflettendovi in maniera contestuale in base al testo in lavorazione.²⁰ Più aumenterà la capacità di capire e di parlare, più avrà senso approfondire anche la grammatica, che comunque per Vera F. Birkenbihl rimane una scelta facoltativa. Lì dove il contesto scolastico, invece, ne prevede lo svolgimento obbligatorio, andrà assolutamente posticipata. Come quando nella musica, si insegna prima a suonare ed a gioire dei suoni, per passare solo in seguito allo studio delle note. Se la grammatica è il solfeggio delle lingue, sarà più facile, sensato e coerente riflettervi in maniera via via più approfondita man mano che aumenterà la competenza linguistica del discente. È qui, come ben sappiamo, andrebbero ripensati i percorsi curriculari scolastici soprattutto liceali, per evitare di devitalizzare la lingua da imparare ed inficiarne l'iter di apprendimento. Ma nel frattempo, conviene tenere presente che, ove tale miracolo ritardi a compiersi, è possibile coniugare la Birkenbihl-Method® anche con i manuali tradizionali, come dimostra molto bene la lunga esperienza con l'insegnamento delle lingue inglese e francese di Karin Holenstein.

5. Conclusione

Il riscontro entusiasta, mostrato dai miei discenti, conferma l'estrema vali-

¹⁸ M. Messina, ex studente CLA di Roma Tre; a.a. 2018-2019.

¹⁹ Nei casi in cui la capacità percettiva di cogliere alcuni gruppi consonantici invece sia compromessa per fattori congeniti, un miglioramento nell'apprendimento linguistico potrà concretizzarsi solo a seguito dell'uso di un apparecchio acustico. Una problematica, questa, poco conosciuta che dovrebbe essere portata maggiormente all'attenzione di insegnanti e formatori. Ringrazio la collega esperta linguistica madre lingua inglese, la dott.ssa Elena Delfina Agnelli, C.S.A.L dell'Università politecnica delle Marche, per la condivisione della sua esperienza in tale ambito e l'aver richiamando l'attenzione su questo importante problema.

²⁰ Dunque mai una grammatica avulsa dal contesto concreto di situazioni narrative!

dità della Birkenbihl-Methode®. Questo metodo è per me stimolo costante per proseguire con la divulgazione della mia esperienza didattica, che si va sempre più ampliando e specializzando nella elaborazione di percorsi «neuro-gentili» per l'apprendimento delle L2.²¹ Grazie alle geniali intuizioni di Vera F. Birkenbihl, ho scoperto una modalità libera di creare materiali didattici, costruendo il mio personale approccio metodologico. Al prossimo incontro AICLU spero di avere occasione di documentare i nuovi traguardi raggiunti in questo entusiasmante percorso. Intanto, auguro a tutti un buon ascolto, cadenzato e ripetuto, di una lingua da insegnare o da imparare.

²¹ Insegnare una L2 con la Birkenbihl-Methode® sarà possibile in modo efficace solo se ci si mette in gioco, testando prima il metodo su sé stessi con una lingua di cui non si è padroni: requisito, quest'ultimo, indispensabile da documentare, in una relazione scritta insieme ad una riflessione critica sulla comprovata sperimentazione didattica in classe, ai fini di una certificazione. Senza questa pratica personale si corre il rischio di non mediare correttamente l'uso del metodo, riducendone le potenzialità di successo con i propri discenti. La continua e diretta esperienza del metodo consente di dare suggerimenti molto concreti e diversificati ai propri discenti, in base alle difficoltà soggettive che possano incontrare.

BIBLIOGRAFIA PRIMARIA

- BIRKENBIHL, V.F. (2010). *Sprachenlernen leicht gemacht! Die Birkenbihl-Methode Fremdsprachen zu lernen* (39 ed.). München: mvvverlag.
- BIRKENBIHL, V.F. (2007). *Französisch 1&2 für Einsteiger. Audio-Sprachkurs* (14 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Französisch als Fremdsprache für Wiedereinsteiger. Audio-Sprachkurs*. Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Spanisch 1&2 für Einsteiger. Audio-Sprachkurs* (13 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Spanisch als Fremdsprache für Wiedereinsteiger. Audio-Sprachkurs* (7 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Italienisch 1&2 für Einsteiger. Audio-Sprachkurs* (12 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Italienisch als Fremdsprache für Wiedereinsteiger. Audio-Sprachkurs* (8 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Englisch 1&2 für Einsteiger. Audio-Sprachkurs* (12 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Englisch als Fremdsprache für Wiedereinsteiger. Audio-Sprachkurs* (9 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *DaF 1&2 für Einsteiger. Audio-Sprachkurs* (3 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *DaF für Wiedereinsteiger. Audio-Sprachkurs* (3 ed.). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Kompaktseminar in Englisch, Management, Motivation & Menschenführung. Audio-Sprachkurs A1-A2*. Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2006). *Kompaktseminar in Französisch, Management, Motivation & Menschenführung. Audio-Sprachkurs*. Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- BIRKENBIHL, V.F. (2010). *Englischer Sprachlernkurs. Der Seppuku-Effekt*. Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin.
- LEONARD, G. (2006). *Der längere Atem. Die fünf Prinzipien für langfristigen Erfolg im Leben*. München: Heyne.

BIBLIOGRAFIA SECONDARIA

- BÖHM, D. <<https://www.twinevents.de/dr-dieter-boehm.html>>
- HOLENSTEIN, K. (2018). *Genial lehren und lernen mit Birkenbihl-Methoden* (2 ed.). Bern: hep – Verlag.
- HOLENSTEIN, K. (2013). *Gehirn-gerechtes Sprachenlernen*. Bern: hep – Verlag.

- HOLENSTEIN, K. (2020). *Protalk*. <<https://www.protalk.ch/kontakt.html>> (28/08/2020)
- HOLENSTEIN, K. *Filmetagebuch* <<https://www.protalk.ch/protalk-tv/filmtagebuch/filmtagebuch.html>>
- KUNTERMANN, M. *Kuntermanns Lernwerkstatt*. <<https://www.kuntermanns-lern-werkstatt.de/>>
- KUNTERMANN, M. (2016). *Erfolgreich lernen – entspannt lehren, in 6 Schritten nachhaltig zum Erfolg*. Hürth: Kuntermanns Lernwerkstatt.
- KUNTERMANN, M. (2011). *Lernwerkzeug. Lernen mit Begeisterung*. Hürth: Kuntermanns Lernwerkstatt.
- LACKINGER, R. <<https://lernmobil.at/wer/>>

MANUALI DELLA LINGUA TEDESCA,
USATI NEL CORSO DELLA MIA ATTIVITÀ DIDATTICA DAL 1994

- AUFDERSTRASSE, H. AND GERDES, M. (1994). *Themen, Kurs- und Arbeitsbuch A1-B1*. Hueber Verlag.
- AUFDERSTRASSE, H. ET AL. (2002). *Delfin, Lehrwerk für DaF A1-B1*. Hueber Verlag.
- BUSCHA, A. AND SZITA, S.Z. (2007). *Begegnungen, DaF Kurs-u. Arbeitsbuch A1-B1*. Schubert Verlag.
- BRAUN, B. ET AL. (2016). *DaF Kompakt, DaF für Erwachsene, A1-B1* (Audio-libro). Klett Verlag.
- EVANS, S. ET AL. (2012). *Menschen, DaF Kurs- und Arbeitsbuch, A1-B1*. Hueber Verlag.
- KALENDER, S. AND PUDE, A. (2013). *Schritte, Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Arbeitsbuch, A1-B1*. Hueber Verlag.
- LATHAM-KOENIG, C.H. (2019). *e.a. English File beginner, elementary* (3rd ed.). Oxford University Press.

PROPUESTA ORTO(TIPO)GRÁFICA PARA ITALÓFONOS A TRAVÉS DE LOS DICTADOS

*Rubén González Vallejo*¹

1. La orto(tipo)grafía y el dictado

La ortografía es el «conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua» (DRAE, 2020) y se divide en dos realidades: la relacionada con la elección de las letras o grafías, responsable de ocasionar las faltas de ortografía y que se conoce como 'literal', y la de los signos de puntuación también conocida como ortotipografía (Montoro, 2013). Esta última se antoja una miscelánea de ortografía y tipografía, en donde la combinación de normas que reglamentan la escritura se compagina con elementos técnicos precisos y uniformes presentes en el texto.

La composición estructural de la lengua española encierra una situación enigmática, pues si bien no se aleja tanto como otras lenguas del llamado principio fonémico, los estudiantes no consiguen interiorizar en la práctica lo aprendido en el campo (Medina, 1994). Para este autor, los métodos tradicionales de adquisición de la ortografía pasan por la realización de dictados, ejercicios mnemotécnicos y la exposición de reglas para las regularidades; si bien una de las principales críticas de los dictados tradicionales reside en la falta de marco contextual al carecer de una respuesta concreta en la cotidianidad del estudiante (Benítez, 1988; Moya and García, 1988)².

Sin duda alguna, la ortografía es una cuestión sin resolver, pues si bien se dedica durante la enseñanza reglada una cantidad importante de horas, las lagunas persisten y llegan a estadios específicos de la enseñanza como la etapa universitaria. Como bien apuntan Crespo y Olarte (1986), la exhaustividad de los programas didácticos que se vienen imponiendo en la enseñanza no dedican espacios concretos a la adquisición del gran espectro que engloba la ortografía y los estudiantes solo recuerdan poner algunas comas «por eso de la respiración, y que los demás signos de puntuación también se ponen de vez en cuando; pero: ¿por qué?, la respuesta es normalmente: *porque sí*» (Crespo and Olarte, 1986: 14). A tal propósito, realizando un breve análisis de la asignatura Lengua Española en los diferentes Grados en Filología de la Universidad de Salamanca durante el año académico 2019/2020 encontramos que muchos de estos programas tímidamente exponen el objetivo de conocer las características fonéticas, morfosintácticas y léxicas de la lengua española.

¹ Università degli studi di Macerata.

² Acerca del dictado tradicional y sus consideraciones, véanse otros análisis realizados por el presente autor en González Vallejo (2019a) y González Vallejo (2019b).

Solo pocos de ellos resaltan la necesidad de un buen dominio de la comunicación oral y escrita, para la cual se presupone la adquisición de la ortografía, pero pocos la recogen claramente como elemento de estudio y análisis. Concretamente, la asignatura de Lengua Española (cód. 102.463) coincidente en los Grados en Estudios Italianos, Alemanes, Portugueses y Brasileños y Asia Oriental recoge en sus competencias el “conocimiento del uso correcto oral y escrito de la lengua española”, pero encuentra respuesta solo en una mínima parte del primer tema de los seis que contempla bajo el título ‘El estudio de la lengua española. Unidad y diversidad. Norma y uso’. Por su parte, la misma asignatura en el Grado en Estudios Árabes e Islámicos (cód. 102.471); Grado en Estudios Hebreos y Arameos (cód. 102.475); Filología Clásica (cód. 102.400); Grado en Estudios Franceses (cód. 102.479); Grado en Filología Hispánica (cód. 102.483); Grado en Estudios Ingleses (cód. 102.455) y Grado en Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas (cód. 102.486) no contempla el uso de la orto(tipo)grafía. Este panorama se antoja irónico, pues la orto(tipo)grafía carece de atención instructiva pero es objeto de evaluación indirecta por parte del profesor. A tal respecto, algunos autores (Alvar, 1979; Montoro del Arco, 2013) han puesto de manifiesto el vacío cognitivo de los estudiantes universitarios en la aplicación de reglas ortográficas.

Por lo que se refiere a los manuales técnicos para la lengua española, encontramos el de la Ortografía de la lengua española de 1999 de la Real Academia Española estructurado meticulosamente en seis capítulos. El capítulo I aborda el sistema fonológico de la lengua y su correspondencia con las letras del abecedario; el segundo, en cambio, trata las letras que merecen una especial atención como la correspondencia entre la *b/v*, la *g/j* y la *ll/y*; el dígrafo *rr* o la letra *x*, entre otros. El capítulo III está dedicado al uso de las mayúsculas y su recomendación en la escritura. El capítulo IV, en cambio, contempla con exhaustividad las normas de acentuación y las diversas consideraciones acerca de los extranjerismos. Por su parte, el capítulo V está dedicado completamente a los signos ortográficos con consideraciones tipográficas, en donde encontramos el uso del punto, de la coma, de los dos puntos, del punto y coma, de los puntos suspensivos, del paréntesis, de los corchetes, de la raya, de los signos de interrogación y exclamación o de las comillas, entre muchos otros. Por último, el capítulo VI abarca el uso de las abreviaturas y las consideraciones generales.

En los dictados, el estudio del sistema fonológico y de la acentuación no es baladí, pues una valoración negativa de los dictados tiene que ver con la carencia de prosodia y con una entonación no armónica. A tal respecto, el estudiante deberá transformar el sonido en huella visual para poder acceder al término susceptible de transcripción:

«El alumno deberá transformar dicha huella acústica o palabra escuchada en su correspondiente forma escrita, gráfica. Esa huella acústica, lengua oral deberá ser ubicada, encontrada, en una

búsqueda psicolingüística, en el almacén escrito, en la huella visual y reconocer como tal, la palabra escrita que corresponda.» (Frac de barrera, 2007: 97)

Este proceso se explica positivamente por la imagen metalingüística que se crea en el estudiante acerca de la lengua de adquisición y que se revela un excelente instrumento de reflexión acerca de su interlengua (Moya and García, 1988). Para ello, una correcta enunciación de los dictados debe pasar por conocer los diferentes patrones de entonación en función del discurso, basados en los aumentos y descensos tonales y fruto de la adecuada prosodia final de las unidades de sentido. A continuación, exponemos dos ejemplos de frases que varían en función de la entonación.

<p>Enunciado explicativo</p> <p>El juez, que había sido elegido por mayoría, renunció al cargo</p>
<p>Enunciado especificativo</p> <p>El juez que había sido elegido por mayoría renunció al cargo.</p>

Tabla 1. Enunciado explicativo y especificativo.

<p>Enunciado estilo directo</p> <p>El profesor pregunta siempre quién hace los deberes</p>
<p>Enunciado estilo indirecto</p> <p>El profesor pregunta siempre: ¿Quién está interesado?</p>

Tabla 2. Enunciado en estilo directo e indirecto.

Como podemos observar, en el primer caso tenemos un enunciado explicativo acotado por comas y otro especificativo. A tal respecto, una prosodia correcta ayudaría a distinguir la presencia de comas que delimitan la oración de relativo. En el segundo de los casos, en cambio, nos encontramos con un enunciado en estilo directo e indirecto. En esta ocasión, la prosodia incidiría en el correcto tratamiento de los signos ortográficos de los dos puntos, de los signos de exclamación y de las mayúsculas.

La importancia de una correcta pronunciación también recae en el plano semántico con las palabras tritónicas. Estas representan un trinomio de palabras que cambian de significado en función de si la acentuación recae en la primera, en la segunda o en la tercera sílaba. Un claro ejemplo es *júbilo* (sustantivo

singular con significado de ‘alegría’), *jubilo* (primera persona presente de indicativo del verbo jubilar) y *jubiló* (tercera persona del pretérito indefinido del antedicho verbo). Otros ejemplos son *círculo, círculo, circuló; hábito, habito, habitó; íntimo, intimo, intimó; vínculo, vinculo, vinculó y tránsito, transito, transitó*, entre muchos otros. La incidencia del uso de estos trinomios en los dictados es cuando menos vasta, pues en función de la diferente pronunciación que otorguemos a la palabra, podremos cambiar el tiempo verbal de la acción, como en el caso de *centrifugo y centrifugó*, o cambiar un verbo por un adjetivo como en *practico y practicó* (verbos) en relación con *práctico* (adjetivo) o por un sustantivo como *dialogo y dialogó* (verbos) en relación con *diálogo* (sustantivo).

2. Propuesta práctica

El Plan curricular del Cervantes representa un excelente instrumento para delimitar los contenidos ortográficos al recoger por cada estadio de la lengua los componentes temáticos. Un ejemplo serían las precedentes palabras tritónicas, que podrían emplearse en dictados en un nivel B1, en donde se ha consolidado el presente de indicativo y el pretérito indefinido. Las preposiciones *por* y *par*, que siempre han representado un escollo en el aprendizaje del español, podrían encauzar los dictados en un nivel A2. Por su parte, las diferencias entre el *ser/estar* pueden ser objeto de estudio para la explicación de fórmulas fijas o para los cambios de significado que ofrecen ambos verbos. Sin embargo, el producto estrella entre el italiano y español en niveles superiores como el C1-C2, cuales lenguas afines, es la ambigüedad. Apoyándonos en el análisis de Morelli (2010), las ambigüedades que se pueden trabajar principalmente en los dictados, y que podemos aplicar a este par de idiomas, son la léxica, la fonética y la sintáctica:

- En relación con la ambigüedad léxica tienen cabida inicialmente los falsos amigos, que pueden ayudar a desambiguar los componentes semánticos de la frase. Otro caso para tener en cuenta es la polisemia y la disemia, cuyo análisis ayudaría al estudiante a buscar por el contexto el significado preciso. En el caso de la disemia podemos encontrar *vaca*, que en italiano se puede traducir tanto por ‘portabagagli’ como por ‘mucca’ y *gato*, que puede ser tanto ‘gatto’ (animale) como el ‘cric’ del coche, entre otros.
- En la ambigüedad fonética, los homónimos representan un escollo la mayor de las veces infranqueable al encontrarnos en español con binomios como *acerbo* (áspero)-*acervo* (conjunto)/*balido* (voz de animal)-*valido* (ministro)/*barón* (título)-*varón* (sexo masculino)/*bello* (hermosura)-*vello* (pelo)/*cavo* (verbo *cavar*)-*cabo* (lengua de tierra)/*savia* (líquido de las plantas)-*sabia* (sabiduría) o trinomios como *ay* (interjección)/*ahí* (adverbio demostrativo)/*hay* (verbo *haber*) o *baya* (fruto)-*vaya* (verbo *ir* o interjección)-*valla* (vallado).

- Por último, la ambigüedad sintáctica se produce cuando encontramos frases que a nivel estructural permiten diferentes interpretaciones, como la frase «El profesor vio al alumno con gafas de sol», la cual nos lleva a preguntarnos, ¿quién llegaba gafas de sol?, ¿el alumno o el profesor?

A continuación, presentamos un espacio dedicado a la propuesta de dictados dirigida a italo-fonos discentes de español en el marco C1-C2 de la lengua. Cada secuencia de dictado estará integrada por un contenido previo y posterior. El contenido previo abarca la lectura y el análisis inductivo de las reglas de ortografía presentes en noticias de periódico con el fin de contextualizar la adquisición de reglas. Por ejemplo, para el primer dictado se propone la noticia «El asesor sanitario de Ayuso: los mayores de residencias quedaron abandonados a su suerte en toda España, incluido Madrid» (23 de junio de 2020) y «PP, Cs y Podemos respaldarán la candidatura de Calviño en el Eurogrupo» (22 de junio de 2020) del periódico *El País*, en donde se ha llevado una reflexión inicial sobre el tratamiento de las mayúsculas, el uso de las interrogaciones, el tratamiento de los prefijos y el uso de las comillas presentes. El contenido posterior está dirigido a la contrastiva de las reglas tratadas en la lengua italiana, con el fin de crear en el estudiante la ‘huella visual’ necesaria para la adquisición de las normas, pues su estudio en ambos países adolece de exhaustividad. Para el mismo ejemplo, se proponen las noticias «Coronavirus, in Germania maxi focolaio nel mattatoio: 1533 malati, l’allarme di Merkel» (22 de junio de 2020) y «Alcune compagnie vendono biglietti per voli sapendo li cancelleranno. Enac: «Pronte le sanzioni» (22 de junio de 2020) del periódico *Il Corriere della Sera*. Por último, y fruto de las consideraciones expuestas, mostramos ocho secuencias de dictados tal y como deberían aparecer redactados en función de las consideraciones de la ortografía para la elaboración de manuscritos, junto con los contenidos que se trabajan.

Dictado núm. 1	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del guion • Diferencia <i>b/v</i> • Tratamiento de los títulos • Pseudónimos • Diálogos e incisos con la barra • Tratamiento de las interrogaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las mayúsculas • Uso de las comillas dobles • Diferencia <i>ll/y</i> • Tratamiento de los prefijos • Tratamiento de los extranjeros
Texto	

No pasa todos los días que un verdadero donjuán, con conocimientos político-económicos, salte tu valla con unas bayas acerbas en la mano para pedirte vivir una apasionada vida como la de la película *Un paseo para recordar*. Supe tiempo después que fue él quien me mandaba aquellas cartas con el pseudónimo Pedro el Cruel. ¿Sería el destino?, ¿qué pretendía? No lo pensé más y fui al Congreso de Enfermedades Extrañas que se celebraba en Madrid, puesto que había una vacante libre. Necesitaba un poco de 'Input' para la tesis de Traducción Audiovisual. El último día apareció con un ramo de rosas —y eso no pasa ni en las mejores películas—, diciéndome que había cavilado el plan con el que nos casaríamos, pero yo le dije que no podía ser. Me respondió que era como una especie de pasión etérea y yo le respondí: «Eres un truhan apapagayado». En ocasiones, ser directo es el mejor antiinflamatorio para la idiotez. Coloqué la bici con la que había venido, como exciclista que era, en la baca del taxi y me marché enfadada por su actitud.

Tabla 3. Dictado núm. 1.

Dictado núm. 2	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de los prefijos • Porqué/ porque/ por qué/ por que • Uso de las mayúsculas • Tratamiento de las exclamaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de las siglas • Antonomasias • Uso de las comillas dobles
Texto	
<p>Aquella noche me pregunté aún por qué se enfadó conmigo, y con el paso del tiempo descubrí el porqué de la cuestión. Pues bien, tal vez fueran mis ideas anti-Obama y anti pena de muerte lo que ocasionó su rabieta, o quizá mi fama de donjuán. ¡Me pregunto a dónde iremos a parar! Sin ir más lejos, el otro día su tía se alteró cuando hablé de la sinrazón del dictador de nuestro país, y eso que acerca del tema hablamos cerca de cuatro horas, y la tranquilicé diciendo: «Por favor, no sea burra». Acto seguido, me puse aquellos CD que tanto me gustaban y me quedé dormido en aquel lúgubre pajar.</p>	

Tabla 4. Dictado núm. 2.

Dictado núm. 3	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las mayúsculas • Diferencia <i>b/v</i> • Diferencia <i>y/ll</i> • Tratamiento de las interrogaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Contracción de dos vocales iguales • Homófonos • La h intercalada.
Texto	

¿Dónde estaba María? ¿Por qué la luz estaba encendida? Me apresuré al bosque con el cayado y la escopeta a buscar la cena. Hollé para que el hazmerreír de Salvador pudiera encontrarme. Había ennoblecido su carácter y por eso le había permitido unirse, si bien el cómo nunca lo entendí. Escuché una cohorte de ruidos provenir de la orilla, y me giré. Era solo un habano, sentado en un haloque, injeriendo un hamo. Advirtió mi presencia e izó la bandera. A lo mejor quería circunnavegar la isla. Yo lo había intentado seis días atrás, pero el biempensante Thomas me lo desaconsejó. Le hice caso, al fin y al cabo él era un exmarinero, ¿no? No pude dejar de mirar a aquel hombre. ¿Sería un furtivo?, ¿acaso lo parecía? Sin apartar su mirada de la mía, royó el palo cual ratón hambriento.

Tabla 5. Dictado núm. 3.

Dictado núm. 4	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • El futuro de subjuntivo • Tratamiento de las interrogaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • La diéresis
Texto	
<p>Quien violare la siguiente premisa, de muchos conocimientos carece. Todos los que vieren y entendieren el bilingüismo, y apacigüen la encrucijada lingüística entre dos personas, será un salvador. Cuando una persona pidiere o hubiere pedido información sin éxito, quienes tuvieren modo de responder, lo hagan, pues no es pedigüena una persona que pide sin temor lo que no entiende. Argüir a una persona que no conoce un idioma su falta de conocimiento, es reconocer untarse el unguento de la ignorancia por doquier. Aprender de otras culturas es importante, por lo que, a donde fueres, haz lo que vieres.</p>	

Tabla 6. Dictado núm. 4.

Dictado núm. 5	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las mayúsculas • Uso de los números romanos • Diferencia <i>b/v</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia <i>ll/y</i> • La h intercalada
Texto	

El gurrúño que había hecho el ministro de Asuntos Exteriores en la XXVI (vigésimo sexta) Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno era imperdonable. No se entendía nada. Hablaba del problema de los nabales donde reinaban las hoyas y de que había que recavar algunas zonas para recabar lo que era nuestro. También decía que era menester rehusar las ofertas de aquel vejete bidente que poco le faltaba para vegetar y que trabajaba como presidente del Gobierno del país vecino. Le tachaba de paleta. En conclusión, solamente una adición de hulla en el contrato comercial le habría hecho cambiar de opinión.

Tabla 7. Dictado núm. 5.

Dictado núm. 6	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las mayúsculas • Tratamiento de las exclamaciones • Diferencia <i>b/v</i> • Palabras tritónicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras con dos vocales • Palabras con <i>-bv-</i> • Homófonos
Texto	
<p>En aquella clase de Historia estudiamos cómo los valones habían construido su imperio, la importancia de los Austrias y cómo nacieron el Ejército de la Marina y el Ejército del aire. Para mí fue inútil, era como leer el guion de una película. Habría preferido hablar de la Guerra de los Cien Años, ¡eso sí que fue súper interesante! De repente escuché un balido y recordé que el sol salía por el Este, por lo que avié la maleta y me marché a pasar por el río Ebro, donde encontré un chiita con unas plantas en la mano. No quería subvertir su tranquilidad, pero le ofrecí mi ayuda. Eramos un poco y me contó que era un valido de un poderoso jeque.</p>	

Tabla 8. Dictado núm. 6.

Dictado núm. 7	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de las palabras compuestas • Diptongo e hiato • La <i>h</i> intercalada 	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamos adaptados • Homófonos • Tratamiento de las interrogaciones • Uso de las comillas dobles
Texto	

Sánchez-Arjona dijo que era ahíto del marramáu del gato. Para él era un proceso biaural horroroso. Los opioides eran su tuátem para dejar de escucharlo. Había escuchado que influían en el aumento de los hematíes, pero no estaba seguro. A ese rahez gato, que siempre peleaba con el cócker de mi vecino y que pertenecía a un bóer que ejercía de deán, le gustaban las vieiras. Era un gato sinventura. Sin embargo, aquella vez atravesó la carretera sin ventura alguna y mi desilusión fue tan grande cuan grande era la desesperación por verlo morir. Le dije con hastío: «¡Cuán rápido has llegado!».

Tabla 9. Dictado núm. 7.

Dictado núm. 8	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Homófonos • Palabras con doble vocal • Palabras femeninas/masculinas • Tratamiento de las exclamaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjecciones • Uso de las comillas dobles • Tratamiento de los dos puntos
Texto	
<p>Había dejado de frecuentar el ejido en las reuniones de ganado y hacía años que no lo veía. Se había achabacanado y era zoomorfo. Apapagayado, más bien. Siempre se había dicho de él que era tonto porque caminaba con una asarabácara en la mano, pero yo sabía que era un astuto zorrocloco, había conseguido esquilmar las cuentas de la empresa familiar. Aquel día lo vi zozobroso bebiéndose un(a) azumbre de cerveza debajo de un portal acasamatado junto a una gallina que no paraba de decir «clo, clo» El día comenzaba a entenebrecerse y ya se escuchaba a los grillos hacer «cri, cri». Cuando me desembebecí, decidí acercarme para saludarlo y cuando le llamé por el nombre, respondió: «¡Achís!»</p>	

Tabla 10. Dictado núm. 8.

3. Conclusiones

En estas líneas se ha demostrado la flexibilidad de los dictados en la inclusión de las normas ortográficas. El estudio de la ortografía muestra una falta de interiorización en los estudiantes nativos, llegando a representar lagunas en la formación universitaria, en donde adolece de exhaustividad. A tal respecto, y después de nuestro breve análisis, solo hemos encontrado recogida la ortografía tímidamente en uno de los ocho programas de los Grados en Filología elegidos pertenecientes a la Universidad de Salamanca. En el estudio del español para extranjeros, la creación de dictados en donde imperen los elementos ortográficos tratados con un contenido previo y posterior adecuado representa una clara ventaja para el estudiante al crear una conciencia de su interlengua. Asimismo, la importancia del sistema fonético reside en la correcta

ejecución de los dictados por parte del docente, dado que el éxito de la entonación facilitará la desfragmentación de los enunciados que impidan otorgar un contexto a la frase y la correcta puntuación de las unidades de sentido.

La propuesta de secuencias que se ha expuesto puede ejecutarse en todos los niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes variando los objetivos con el fin de tratar los elementos contrastivos más importantes. En nuestro caso, hemos resaltado para un nivel avanzado los usos metalingüísticos de algunos signos ortográficos como las comas y el tratamiento de mayúsculas o extranjerismos, entre otros, junto con los tipos más recurrentes de ambigüedad en la combinación italiano-español.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAR, M. (1979). Fonética, fonología y ortografía. *LEA*, 1(2), 221-231.
- BENÍTEZ, P. (1988). Dictado y segundas lenguas. *ASELE*, Actas I, 29-37. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2863649.pdf>>
- BERBERI, L. (22 de junio de 2020). Alcune compagnie vendono biglietti per voli sapendo che li cancelleranno. Enac: «Pronte le sanzioni». *Corriere della Sera*. Recuperado de <https://www.corriere.it/economia/aziende/20_giugno_22/voli-cancellati-la-scusa-covid-1-enac-pronte-sanzioni-le-compagnie-a4b383e4-b49e-11ea-b466-221e2b27ce86.shtml> (consultado el 14 de agosto de 2021).
- CRESPO, J. AND OLARTH, E. (1986). Consideraciones sobre Didáctica de la Puntuación. *Apuntes de Educación*, 23.
- FERNANDO PEINADO, F. (23 de junio de 2020). El asesor sanitario de Ayuso: «Los mayores de residencias quedaron abandonados a su suerte en toda España, incluido Madrid». *El País*. Recuperado de <<https://elpais.com/espana/madrid/2020-06-22/antonio-burgueno-los-mayores-de-residencias-que-uedaron-abandonados-a-su-suerte-en-toda-espana-incluido-madrid.html>> (consultado el 14 de agosto de 2021).
- GARCÍA DE BLAS, E. (22 de junio de 2020). PP, Cs y Podemos respaldarán la candidatura de Calviño en el Eurogrupo. *El País*. Recuperado de <<https://elpais.com/espana/2020-06-22/ciudadanos-enviara-una-carta-a-los-liberales-de-respaldo-a-nadia-calvino-al-frente-del-eurogrupo.html>> (consultado el 14 de agosto de 2021).
- GONZÁLEZ VALLEJO, R. (2019a). Ortografía contrastiva a través de los dictados: propuesta didáctica para italófonos. *ALFINGE*, 31, 52-68.
- GONZÁLEZ VALLEJO, R. (2019b). Ortografía y ortotipografía en juego: el poder de los dictados como recurso en los italófonos. *REDES*, 17. Recuperado de <<http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/115/120>>
- FRACA DE BARRERA, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Investigación y Postgrado*, 22(1), 93-108. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/658/65822104.pdf>>
- MEDINA, A. (1994). La enseñanza de la ortografía en la universidad. *REALE*, 2, 73-78. Recuperado de <<https://core.ac.uk/download/pdf/58907719.pdf>>
- MONTORO DEL ARCO, E. (2013). Itinerarios para la enseñanza y aprendizaje de la orto(tipo)grafía del español en el sistema ECTS. In Villoria, J., Fernández M^a.E and Ramos A.M (Coord.), *La enseñanza de la lengua en la universidad: innovación y calidad* (pp.43-58). Granada: Comares.
- MORELLI, M. (2010). *La interpretación español-italiano. Planos de ambigüedad y estrategias* (1^o ed.). Granada: Comares.
- MÓYA, J.A. Y GARCÍA, E. (1988). El dictado y la comprensión auditiva: un in-

tento de complementariedad. *ASELE*, Actas I, 203-210. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0351.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014) *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa.

TEBANO, E. (22 de junio de 2020). Coronavirus, in Germania maxi focolaio nel mattatoio: 1.533 malati, l'allarme di Merkel. *Corriere della Sera*. Recuperado de <https://www.corriere.it/esteri/20_giugno_22/01-esteri-edcorriere-web-sezioni-656dc320-b4c6-11ea-b466-221e2b27ce86.shtml>

CREATION AND IMPLEMENTATION OF A MULTIMODAL INTEGRATED COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE TEST OF ORAL PRODUCTION (TAL B2 CBO) AT THE UNIVERSITY OF PADOVA LANGUAGE CENTRE

*Kim Anne Barchi*¹, *Mariana Jo Bisset*²

1. Introduction

Starting from the Bologna process of 1999³, the University of Padua introduced compulsory language testing for students. Required proficiency levels vary according to degree course, ranging from B1 to C1 level as per the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001, 2018)⁴. Assessment is conducted by the University Language Centre. The tests, since 2005, have been denominated *Test di Abilità Linguistica* (Test of Language Skills, TAL) divided according to the levels⁵, with the B2 level test being the most administered. The TAL test is considered high-stakes, as it is mandatory for graduation (Madaus, 1988). The tests of receptive skills and written production have been administered via computer since their conception. The oral production test is currently undergoing a transition, with the implementation of a computer-based integrated multimodal test of oral production (henceforth referred to as TAL CBO).

The shift is rooted in different factors. Firstly, the increase in the number of test takers as more degree courses (in particular those offered by the Schools of Science, Engineering, Agriculture, and Political Science) have introduced productive skills at B2 level to their requirements, causing great pressure on resources. This has coincided with the general push to exploit technology and to view language skills in a more integrated way.

This study is a preliminary overview of the implementation of the new TAL CBO for B2 level.

¹ Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi di Padova.

² Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi di Padova.

³ <<http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>>.

⁴ Previously obtained international English language certifications attesting the required levels exempt students from internal university tests.

⁵ For further information: <<http://cla.unipd.it/test-linguistici/preparazione-ai-test/>>.

2. Literature review

2.1 CALT and the multimodality of the digital environment

The advent of Computer-assisted language testing (CALT) has allowed for the use of computer applications for eliciting and evaluating test takers' performance in a second language.

At the same time, this has raised the interest in multimodal literacy, *i.e.* an approach aimed at understanding the contribution of various semiotic resources (*e.g.*, verbal, visual, aural, spatial) (Jewitt, 2014) in language teaching and testing. This is furthermore highlighted by the introduction of the concepts of 'multi-modality' and '(communicative) mode' into the 2018 CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2018: 98-100, 188-189, 229).

The development of CALT and attention to multimodality both reflect the prevalent stride towards the teaching and assessment of authentic language aiming at allowing students to understand real-life language and encouraging its use, bridging «the gap between classroom knowledge and an effective capacity to participate in real language events» (Wilkins, 1976: 79 as cited in Coccetta, 2018: 19).

CALT allows for an ease of administration (Alderson, 2000), flexibility with regards to time and location (Dooley, 2008) and cost efficiency (Chapelle *et al.*, 1997). It has also been demonstrated to encourage the promotion of test standardization (Chapelle and Douglas, 2006) and allow the integration of various modes (Chapelle *et al.*, 1997). CALT can respond to specific needs of individual test-takers since it can be paced to match the speed of the examinee (Alderson, 1990). It allows for research to be conducted to gain better insight into the test-taker's route and strategies to complete the tasks (Alderson, 1990).

Dangers and drawbacks in the use of CALT have been perceived to be mostly related to technical issues, such as security and cheating (Roever, 2001; Wainer and Eignor, 2000); software and hardware limitations and availability (Dooley, 2008; Dunkell, 1999); data storage and transfer issues.

2.2 Integrated Tasks

In language assessment, integrated tasks, *i.e.* a test where «where the input that has been provided forms the basis of the response(s) to be generated by test-takers» (Lewkowicz 1997: 121), reflect the general shift which sees the categorizing of linguistic knowledge into four separate skills as excessively simplistic (Guikema and Williams, 2014). A clear example is speaking, which generally cannot be measured as a self-contained component of proficiency, as it usually connects to listening and/or reading (Hulstijn, 2011).

There appears to be a general agreement on how the inclusion of integrated tasks in speaking and writing assessment yields more appropriate evidence of academic language proficiency than the use of independent tasks alone

(Cumming *et al.*, 2004, 2005; Plakans, 2009; Plakans and Gebril, 2012⁶), better reflecting the students' real-life academic requirements, thus fostering a greater authenticity (Luoma, 2004) and predictive validity (Wesche, 1987). Students usually speak after being exposed to different inputs, both textual and aural, in 'real-life' academic contexts (Butler *et al.*, 2000).

When compared to independent tasks, these tasks may act as equalisers, promoting equity and fairness by offering pertinent topical knowledge, which may effectively mediate such undesirable impacts on weaker test takers with different degrees of background knowledge (Frost *et al.*, 2012; Huang and Hung, 2010).

Lastly, integrated skills are generally met with favourable test-taker reactions (Huang and Hung, 2010), which in turn could affect performance and resulting scores (Stricker and Attali, 2010).

3. Methods/Test Design

3.1 Participants

The first experimental implementation of the TAL B2 CBO was conducted in May 2019 and involved 23 Computer Science Master's students (21 male and 2 female) attending a 30-hour English language course. The test was administered at the end of the course.

Participants' English proficiency was estimated to be at a B2 level for the majority of the students (18, 3 at a C1 and 2 at a B1). Assessment was conducted through informal evaluations during the course following international standardised academic oral proficiency tests.

The second and third implementations were carried out in June (19 test takers: 3 male and 16 female) and July 2019 (23: 4 males and 19 females) involving undergraduate students from the School of Political Science. Prior assessment of English oral proficiency level had not been conducted, but they had successfully passed a B2 level receptive test.

3.2 Test design

The creation of the TAL B2 CBO was a multi-stage process. The first step consisted in an in-depth review of relative literature and of the B2 level descriptors of the CEFR (Council of Europe, 2001, 2018).

The test was conceived in three parts to allow for a variety of language use. Part one entails a warm-up task in which test takers are asked to record a two-minute presentation of themselves, their studies and interests. Test takers are suggested to take one minute to prepare and are provided with a prompt guiding the information to include. Part two is an integrated reading and

⁶ See also: Barkaoui *et al.*, 2013; Brown *et al.*, 2005; Frost *et al.*, 2012; Weigle & Parker, 2012.

listening to speaking task. Test takers are provided with a written and aural input and asked, speaking for three minutes, to summarise the sources and conclude with their personal opinion on the topic covered. It is suggested they take a maximum of five minutes to prepare, during which they can take notes on paper. Task three asks the student to simulate leaving a one-minute voice message to deal with a problem provided by a prompt. Test takers are suggested to take one minute to read the prompt and prepare. Five minutes were added to the total time to allow for the uploading of the recordings.

3.3 Materials creation

Tasks 1 and 3 are independent, stand-alone tasks, *i.e.* tasks in which «test takers draw on their own knowledge or ideas to respond to a question or prompt» (Brown *et al.*, 2005: 1).

Task 2 is an integrated reading and listening to speaking task. Reading sources were selected and edited to be between 280-300 words. They were then analysed using an online text analysis software⁷ to select for texts containing fewer than 10% of B2 and C1 level words to avoid the impact of construct-irrelevant issues, such as testing reading skills. Listening sources were created through recordings of unscripted three-minute conversations between colleagues on the topic covered in the chosen reading input text. A peer review of all sources followed and amendments made.

3.4 Test platform

The Learning Management System Moodle⁸ was chosen as the delivery platform. Moodle is a web based open source software and one of the most popular online platforms used for educational purposes (Badia *et al.*, 2019). It is currently used by the University of Padua, thus familiar to students, professors and staff. Only authenticated users are able to access it, creating a controlled environment.

The plug-in Poodll⁹ was added to quiz questions in Moodle to allow recordings of speaking tasks.

3.5 Test administration

The tests were administered at one of the Language Centre's multimedia laboratories, with students seated at an appropriate distance from each other,

⁷ <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/text-checker/>>

⁸ For more information about the Learning Management System Moodle, please consult <<https://moodle.org>>

⁹ For more information about the Poodll plug-in, please consult <<https://moodle.org/plugins/browse.php?list=set&cid=13>>

all equipped with professional headsets, to avoid distractions and noise interference.

INSTRUCTIONS

This test is divided into three parts and requires a total of 18 minutes. You have a total of 20 minutes available to allow for uploading recordings. The remaining time is displayed at the top on the left of your page.

The parts are:

- **PART 1 - GENERAL INTRODUCTION**

You will have 1.5 minutes to prepare and then you must speak for 2 minutes.

- **PART 2 - TOPIC**

You will have 8 minutes to prepare. You should spend about 2 minutes reading the article given and 3 minutes listening to the audio file given.

You then have 3 minutes to prepare your ideas.

You must speak for 3 minutes.

- **PART 3 - VOICE MESSAGE**

You will have 1 minute to prepare and then you must speak for 1 minute.

Please pay attention to the following:

If you cannot see the player when you open the quiz, then you must always click **consent** on any pop-up window to permit your computer to use the microphone and enable the player.

Before you start the test, do the Audio/Microphone trial (on this Moodle course's main page) to make sure the audio settings on your computer are functioning correctly.

When you have recorded your voice you have to listen to your recording before you can upload it. Listen to as much as you want, then click on upload. **If you do not upload your audio then it will not be saved.**

You should see this:



before you move on to the next page.

If you click **record** more than once on the same page then you will overwrite your first recording.

⚠️ Make sure you manage your time carefully. Once you click on **Successful, you cannot go back to the previous section. ⚠️**

Figure 1. Overview of TAL B2 CBO test


Introduce yourself. **Include** the following information:

- Your name and surname and email address
- What course you are attending
- What skills you are currently learning
- What you hope to do when you graduate

You have 1 minute to prepare. You may take notes on a piece of paper.

When you are ready, **click to record**.

You should talk for 2 minutes.






Figure 2. TAL B2 CBO Task 1

Read the following article and listen to the audio file. When you are ready to record, you should summarise the information of the article and the audio and then give your personal opinion on the topic discussed.

You have 8 minutes to prepare. You may take notes on a piece of paper. You will be required to speak for 3 minutes.

General Topic: Artificial Intelligence

Reading:

An AI that makes fake videos may facilitate the end of reality as we know it

Anyone worried about the ability of artificial intelligences (AI) to mimic reality is likely to be concerned by Nvidia's latest offering: an image translation AI that will almost certainly have you second-guessing everything you see online.

In October, Nvidia demonstrated the ability of one of their AIs to generate disturbingly realistic images of completely fake people.


Now, the tech company has produced one that can generate fake videos. The AI does a surprisingly decent job of changing day into night, winter into summer, and house cats into cheetahs (and vice versa). Best (or worst?) of all, the AI does it all with much less training than existing systems. One of the developers stated that there are several interesting potential applications. "For example, it rarely rains in California, but we'd like our self-driving cars to operate properly when it rains," he said. "We can use our method to translate sunny California driving sequences to rainy ones to train our self-driving cars."

Such technology could have malicious uses as well. Video evidence could become inadmissible in court, and fake news could become even more prevalent online as real videos become indistinguishable from those generated by AI.

Of course, right now, the capabilities of this AI are limited to just a few applications, and until it makes its way into consumer hands, we have no way of telling how it will impact society as a whole. For now, we can only hope that the potential of this tech incites discussions about AI and proper regulation because, clearly, the impact of AI is going reach well beyond the job market.

Listening:

Click on the player to listen.



When you are ready, click to record.

You must talk for 3 minutes.




Figure 3. TAL B2 CBO Task 2

Look at the situation below. Imagine you are leaving a voice message on an answering machine regarding the issue described.

Remember to include all the information necessary.

Situation:

Last week you had to take an important exam at University. On the day of your exam, the train you had booked was delayed by 4 hours and you had to buy a new ticket for another train.

Call the Customer Service Office of the train company to complain and to request a refund.

You have 1 minute to prepare. You may take notes on a piece of paper.

You **must** speak for 1 minute.




Figure 4. TAL B2 CBO Task 3

3.6 Rubrics

Analytical scoring rubrics were created. The criteria adopted relate to language use, topic development, source integration and delivery. Specifically, language use is divided into lexical range and grammatical proficiency, while topic development focuses on completeness and appropriateness. Delivery focuses on pronunciation, intonation, stress, and pacing. Maximum score is 25 points (16 to pass), with equal weight given to each of the five aforementioned criteria and three tasks.

3.7 Post-task survey

Following the test, students were asked to respond anonymously to a questionnaire, divided into topic sections: 6 questions on technical issues, 4 on the instructions provided, 15 on the tasks and 4 on test modality. Responses were collected on a five-point Likert scale from 1 (not at all) to 5 (very).

4. Procedure

Data collection took place at a multimedia lab of the Language Centre. After signing the informed consent document, participants completed the speaking test and then filled out the questionnaire. The data from the questionnaires was analysed by means of descriptive statistics. Next, two raters evaluated performances referring to the analytic speaking rubrics. First the raters rated five speech performances together and reached a consensus. Then, they rated another five individually, after which they compared the assigned scores and explained their rationales. Following these rating calibration sessions, they began evaluating the remaining tests. When the two ratings differed by more than two points, a third rater was asked to produce a third rating that was averaged with the closest existing score. The same rating procedure was followed for all three test sessions.

Ratings of the first exam session were compared with the informal evaluation carried out during the course.

For the purpose of this initial phase of the testing process, no further coding, analysis or comparison of the oral productions was performed.

5. Analysis and Results

5.1 Scores

The first test session saw 23 students attempting the test, with 22 passes and 1 fail. Scoring reflected quite closely the informal evaluation conducted

during the course (four students obtained 25, five 16, score average 19). The June session saw 23 test takers (11 fails – 2 of which due to technical issues); in July 20 test takers (16 passes, 4 fails).

Raters rated the three tasks and then considered an average of the marks.

5.2 Rating time

The TAL B2 CBO grants test takers 18 minutes to complete the test. In order to manage the flow of test takers to and from the laboratory, 45-minute sessions were allocated, with a maximum of 60 students (total capacity 136 seats). The recorded files are saved digitally on the Moodle platform, thus available anywhere, at any time to the raters.

The actual speech performance totals 6 minutes, with an average rating time of 10 minutes.

5.3 Questionnaire

The post-test questionnaire was examined. With regard to the technical aspects, test takers found access to the test (over 80%) and recording easy (avg. 4.42 – SD 0.7). Overall, test takers found test instructions clear, quick to read and complete (avg. 4.33 – SD 0.80).

With reference to the different tasks, questions aimed at understanding if test takers perceived the time allocation sufficient. Response averages are summarised in Table 1.

	TIME TO READ IN- STRUCTIONS (avg)	SPEAKING TIME (avg)	PREPARATION TIME (avg)	TOOK NOTES
TASK 1	3.38	3.39	3.55	51%
TASK 2	3.76	3.67	3.42	42%
TASK 3	3.59	3.56	3.65	36%

Table 1. Test takers' feedback on time allocated for tasks

With regards test modality, test takers reported being comfortable speaking to a computer (avg. 3.34; SD 1.26), with less than 10% reporting strong discomfort. Four respondees, who reported having previously taken the test face-to-face, commented that they found the computer-based test less stressful; while one preferred human interaction.

6. Discussion

This study was a preliminary insight on the TAL B2 CBO, with the aim of analysing the administration of a multimodal computer based oral test, evaluating student performance on more real-life like tasks, understanding test taker perception and trialling the analytical rubrics.

6.1 Benefits of CALT for test administration

The TAL CBO allows for a more efficient use of resources, in particular time and space. During face-to-face tests, test takers are examined in pairs by two raters. The average test requires about 20 minutes per pair for three tasks, plus time for the raters to compare and agree on the score. CALT allows for flexibility. An average of 60 students can take the test simultaneously during a testing session of about 45 minutes (to complete identity check, seating and actual test). The recorded files are then available online, stored on the Moodle platform, allowing raters to easily access them from any location, any number of times.

The new system has moreover promoted test standardization, since all instructions are provided online for the test taker to read at his/her own pace.

While some technical issues did occur, mostly due to test takers not managing to upload their task, the percentage (3%) of such events is extremely limited and technical staff available to support.

6.2 Rubric analysis

In the face-to-face oral tests, students were rated based on holistic rubrics, which took into account their fluency, accuracy and task fulfilment. Holistic rubrics tend to focus on the communicative aspects or the overall message (Weigle, 2002). They are considered practical because they only give one score, making holistic scoring cost- and time-effective (Weigle, 2004).

However, although the TAL tests are pass/fail exams, their high stakes nature combined with the need to give students clear indications of what is expected and feedback if they fail, means that a comprehensive evaluation of performance is fundamental. Research suggests that analytical scoring provides more diagnostic information about the quality of performance (Weigle, 2002) because it directs raters to attend to a wider set of features within production (Li and He, 2015). Bacha also argues that, in pass or fail decisions, «EFL programs and teachers should revisit the value of the scoring instruments adopted and consider not relying entirely on holistic scores [...]» (2001: 379).

Moreover, due to the inclusion of an integrated task, issues of language accuracy, effectiveness, clarity, and overall integration quality needed to be reflected in the rubrics (Plakans and Gebril, 2012).

6.3 Test takers' perceptions

Overall test takers responded positively to the new test modality and to the different tasks with average scores on the questionnaires indicating openness to computer based multimodal integrated tasks.

7. Limitations

The nature of this study, *i.e.* a descriptive overview of the TAL B2 CBO, is its first limitation. The limited number of participants (65) and the common L1 background does not allow to generalise the findings. In-depth analysis and evaluation of test validity needs to be conducted. The researchers capitalized exclusively on a custom-developed survey instrument. Moreover, no analysis has yet been conducted on the language elicited by independent and integrated tasks to verify if the presence of input sources affects the output.

8. Conclusions and future directions

The implementation of the new TAL B2 CBO appears to have been successful, providing benefits for test takers in terms of fairness and standardization, and for the institution in terms of efficiency and management of resources, creating a corpus of oral production for future research and training issues.

Analysing the content of test takers' oral performances in response to stimulus texts, enhancing construct definitions and evaluating empirically the appropriateness of task design is essential for further refinement.

Moreover, integrated tasks are not without challenges and require further and deeper empirical research, as does the multimodality of sources (Frost *et al.*, 2012; Cumming, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J.C. (1990). Bands and Scores. In J.C. Alderson and B. North (Eds.), *Language Testing in the 1990s*. London: Modern English Publications and the British Council, 71-86.
- ALDERSON, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHA, N. (2001). Writing Evaluation: What Can Analytic versus Holistic Essay Scoring Tell us? *System*, 29(3), 371-383.
- BADIA, A., MARTÍN, D., AND GOMEZ, M. (2019). Teachers' Perceptions of the Use of Moodle Activities and their Learning Impact in Secondary Education. *Technology Knowledge and Learning*, 24(3), 483-499.
- BARKAOUI, K., BROOKS, L., SWAIN, M. AND LAPKIN, S. (2013). Test-takers' Strategic Behaviours in Independent and Integrated Speaking Tasks. *Applied Linguistics*, 34(3), 304-324. <<https://doi.org/10.1093/applin/ams046>>
- BROWN, A., IWASHITA, N. AND MCNAMARA, T. (2005). *An Examination of Rater Orientations and Test-taker Performance on English-for-Academic-Purposes Speaking Tasks* (Monograph No. 29). Educational Testing Service.
- BUTLER, F., ÉIGNOR, D., JONES, S., MCNAMARA, T. AND SUOMI, B. (2000). TOEFL 2000 Speaking Framework: A Working Paper. *TOEFL Monograph Series*, Report No. 20. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (2001). Language Testing and Technology: Past and Future. *Language Learning & Technology*, 5(2), 95-8.
- CHAPELLE, C.A. (2008). The TOEFL Validity Argument. In C.A. Chapelle, M. K. Enright and J.M. Jamieson (eds.), *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York and Oxford: Routledge, 319-352.
- CHAPELLE, C.A. AND CHUNG, Y.R. (2010). The Promise of NLP and Speech Processing Technologies in Language Assessment. *Language Testing*, 27(3), 301-15.
- CHAPELLE, C.A. AND DOUGLAS, D. (2006) *Assessing Language through Computer Technology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C., GRABE, W. AND BERNS, M.S. (1997). *Communicative Language Proficiency: Definition and Implications for TOEFL 2000*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- COCCETTA, F. (2018). Developing University Students' Multimodal Communicative Competence: Field Research into Multimodal Text Studies in English. *System*, 77, 19-27.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Full text available at: <<https://rm.coe.int/1680459f97>> (last retrieved 15/05/2019)
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Full text available at: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>

- CUMMING, A. (2013). Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 1-8.
- CUMMING, A. (2014). Assessing Integrated Skills. In Kunnan, A.J. (Ed.), *The Companion to Language Assessment*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 216-229.
- CUMMING, A., GRANT, L., MULCAHY-ERNT, P. AND POWERS, D.E. (2004). A Teacher-Verification Study of Speaking and Writing Prototype Tasks for a New TOEFL. *Language Testing*, 21(2), 107-145.
- CUMMING, A., KANTOR, R., BABA, K., ERDOSY, U., EOUANZOU, K., AND JAMES, M. (2005). Differences in Written Discourse in Independent and Integrated Prototype Tasks for Next Generation TOEFL. *Assessing Writing*, 10(1), 5-43.
- CUMMING, A., KANTOR, R., POWERS, D., SANTOS, T. AND TAYLOR, C. (2000). *TOEFL 2000 Writing Framework: A Working Paper*. TOEFL Monograph Series, Report No. 18. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- DOOEY, P. (2008). Language Testing and Technology: Problems of Transition to a New Era. *ReCALL*, 20(1), 21-34.
- DOUGLAS, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London, England: Hodder Education.
- DUNKEL, P. (1999). Considerations in Developing or Using Second/Foreign Language Proficiency Computer-Adaptive Tests. *Language-learning & Technology* [online], 2(2), 77-93.
- FROST, K., ELDER, C., WIGGLESWORTH, G. (2012). Investigating the Validity of an Integrated Listening-Speaking Task: A Discourse-based Analysis of Test Takers' Oral Performances. *Language Testing*, 29(3), 345-370.
- FULCHER, G. (2003). Interface Design in Computer-based Language Testing. *Language Testing*, 20(4), 384-408.
- GEBRIL, A. AND PLAKANS, L. (2013). Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Tasks: The Interface between Discourse Features and Proficiency. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 9-27.
- GINTHER, A. (2002). Context and Content Visuals and Performance on Listening Comprehension Stimuli. *Language Testing*, 19(2), 133-67.
- GUIKEMA, J. AND WILLIAMS, L. (2014). Digital Literacies from Multiple Perspectives. In J. Guikema and L. Williams (eds.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. San Marcos, TX: CALICO, 201-226
- HINKEL, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- HUANG, H.D. AND HUNG, S.A. (2010). Examining the Practice of a Reading-to-Speak Test Task: Anxiety and Experience of EFL Students. *Asia Pacific Educ. Rev.* 11, 235-242.
- HUANG, H.D. AND HUNG, S.A. (2017). EFL Test-Takers' Feedback on Integrated Speaking Assessment. *TESOL Quarterly*, 51, 166-179.

- HULSTIJN, J. (2011). Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-language Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249.
- JAMIESON, J.M., EIGNOR, D., GRABE, W. AND KUNNAN, A.J. (2008). Frameworks for a New TOEFL. In C.A. Chapelle, M. K. Enright and J.M. Jamieson (eds.), *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York and Oxford: Routledge, 55-96
- JEWITT, C. (2014). Multimodal Approaches. In S. Norris and C.D. Maier (eds.), *Interactions, Images and Texts*. Berlin: Mouton de Gruyter, 127-136
- LEWKOWICZ, J.A. (1997). The Integrated Testing of a Second Language. In Clapham, C., Corson, D. (eds), *Encyclopaedia of Language and Education (Vol. 7: Language Testing and Assessment)*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 121-130.
- LI, H. AND HE, L. (2015). A Comparison of EFL Raters' Essay-Rating Processes across Two Types of Rating Scales. *Language Assessment Quarterly*, 12(2), 178-212.
- LIU, X., BONK, C.J., MAGJUKA, R.J., LEE, S., AND SU, B. (2005). Exploring four Dimensions of Online Instructor Roles: A Program Level Case Study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 29-48.
- LUOMA, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADAUS, G.F. (1988). The Influence of Testing on the Curriculum. In Travers, L. (Ed.), *Critical Issues in the Curriculum (87th yearbook of the Society for the Study of Education), Part 1*. Chicago: Chicago University Press, 83-121.
- MILLER, M. AND LEGG, S. (1993). Alternative Assessment in a High-Stakes Environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12, 9-15.
- OCKEY, G.J. (2009). Developments and Challenges in the Use of Computer-based Testing for Assessing Second Language Ability. *The Modern Language Journal*, 93, 836-47.
- OFCOM, (2012). *The Communications Market 2012 Report*. London, UK: Ofcom Media Office. Retrieved June 3, 2012 from <<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/market-data/communications-market-reports/cmr12/>>
- PLAKANS, L. (2009). Discourse Synthesis in Integrated Second Language Writing Assessment. *Language Testing*, 26(4), 561-587.
- PLAKANS, L. AND GEBRIL, A. (2012). A Close Investigation of Source Use in Integrated Second Language Writing Tasks. *Assessing Writing*, 17, 18-34.
- ROEVER, C. (2001). Web-based Language Testing. *Language Learning & Technology*, 5(2), 84-94.
- SHOHAMY, E. (1995). Performance Assessment in Language Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 188-211.
- STRICKER, L. AND ATTALI, Y. (2010). Test-takers' Attitudes about the TOEFL iBT. *TOEFL iBT Research Report No. 13*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- SUVOROV, R. (2009). Context Visuals in L2 Listening Tests: The Effects of Photographs and Video vs. Audio-Only Format. In C.A. Chapelle, H.G. Jun and I. Katz (eds.), *Developing and Evaluating Language Learning Materials*. Ames: Iowa State University, 53-68
- WAINER, H. AND EIGNOR, D. (2000). Caveats, Pitfalls, and Unexpected Consequences of Implementing Large-Scale Computerized Testing. In H. Wainer (Ed.), *Computerized adaptive testing: A primer* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 271-299.
- WAGNER, E. (2007). Are they Watching? Test-taker Viewing Behavior during an L2 Video Listening Test. *Language Learning & Technology*, 11(1), 67-86.
- WEIGLE, S.C. (2002). *Assessing Writing*. New York: Cambridge University Press.
- WEIGLE, S. (2004). Integrating Reading and Writing in a Competency Test for Non-Native Speakers of English. *Assessing writing*, 9, 28-47.
- WEIGLE, S.C. AND PARKER, K. (2012). Source Text Borrowing in an Integrated Reading/Writing Assessment. *Journal of Second Language Writing*, 21, 118-133.
- WESCHE, B. (1987). Second Language Performance Testing: The Ontario Test of ESL as an Example. *Language Testing*, 4, 28-47.
- YU, G. (2013). From Integrative to Integrated Language Assessment: Are We There Yet?. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 110-114.
- ZAREVA, A. (2005). What is New in the New TOEFL-iBT 2006 Test Format. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 45-57.

DIACHRONIC ANALYSIS OF LISTENING TASKS IN COMPUTER-BASED AND PAPER-BASED TESTS AT THE LANGUAGE CENTRE OF THE UNIVERSITY OF FORO ITALICO

*Michela Menghini*¹

1. Introduction

Listening skills have for long been considered crucial to achieve proficiency in English (Brown and Yule, 1983; Long, 1985; Anderson and Lynch, 1988; Feyten, 1991; Rost, 1994), increasingly so in a globally connected society, both for personal and professional interactions, and for the fruition of international multimedia contents. In particular, a growing number of studies have recently focused on the assessment of listening skills (Brindley, 1998; Buck, 2000; Weir, 2005; Geranpayeh and Taylor, 2008, 2013; Bozorgian, 2012), including contributions on the specific role of technology for listening tasks (Balizet *et al.*, 1999; Coniam, 2006; Hackett, 2008; Londe, 2009). The aim of this study is to carry out a diachronic analysis of tests with a specific focus on the listening items, in the context of English language teaching and assessment at university level.

Testing listening skills has always been part of English language assessment at the CLA Foro Italico (Language Centre of the University of Foro Italico), as an essential aspect of the courses and exams for Bachelor students. Technology, computers and, more recently, the Moodle e-learning platform have contributed to delivering self-study and class materials and to running tests and exams more smoothly since the early years of the Language Centre. However, a network and computer system failure during 2019 led to a modification and adaptation of the English language tests and offered a good opportunity for a diachronic analysis of test results and for a comparison with the new versions of the tests.

For this study, research focused on the listening part of the second-year exams of English language in the Bachelor course in Motor Sciences and Movement because the listening tasks were the most affected by the unexpected change of format and logistics of such exams. This chapter first analyses and compares results of the listening parts of the exams through the years 2015-early 2020, especially in order to establish whether results improved over that period and whether the listening results have been consistent with the overall

¹ Michela Menghini is Researcher in English Language and Translation at the University of Rome Foro Italico. Her main research interests have been corpus linguistics, multilingualism in ESP, and applied research activities on computer-based, online teaching and testing at the University Language Centre.

exam results. Furthermore, results of the computer-based tests will be compared to the results of the 2019-early 2020 paper-based tests, which were administered following massive network problems at the Language Centre labs. The following section of this chapter describes the English language second-year exams in use since 2015, with special focus on the listening part. The third section introduces the research questions and describes the methods used to collect, organise, and analyse data for the study. The fourth section illustrates the diachronic analysis of the results of the listening tasks in the online tests, including a comparison with the overall exams results. The fifth section focuses on the paper-based exams and how their results compare with the online exams, especially as far as the listening part is concerned. Lastly, the concluding section sums up the findings and introduces possible improvements and desirable changes for future exams as suggested by the analysis.

2. Second-year English exams at CLA Foro Italico

2.1 Computer-based exams: structure and settings

Assessing non-productive language skills, including listening skills, using computer tests has been considered the most user-friendly, convenient and effective testing method by the CLA staff since the Foro Italico Language Centre was founded, firstly because it is in line with the way classes have usually been organised and with the way course materials have been made available. Secondly, the automatic and objective evaluation of aptly constructed items and tests facilitates the administration of a high number of exams even with a limited number of available staff. Thirdly, computer tests are flexible and easy to adapt for any special needs or other necessary modifications. Such positive characteristics of high flexibility, fast availability of results, and user-friendliness of computer-based testing are also highlighted by recent research on technology and language testing, such as Alderson (2000), Bachman (2000), Chalhoub-Deville (2001), Chapelle and Douglas (2006) Fulcher (2000), Ockey (2009), Roever (2001). Therefore, students at CLA Foro Italico are consistently instructed and encouraged in the use of technology and of computer-based activities during English classes and exam practice before the exams. Course materials are uploaded in the same e-learning platform (the University Moodle system) as the exams, and sample tests and mock exams are available and presented in Moodle courses in the same way as exams.

At first, tests were managed and administered through a dedicated software running on the Language Centre local network. Since 2015, they have been adapted and uploaded as 'quizzes' to the online e-learning Moodle platform of the Foro Italico University, which all students can access with their own personal details when they first enrol. Though hosted online in Moodle, exams took place at the Language Centre labs for the period under consideration,

with the help of supervisors and teachers. A considerable, increasing number of different exam versions have been implemented and in use since 2015, so that a different exam version can be randomly selected and assigned by a teacher to each student at each exam date. Moodle technical settings for each test prevent students from taking the same exam version twice, and also allow for a number of personalised settings, useful to handle some cases of special needs (for example, the time limit can be set differently for only one or more specific students).

Our second-year English exams are designed to assess specific skills at B1+/B2 CEFR level (Council of Europe, 2001, 2018), and are organised in three parts: a Reading comprehension part (B2 level), a Use of English part (B2 level), and a Listening comprehension part (B1+ level). In line with the focus of the English classes and with the course aims and topics, the Reading and Use of English parts are more substantial and include significantly more items (33 on a total of 43 items, distributed over 4 ‘pages’) than the Listening part. The listening part, consisting of only 10 items presented in one ‘page’, is in fact too short to ensure a reliable assessment of the B2 level (for instance, listening sections in International certifications, such as Cambridge English B2 First, IELTS, and TOEFL, feature between 28 and 40 questions²). However, the video/audio tracks are selected for B2 level learners. Second-year English exams are indeed only administered to students who either passed the first-year B1 level exam and attended the second-year classes and online paths (from B1 to B2 level), or scored at B2 (or higher) level at the Placement test they took upon enrolling. Therefore, the test takers’ level of language competence is known and comparable.

Following established research on teaching and assessing listening skills (such as Flowerdew and Miller, 1997, 2005; Miller, 2003), authentic materials are a huge part of the English course syllabus, and they are thus also used in second-year exams, including for the Listening task, usually based on a video, less frequently on an audio track, with a duration ranging between 2 minutes and 3 minutes 30 seconds. Sports-related topics are always selected for the second-year exams, as they are also the focus of class activities and self-study materials. Specifically, the exam video or audio files usually consists of (excerpts of) interviews with sportspeople or sports-related news, including health-related issues connected to sports and movement, retrieved from the internet and cut, if too long. Because of the way our Moodle testing system works, the audio/video file can theoretically be played (and thus listened to) indefinitely, *i.e.*, as many times as the test taker wants. However, time constraints actually offset problems of validity. In fact, the CLA computer-based exam has a time limit (one hour overall), thus restricting the time that can be spent on each

² See Cambridge English B2 First format <<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>>; IELTS test format <<https://www.ielts.org/for-test-takers/test-format/>>; TOEFL iBT test content <<https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/about/content>>.

part in order to complete the whole exam because, when it expires, the test automatically closes, is saved, and cannot be modified. Before the time limit expires, the test is set to give students the chance to go back and forth between the parts and tasks, and to review questions they have already answered or skipped, to allow for a personalised time management for the exam parts.

All exam tasks in all our Moodle tests have automatic correction, and it is currently not possible to separately assess a part of a Moodle quiz and to use such partial assessment as a condition to evaluate the quiz in general as passed or failed³. In other words, a satisfactory score in each separate part (Reading, Listening, Use of English) cannot be set as a condition for the quiz as a whole to be marked as passed. Moodle quizzes are automatically marked on the basis of scores in all the items, thus averaging out higher scores in the items of one or two exam parts with lower scores in the other items. Therefore, it is not uncommon to find 'conflicting cases' in exams results, such as a failed exam despite a satisfactory score in the listening part, or, *vice versa*, a passing score for the exam in general despite an unsatisfactory score in the listening part.

As for task types, in the listening comprehension part tasks usually consist of multiple choice questions (each with three options) and/or a matching task (usually of the «Who said what» type, when the audio/video track features multiple speakers). In other words, the part is comprised either of ten multiple choice items, or of one matching task of five items, followed by five multiple choice questions. Multiple choice questions are presented in the same order as the specific contents they refer to are mentioned in the audio/video track. Because of how Moodle works, students can choose whether to read the questions before playing the file, or to play the file straightaway.

2.2 Paper-based tests: structure and logistics

The same exam structure and task types were used for the paper-based format that had to be implemented in February 2019, along with a very different organization on exam days, due to massive network and computer malfunctions in the CLA Foro Italico labs. Exam questions were prepared in a document, printed out and administered as stapled papers that could be written and scribbled on at will by students, but had to be handed back at the end of the exam, while a separate answer sheet was designed and prepared for students to fill in with their personal details and final, official test answers. The Zipgrade website and app⁴ were used, first to create customised, downloadable answer

³ See <https://docs.moodle.org/39/en/Quiz_settings#Grade>. In order to use a satisfactory score of each part of the exam as condition for a passing mark in the exam as a whole, three separate quizzes could be created in moodle and their results evaluated separately rather than overall, or a custom calculation could be set in the moodle grade book and its results should be taken into consideration instead of the moodle quiz total scores. However, both these solutions would complicate the procedures for creating exams in moodle and for downloading and evaluating exam results.

⁴ The Zipgrade app and website services are free but limited to scanning 100 answer sheets per

sheets, quizzes and related keys, then for teachers' automatic scoring of answers, carried out by scanning and uploading each student's answer sheet with the Zipgrade app on a mobile device. At the first paper-based exam session, only two exam versions were administered (an old one adapted from Moodle, and a brand new one), while other old and brand new exam versions were adapted and/or created and used in the following months.

Because no computer worked except for one (not connected to the network) in each lab, for paper-based tests it was necessary to play the audio or video files for all the students in the lab at the same time, through the class speakers and projector screen. It was decided that the file would be played in its entirety three times in total, allowing for students to read the questions for a few minutes before the file was played, and for a pause of one or two minutes between playbacks, to take notes, review and reread. Due to such logistics, the total time granted for each exam was thus ultimately slightly longer than for computer-based tests. The countdown and time limit were managed by teachers/supervisors and usually applied to the whole group of students who started the test at the same time in one of the labs, unlike with computer-based tests, which each student could start independently and would have their own automatic countdown.

In order to discourage cheating in capacity-filled labs, 'hybrid' versions of exams that featured the listening part of a test and the use of English and reading parts of a different test were created (for instance, in February 2019 test versions A, A-C, C, C-A, and C-L were used). In particular, in the most crowded sessions, for each group in each lab, a maximum of four different exam versions of reading and use of English tasks were distributed, while the listening part was the same for all the students in the lab. This type of organization allowed for a faster administration to the several students waiting to take the exam. In less crowded sessions, half a group entered the classroom first and took the listening part of the exam, then the other half group of students joined in the lab for the reading and use of English parts (again, from different exam versions). When the time was up and the first half group finished, the second half proceeded to the listening part, different than the one administered to the first half group. This procedure took a longer time per number of students overall, but prevented cheating more effectively.

After each exam session was over, each answer sheet was scanned by teachers, immediately and automatically marked and uploaded by the Zipgrade app, and automatically added to the results report for that test. Subsequently, all the answer sheets and results reports were downloaded in bulk from the app or from the website. A crucial element for a fast and precise automatic correction with such a system was that students blackened very carefully the selected circles in

month. Due to a July 2020 EU ruling regarding the EU-US PrivacyShield program, starting 1st August 2020 Zipgrade services stopped being available to EU users, and all EU accounts and related data were deleted (see <<https://www.zipgrade.com/privacy/>>).

their answer sheet. Lighter or not completely blackened circles were not always detected and automatically marked by the app. However, teachers could review each scanned answer sheet in the app, and manually modify and mark any answer that was skipped by the automatic system. To prevent such a manual review, when students handed in their answer sheets supervisors/teachers in the lab took a quick look to check that circles were appropriately darkened.

For an even faster handling of results, for each session students' names were uploaded as a class in the Zipgrade system, so that each student's answer sheet could easily be matched to their name in the app, and the test results reports would automatically list names and related test scores.

In comparison with the logistics of computer-based tests, paper-based tests of course also have the major inconvenience of printing and photocopying test questions and answer sheets beforehand, as well as storing them afterwards.

3. Research questions and method

3.1 Research questions

Through the quantitative analysis of results of the CLA Foro Italico computer-based and paper-based second-year exams from 2015 to early 2020, the following research questions will be addressed:

- Did the results for the listening part of the second-year online exams improve during the period under consideration?
- Did the results for the listening part mostly correlate with the overall results for the exams, through the years? In particular, did students who performed well in the listening part also passed the overall exam (and *vice versa*)?
- Did listening parts featuring an audio track have similar results as those featuring a video track, in the exams under consideration?
- How do the recent paper-based exams results compare with the computer-based exams, both in general and for the listening part in particular?

As the analysis includes different versions of the exams (thus featuring different tracks, different tasks for each part), findings may vary for each exam version compared to the others. A first step of the study for each format of the exams investigates such possible differences, before proceeding with a more general analysis of diachronic trends for all the exams and with the comparison between computer-based and paper-based exams.

3.2 Method and data collection

3.2.1 Computer-based exams

The CLA Foro Italico computer-based exams under consideration are up-

loaded in the Foro Italiceo University Moodle system as ‘quizzes’, as already mentioned. Moodle gives ‘teacher’ users access to detailed scores and statistics for their quizzes, and it also offers a number of file type options to download quizzes results. For the purposes of this study, results for each exam versions were downloaded as a Microsoft Excel file. Such results files include all the information needed for the planned analysis, namely: overall test scores (in percentage points), full date of test completion, detailed scores for each test question. Thus, for each exam version the scores of the listening part were identified in the file, and the total percentage points for the listening part were subsequently calculated. Non-sufficient scores of each exam in general and of their listening part were manually highlighted together with their test completion year, along with conflicting cases of sufficient listening results in failed exams, and failed listening parts in overall sufficient exams⁵. Percentages of failed listening parts and of overall failed exams, as well as of the conflicting cases, were calculated for each exam version for each year between 2015 and 2019, and finally charts were created for each exam version through the years, as well as for all the exams for the whole period under consideration. All calculations and charts were carried out and designed using Microsoft Excel.

3.2.2 Paper-based exams

The Zipgrade app and website used for the automatic marking of paper-based exams also give access to detailed scores and statistics for the scanned and uploaded quizzes. Score reports can be downloaded in a number of worksheet file types, while the scans of each marked answer sheet and related detailed results can be downloaded as image or pdf files. For the purposes of this analysis, score reports for each quiz were downloaded as comma-separated values files and imported into Microsoft Excel files. Because Zipgrade exam scores reports feature very similar types of data as the Moodle files, a very similar procedure was used for this analysis. Thus, first the scores for the listening items were identified and the total percentage points for each listening part were calculated, then unsatisfactory scores were manually highlighted along with conflicting cases for each exam. Subsequently, percentages of the failed listening parts and of the overall failed exams, as well as of the conflicting cases, were calculated for each exam version for each year (2019 and 2020). Finally, charts were created for each exam version through the years, as well as for all the paper-based exams for both years. Again, all such calculations and charts were carried out and designed using Microsoft Excel.

⁵ Non-satisfactory scores have been chosen as the focus of this study, instead of satisfactory ones, because their lower frequency in the exams results made the identification and calculation procedures as well as chart design faster and easier.

4. Diachronic analysis of the results of the computer-based exams (2015-early 2019)

4.1 Comparison between the computer-based exam versions

Before analysing exam results in general, it seems useful to establish whether any differences can be detected in results between the computer-based exam versions through the years. In fact, from 2015 to 2017 ten different second-year exam versions (Tests A, B, G, H, L, M, N, P, Q, R) were consistently used for computer-based testing in similar numbers. In 2018 a new exam version was added (Test D), while in 2019 one of the older computer-based exam (Test A) was not used at all, and another one (Test L) was only administered to one student. Both in 2015 and in 2019 fewer online tests were assigned in general for similar reasons: online exams were first implemented in April 2015 (thus missing the January and February sessions), while in 2019 only the January session exams could be taken at the computers (thus missing the rest of the year's sessions).

Bearing all this in mind, percentage trends of the results for all the versions seem to show a general decrease both of the number of students who did not pass the listening part of each exam version (see Figure 1), and of the number of students who failed each exam version overall (see Figure 2), especially in the 2016-2018 years. The only exam versions featuring an audio only track are Test B and Test L (marked with a double star in the figures), and they do not seem to have a specific, different trend than the other exam versions (featuring video tracks). As already mentioned, task types in the listening part are slightly different in a number of exam versions: Tests L, P, Q and R feature only multiple-choice items, while all the other tests feature a matching task followed by multiple choice items. However, multiple-choice items only Tests do not show a different trend than the others, so differences in specific task types do not seem to correlate with differences in results.

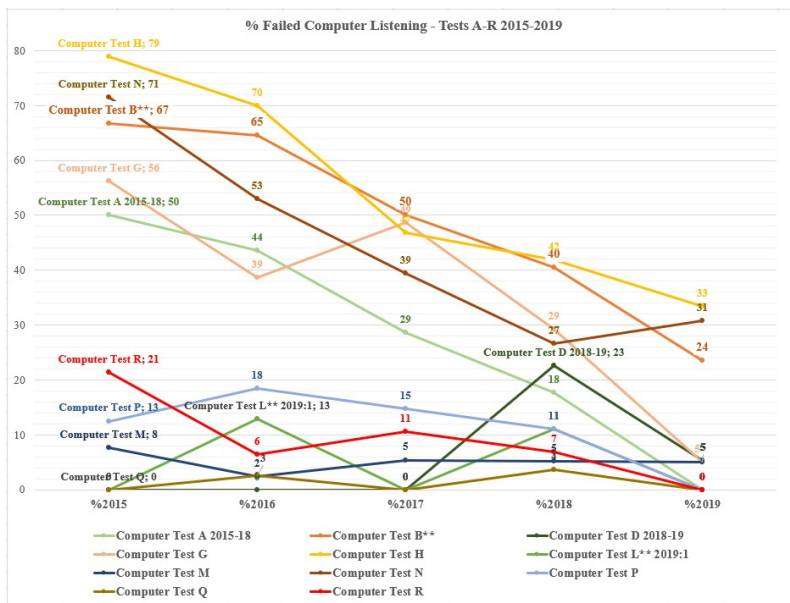


Figure 1. Trends of the failed results for the listening part in each computer-based exam version (2015-2019).

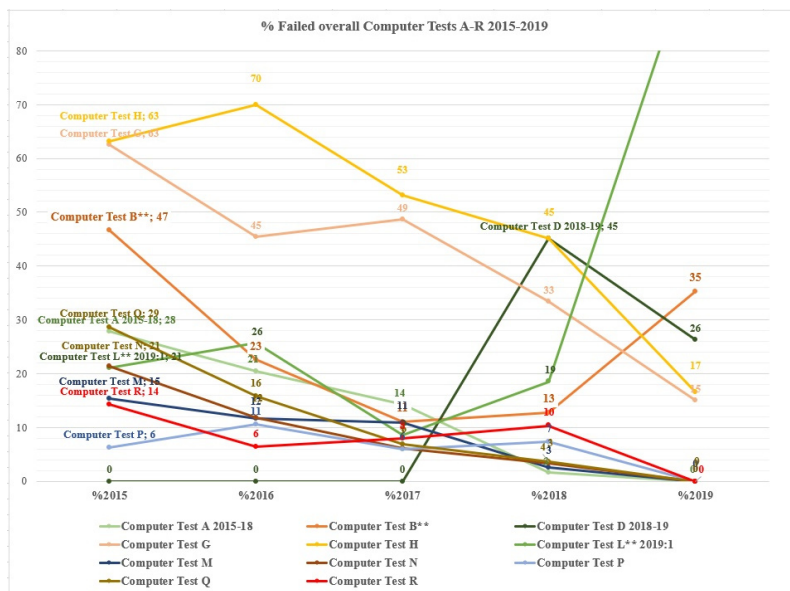


Figure 2. Trends of the failed results for each computer-based exam version in general (2015-2019).

In general, these charts show that the listening parts were failed more often than the overall exams, although both percentage values decreased through the years. The following sub-section illustrates a more detailed analysis of all the online tests results.

4.2 Computer-based exams: listening part and overall results

As already mentioned in the previous sub-section, the listening parts of the second-year computer-based exams show higher percentage values of failed scores than the exams overall. When analysing the tests scores in bulk, trends and differences between exam versions are of course flattened out, but the general trends are easier to identify.

Two interesting differences can be observed in Figure 3: first, a general decrease of failed results both in the listening part and in the exams overall; secondly, listening parts presented failed scores slightly more often than total exams scores. Furthermore, the decreasing trend seems more remarkable between 2015 and 2016, and between 2018 and 2019, while it almost flattens out between 2016 and 2018. Such specific variations need to be taken into consideration since, as mentioned in the previous section, both in 2015 and in 2019 computer-based tests were not administered for all the exams sessions, while from 2016 to 2018 all exams sessions were run using computers and online tests. A partial sample of exams in a year does not yield as reliable data as a complete yearly sample does for the CLA Foro Italice because of the way groups of students tend to be organised and take part in exam sessions for English. Particularly, the January session between 2015 and 2019 was usually comprised of more proficient students, who scored at B2 level in the September Placement test. Thus, the 2015 data may feature a higher percentage of unsatisfactory scores because it only includes exams results starting April 2015, while, conversely, the 2019 data may feature a lower percentage of unsatisfactory scores because it only includes the January 2019 exams results.

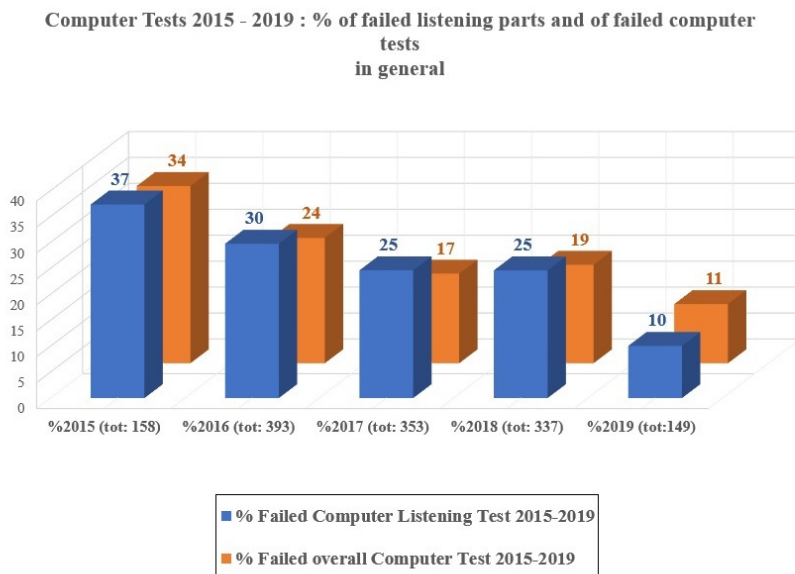


Figure 3. Failed listening part results and failed overall test results for computer-based exams (2015-2019).

Despite such discrepancies, percentage values through these years show that the listening parts were failed consistently more often than the exams overall, with the only noticeable exception of the 2019 data, featuring a slightly higher percentage of failed overall exams (11% vs. 10% of failed listening parts). For a more detailed analysis, Table 1 lists conflicting cases for both series of data: for example, in 2016, on a total of 393 second-year exams, 30% of students failed the listening part of the test, yet 45% of such students managed to pass the overall exam. On the other hand, in the same year, 24% of students failed the exam in general, yet 31% of them managed to pass the listening part. Even higher percentage values of conflicting cases emerge for 2017 and 2018, as respectively 54% and 36% of the students who did not perform satisfactorily in the listening part managed to pass their exam, and, among the fewer students who failed the exam in general compared to 2016, a slightly higher percentage (36% and 41%) obtained satisfactory scores for the listening items. The noticeable spike of conflicting cases in 2019 is in line with the specific partial data for that year, featuring very few failed exams (11%, among which 47% show satisfactory scores in the listening items), and similarly few failed listening parts (10%, among which a significant high percentage of satisfactory scores for the overall exams, 80%). Some conflicting cases may be due to borderline scores on any given data set: for instance, students who failed the exam may

have obtained a barely satisfactory score on the listening part, or, conversely, those who failed the listening part may have obtained a barely satisfactory total score for the exam, and so on.

This part of the analysis seems to show at least a slightly improving trend in exams results, including for the specific listening part, that may indicate a higher effectiveness of classes, course materials and exam strategies, along with a higher familiarity of students with the technology in use and exam format. However, a consistent trend in the performance on the listening part as compared with the overall exams seems to confirm a worse performance of students in listening comprehension skills than in the other skills, thus suggesting the need to increase the focus of teaching efforts and course materials on listening tasks, and to improve students' strategies in tackling them at the exams. The comparison with paper-based exams results in the following section examines whether different format and strategies affect scores.

Moodle tests	% failed listening parts (% conflicting cases of passed test)	% failed overall tests (% conflicting cases of passed listening parts)
% 2015 (tot.: 158)	37 (39)	34 (30)
% 2016 (tot.: 393)	30 (45)	24 (31)
% 2017 (tot.: 353)	25 (54)	17 (36)
% 2018 (tot.: 337)	25 (36)	19 (41)
% 2019 (tot.:149)	10 (80)	11 (47)

Table 1. Conflicting cases in the results for computer-based exams (2015-2019).

5. Comparison with the results of the paper-based exams (2019 – early 2020)

The administration of the listening part was the most impacted by the switch to the paper-based exams. As mentioned, the main differences with computer-based exams, which make the comparison of results particularly interesting but need to be kept in mind, are the following: a) all the students in each lab had to listen to/watch the same track through the lab speakers, instead of using personal earphones; b) the file was played in the lab from beginning to end for three times, with a short pause between playbacks, instead of each student having their own mini player and listening to the whole file at will, within the time limit (including the possibility of going back and forth to specific fragments of the track). Moreover, the recommendation to read the questions carefully before listening and the few minutes assigned for that purpose

at the beginning of the listening part urged students to use a strategy they did not necessarily use for computer-based exams. Although that is the recommended strategy taught in class, in Moodle students can navigate through the tasks, click on the player and read the questions in any order they choose because of the way Moodle tests work.

Finally, a characteristic that affected all the exam parts is the manual task of blackening the circles for final answers, which many students performed near the end of the allotted time. The use of answer sheets requires a completely different way of submitting final answers than for a computer test, despite the presentation of tasks in the question 'booklet' remaining basically unchanged. According to observations by teachers and supervisors, the most challenging answers to transcribe were those for the cloze (fill-in-the-blanks) task in the use of English parts, and the paragraph-title matching task in the reading parts, while the transcription of the shorter matching and multiple-choice tasks in the listening parts were less confusing. In the process of transcribing the answers, a review of the answers themselves often took place, so much so that most of the students took up the entire allotted time for the exam and even slightly longer. Conversely, most of the computer-based exams were usually closed well before the time was up, even if students had the same chance to review the test as with the paper-based exam.

The following sub-sections illustrate trends for the results of each paper-based exam version, and the general trends for all of them from 2019 to the beginning of 2020.

5.1 Comparison between the paper-based exam versions

Paper-based exams were first used in the February 2019 sessions. Over the course of 2019 five different exam versions were implemented and administered as paper-based, following the computer and network problems at the Language Centre labs (Tests A, C, E, F, L), while for the few 2020 sessions under analysis (January and February) only three of such exam versions were administered (Tests C, E, F)⁶. Tests A and L were adapted from the Moodle quizzes previously analysed, while the other tests were brand new and thus only assigned in paper format, for the period under consideration. Consequently, while the Tests C, E, F have results for both years and a diachronic analysis can be carried out to compare first and second year, the older tests only have paper-based format results for 2019 and no trend can be shown for them. Moreover, both Test A and L were assigned fewer times than each of the other tests in 2019, thus their data are possibly less significant than those of

⁶ For the February 2020 sessions, also the reading and use of English parts of Test I were used, in hybrid versions with the listening parts of the other tests. However, the listening part of Test I was never administered, thus results of the hybrid versions featuring Test I will not be analysed separately.

the other exam versions. The same applies to Test C for 2020. Finally, as mentioned, ‘hybrid’ versions, featuring the same listening part but different reading and us of English parts, were consistently administered, but for the purposes of this study, paper-based tests were grouped according to their listening part (for instance, Test C data include test versions C, C-A, C-L, Test E data include test versions E, E-C, E-F, E-L, and so on).

Taking all this into account, percentage values of the listening part results of Tests C, E, F show a slight increase in unsatisfactory scores for Tests C and F, and a slight decrease for Test E, while Tests A and L both show a very low percentage of failed listening parts for 2019 (see Figure 4). The paper-based exam versions featuring an audio only track are Test F and Test L (marked with a double star in the figures), and they do not seem to have specific, different percentage values than the other exam versions (featuring video tracks). Matching tasks followed by multiple choice items feature in Tests A and E, while the other tests only have multiple choice items for the listening part, thus the similar increasing trend for Tests C and F may be due to the multiple-choice items. Instead, the matching task in Test E may have contributed to a decrease in unsatisfactory scores, despite the reported confusion in transcription of multiple tasks in the answer sheets.

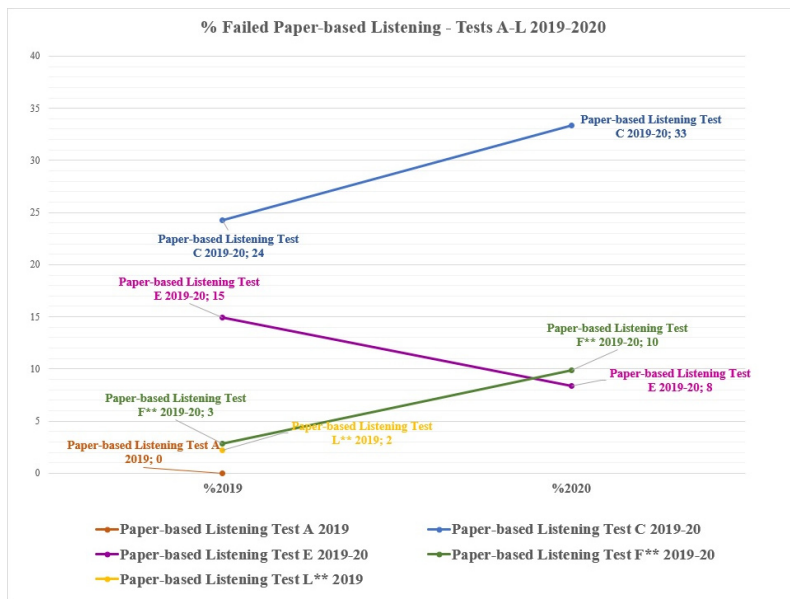


Figure 4. Trends of the failed results for the listening part in each paper-based exam version (2019-2020).

Conversely, the overall percentages of failed paper-based exams show a de-

crease for tests C, E and F, with a remarkable difference for Test C and only a slight decrease for Tests E and F (see Figure 5). Test A shows the lowest percentage of unsatisfactory results in 2019, while Test L shows the same percentage value as Test C for 2019. However, because of the inclusion of hybrid test versions, the trend of overall results for each paper-based test is not as accurate and significant as that for the corresponding listening part.

In general, the charts regarding paper-based tests show that the listening parts were failed less often than the overall exams in 2019 and 2020, and that increases and decreases in percentages of unsatisfactory scores vary depending on tests, with no particularly consistent trend. Data for this aspect of the analysis are of course limited and possibly biased because of the very short time-span and because of the small number of administered exam versions, including hybrid ones. Further details in the analysis of the bulk of paper-based exams are presented in the following sub-section and may offer more interesting and accurate insights.

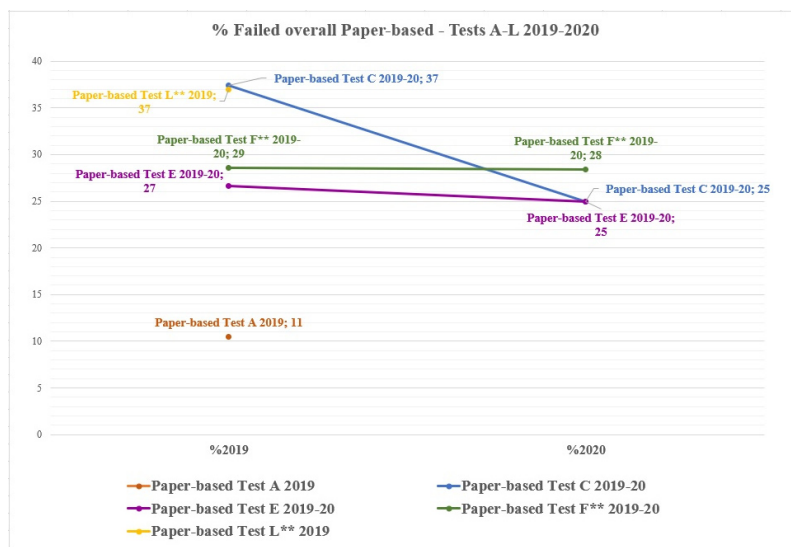


Figure 5: Trends of the failed results for each paper-based exam version in general (2019-2020)

5.2 Paper-based exams: listening part and overall results

Results for the paper-based tests of 2019 and early 2020 show higher percentage values of overall failed exams than of unsatisfactory listening items scores, as already mentioned in the previous sub-section. Such discrepancy is much easier to identify from the observation of the chart showing the bulk percentage values for all the paper-based exams (see Figure 6).

Two main observations emerge from the analysis of the chart. First, the listening parts of the paper-based tests were failed remarkably less often than overall exams in 2019 and early 2020. Secondly, although a general decrease in failed results is shown, percentage values of unsatisfactory scores for the listening items only decreased slightly, while failed tests percentage values declined more sharply. One of the reasons that may have influenced results for paper-based tests is the growing familiarity of students with the new format, over the months, and the related adjustment in self-study and class activities as well as in suggested exam strategies. Second-year English courses take place from October to the end of January, thus the first groups of students who attended lessons, including strategies for paper-based testing and paper-based mock exams sessions, took their exams in February 2020. All previous paper-based exams were administered to older students who finished classes in January 2019 or earlier, or to students following an online self-study path, as network and computer malfunctions in the CLA Foro Italiceo labs occurred unexpectedly just before the February 2019 exam sessions. Furthermore, paper-based exam results for 2020 only include January and February sessions, hardly a representative sample. Indeed, in 2019 328 paper-based tests were administered, while only 189 in 2020.

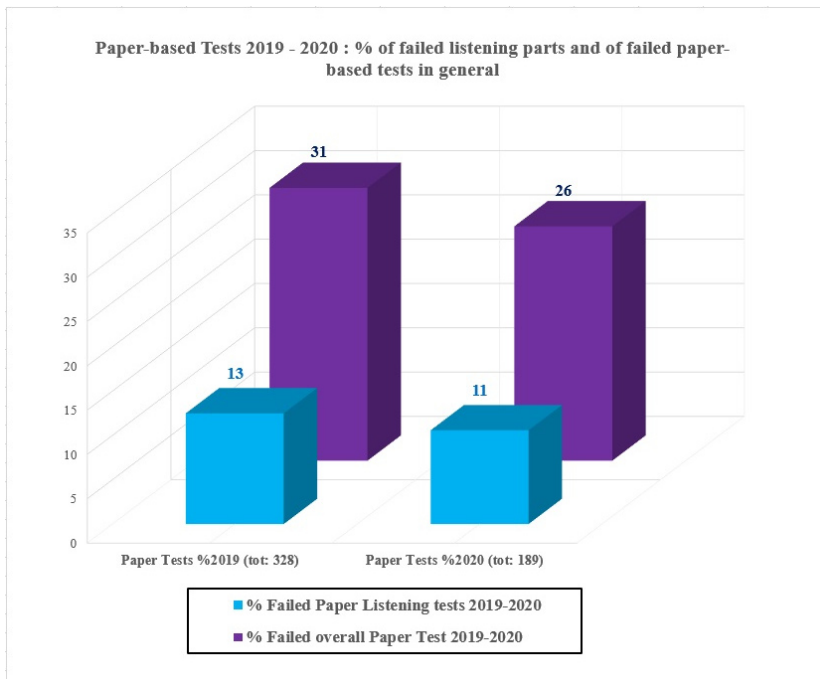


Figure 6. Failed listening part results and failed overall test results for paper-based exams (2019-2020).

The analysis of conflicting cases, as listed in Table 2 below, confirms the finding of higher satisfactory scores for the listening parts than for the overall paper-based exams. In 2019 31% of exams were failed, but in more than half of them (54%) the listening items show satisfactory scores. The discrepancy is even higher for 2020: out of 26% of failed exams, a vast majority (72%) presents a satisfactory listening part. Percentage values of conflicting cases for the failed listening parts (central column in table 2) are lower and show only a slight diachronic variation: among the students who failed the listening part in 2019 (13%) and in 2020 (11%), about one third (32% in 2019 and 30% in 2020) managed to pass their exam overall.

Therefore, for paper-based exams students obtained satisfactory scores for the listening items significantly more often than for the overall test, but results did generally improve from 2019 to 2020. The new format and logistics were of course widely illustrated and incorporated in class and self-learning activities during the October 2019-January 2020 second year course, which may have contributed to the improvement. However, the exam sessions and versions administered in 2020 are fewer than the ones in 2019, thus making such diachronic analysis not entirely comprehensive. The following sub-section focuses on comparing data between computer-based tests and paper-based ones, in the attempt to establish whether either format statistically influenced results, especially as far as the listening part is concerned.

Paper-based tests	% failed listening parts (% conflicting cases of passed test)	% failed overall tests (% conflicting cases of passed listening parts)
% 2019 (tot.: 328)	13 (32)	31 (54)
% 2020 (tot.:189)	11 (30)	26 (72)

Table 2. Conflicting cases in the results for paper-based exams (2019-2020).

5.3 Comparison between paper-based and computer-based exams

An analysis of differences and similarities in results for computer-based and paper-based exams may help to establish whether technology has an impact on such results and, particularly for the listening tasks, whether an unfamiliar but guided exam procedure with suggested strategies affects performance. Because of the differences in formats and procedures (see the beginning of section 5), the comparison of exam results is not perfectly equivalent, but it may offer interesting insights on test takers' performance in such different situations.

The most straightforward comparison can be carried out on the listening parts of the only two exam versions that were administered in both formats: Test A and Test L. Trends for such exam versions show a decrease in failed listening parts and in overall unsatisfactory results in computer format, up to

the latest full year of data, 2018 (see Figures 1 and 2). Results of the same tests in paper-based format in 2019 (see Figures 4 and 5) show a continuation of the decreasing trend for the failed listening parts (18% in 2018 and 0% in 2019 for Test A, and 11% in 2018 and 2% in 2019 for Test L). Percentage values of failed overall exams seem to have increased for the paper-based versions of both tests (2% in 2018 and 11% in 2019 for Test A, and 19% in 2018 and 37% in 2019 for Test L), yet the inclusion of hybrid test versions may skew their results. Trends for the other tests seem to show that, while the decrease in unsatisfactory scores in general is consistent through the years for computer-based tests, paper-based tests results show significant increases in unsatisfactory overall exam scores (unlike in the listening scores) in comparison with 2018-2019 computer tests results, though percentage values slightly decrease again from 2019 to 2020.

A comparison of bulk data for the listening parts of computer-based tests and paper-based tests confirms such observations (see Figures 3 and 6). Failed listening parts in Moodle tests show steady percentage values in 2017 and 2018 (25%), and a decrease for the early 2019 (10%), with nearly half of assigned tests. For the remaining part of 2019, unsatisfactory listening scores in paper tests slightly increase again in percentage points (13%), as compared with the first part of 2019, but are still much lower than the 2018 value. A further decrease in failed listening results emerges for the early part of 2020 (11%), thus suggesting a possible continuation for paper-based exams of the trend observed for the computer-based exams, as far as the listening tasks are concerned. Listening parts featuring audio only tracks did not appear to have particularly different results than those with video tracks in either formats of the exams.

However, as mentioned, a noticeable difference emerged for overall exam results in correlation with the format change. Following three years of decreasing percentage values of failed computer-based exams (see Figure 4), in 2018 a slight increase can be observed (17% in 2017 and 19% in 2018). While early 2019 again shows a lower percentage of failed computer-based tests (11%), paper-based exams administered during the rest of 2019 were failed much more often (31%), reaching a percentage value even higher than in 2016. Though the first part of 2020 presents a new decrease in overall failed paper-based exams results (26%), it remains higher than 2016 computer-based exams values.

Conflicting cases confirm such trends (see Tables 1 and 2). In fact, fewer students failed the listening parts yet passed the overall paper-based exams in 2019 and 2020 than they did for computer-based exams in previous years. Instead, a significantly higher percentage of students failed the paper-based exams, yet managed to obtain satisfactory scores for the listening tasks, as compared with the computer-based data for each of the previous years.

According to such a comparison, on the one hand, the different format and logistics introduced in 2019 may have positively influenced results for the listening part of the exams, or at least they did not hinder the ongoing decreasing

trend. Particularly, since the most remarkable changes in the listening experience at the exams were the encouragement to read the questions before listening and the practice of playing the entire file with no back and forth on specific fragments, the positive impact may be related to such new rubrics (although, for instance, Sherman, 1997, found no clear evidence of the usefulness of pre-viewing questions in listening tests). However, the choice to often administer the same listening part to the whole lab group for paper-based exams created the admittedly realistic possibility of a higher number of students cheating and copying from each other, despite careful supervision. Such possibility may have mitigated the challenges of an unfamiliar format and of a new playback procedure.

On the other hand, the new format seemed to have negatively impacted the reading and use of English parts and thus the overall exam results, since the comparison reveals a significant percentage increase of overall failed exams in paper format in 2019, reversing the decreasing trend of failed results for computer-based exams between 2015 and 2018. The reported confusion on the transcription of matching and cloze exercises may have produced time-management problems, if not actual transcription mistakes in the answer sheets, and the reviewing process itself was probably carried out in different ways. Darkened circles cannot be turned back to white as easily as a different option can be selected on a computer-based task, although correction fluid was provided for that purpose and reminders were periodically given to make all corrections on the questions papers, before transcription. The countdown was also different, as one of the teachers/supervisors in the lab periodically called out the remaining available time, rather than students seeing an actual automatic countdown on their computer screen at all times. A reduced awareness of time passing may have led some students to spend too long on some parts of the exam and not enough time on other parts, thus obtaining lower scores than in computer-based tests. Because the listening part was usually completed at the beginning and strictly guided by a teacher, it was less affected by such possible issues with the countdown. The relative improvement in paper-based exams overall results in early 2020 may be related to the more structured and repeated practice with the new format that students had during the second-year course from October to January, as well as to students' experiences with first-year paper-based exams. Finally, all the observed trends may be due to variations in English proficiency of the students' population, as well as variations in their proficiency with computer-based tests in general.

6. Concluding Remarks

The purpose of this study was to establish whether performance in general and especially in the listening comprehension part of the second-year English exams of the Foro Italicco Language Centre improved over the years between

2015 and 2019, and in particular whether the paper-based format that had to be implemented in 2019 affected results in comparison with the usual computer format.

Expectations, derived from class activities and from results of other tests (such as entry tests), were that there had been a general improvement in computer-based tests results, while the necessary administration of tests in paper format in 2019 was expected to negatively impact on the listening comprehension results because of the remarkably different rubrics imposed by the situation.

Findings confirmed that both the listening parts results and the overall exams results showed a consistent improvement in computer-based tests, as percentage values of unsatisfactory scores gradually decreased between 2015 and 2018. Thus, results of the listening part mostly correlated with those of exams overall, and steady percentage values of conflicting cases confirmed the finding that, in the period under consideration, listening tasks scored slightly less satisfactorily than overall exams.

However, paper-based tests results reversed some of such trends and defied expectations. Most significantly, 2019 overall exams were failed in higher percentages than those in the previous three years, although slightly decreasing in early 2020. On the contrary, the listening items unsatisfactory scores remained unexpectedly low and further decreased in early 2020. Consequently, conflicting cases of students who performed well in the listening part but failed the overall exam increased.

The type of media for listening comprehension was also expected to influence scores, especially video tracks were thought to possibly facilitate comprehension for some students and/or distract others from the spoken words. However, no remarkable differences in results emerged between the few listening parts featuring an audio track and the majority featuring a video track, either in computer-based tests or in paper-based ones, in line with the findings of Londe (2009).

Such findings seem to show a general improvement of the CLA Foro Italico students' English proficiency, especially in listening skills, as far as second-year computer-based exams are concerned. The continuous efforts to improve course activities and materials, and to familiarise students with the format and technology used for exams, may have proved effective, possibly along with a general slight improvement in English proficiency of new students.

Similarly, efforts to support students in tackling the change in exam format and logistics seemed effective as far as the listening comprehension parts are concerned. In fact, the listening procedure of playbacks and pauses managed by teachers for the paper-based exams apparently proved less challenging than expected. However, the analysis also showed that the paper format had a negative impact on exams overall results, possibly due both to the unfamiliar use of answer sheets and transcription process, and to time management problems during the exams. The slightly lower percentage of unsatisfactory results of

early 2020 exams, administered to students who had been aware of the exam format for the whole course and had taken part in practice activities in class, seems to confirm such possibilities.

As soon as CLA Foro Italico computers and network are restored and computer-based exams are administered in the labs again, listening tasks rubrics will be modified to include the suggestions, already part of class activities, of reading questions before playing the file and of listening to/watching the entire track rather than stopping and re-starting to focus on specific fragments, in order to establish whether such practices may improve the scores of listening items.

Further research will possibly focus on diachronic analyses of listening results of placement tests and of first-year exams to investigate whether an improvement in their scores can also be observed. Concurrently, results of the reading and use of English parts of the exams should be further analysed in order to identify possible issues not necessarily related to the exam format.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J.C. (2000). Technology in Testing: The Present and the Future. *System*, 28, 593-603.
- ANDERSON, A. AND LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. (2000). Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that What We Count Counts. *Language Testing*, 17(1), 1-42.
- BALIZET, S., TREDER, D. AND PARSHALL, C. (1999). The Development of an Audio Computer-Based Classroom Test of ESL Listening Skills. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association, COComputer Applications in Education SIG*, Montreal, Canada, April 19-23, 1999.
- BOZORGIAN, H. (2012). The Relationship between Listening and Other Language Skills in International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- BRINDLEY, G. (1998). Assessing Listening Abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171-191. <<https://doi.org/10.1017/S0267190500003536>>
- BROWN, G. AND YULE, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUCK, G. (2000). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (2001). Language Testing and Technology: Past and Future. *Language Learning and Technology*, 5(2), 95-98.
- CHAPELLE, C.A. AND DOUGLAS, D. (2006) *Assessing Language through Computer Technology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CONIAM, D. (2006). Evaluating Computer-based and Paper-based Versions of an English-Language Listening Test. *ReCALL*, 18(2), 193-211. <<https://doi.org/10.1017/S0958344006000425>>
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. <<https://rm.coe.int/1680459f97>>
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>
- FEYTEN, C.M. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *Modern Language Journal*, 75, 173-180.
- FLOWERDEW, J. AND MILLER, L. (1997). The Teaching of Academic Listening Comprehension and the Question of Authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27-46.
- FLOWERDEW, J. AND MILLER, L. (2005). *Second Language Listening Comprehension: Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

- FULCHER, G. (2000). Computers in Language Testing. In Brett, P. and Moteram, G. (eds.), *A Special Interest in Computers: Learning and Teaching with Information and Communications Technologies*. Manchester: IATEFL Publications, 93-107.
- GERANPAYEH, A. AND TAYLOR, L. (2008). Examining Listening: Developments and Issues in Assessing Second Language Listening. *Research Notes*, 32, 2-5.
- GERANPAYEH, A. AND TAYLOR, L. (2013). *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HACKETT, E. (2008). Adapting Listening Tests for On-Screen Use. *Research Notes*, 32, 23-25.
- JENSEN, C. AND HANSEN, C. (1995). The Effect of Prior Knowledge on EAP Listening-Test Performance. *Language Testing*, 12(1), 99-119. <<https://doi.org/10.1177/026553229501200106>>
- LONDE, Z.C. (2009). The Effects of Video Media in English as a Second Language Listening Comprehension Tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- LONG, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In Gass, S.M. and Madden, C.G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
- MILLER, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL Magazine*, 6(2), 16-18.
- OCKEY, G.J. (2009). Developments and Challenges in the Use of Computer-Based Testing for Assessing Second Language Ability. *The Modern Language Journal*, 93, 836-847. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00976.x>>
- ROEVER, C. (2001). Web-based Language Testing. *Language Learning and Technology*, 5(2), 84-94.
- ROST, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.
- SHERMAN, J. (1997). The Effect of Question Preview in Listening Comprehension Tests. *Language Testing*, 14, 185-213.

LA VALUTAZIONE LINGUISTICA PER SCOPI ACCADEMICI: SCENARI ATTUALI E PROSPETTIVE

*Giulia Peri, Sabrina Machetti, Paola Masillo*¹

1. Introduzione

Nell'arco di poco più di venti anni, l'attenzione dei ricercatori e dei professionisti della valutazione linguistica in L2 verso la novità e la rapidità del mutare delle caratteristiche linguistiche, culturali, sociolinguistiche dei diversi destinatari e dei loro specifici bisogni comunicativi ha subito un sensibile incremento.

In contesto europeo, la pubblicazione del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001; d'ora in poi, CEFR 2001) e la più recente del suo *Companion Volume* (Council of Europe, 2020; d'ora in poi, CV 2020) hanno di certo offerto un notevole impulso in questa direzione, aprendo un dibattito circa le criticità dei livelli e dei descrittori di competenza, tarati su un apprendente 'ideale' e perciò poco attenti agli specifici bisogni linguistico-comunicativi dei diversi destinatari. Non è un caso se il CV propone un livello precedente l'A1, denominato Pre-A1, che riflette le caratteristiche di apprendenti il cui contatto con la nuova L2 segue generalmente direzioni eterogenee ed è fortemente condizionato dalle caratteristiche di partenza, siano esse linguistiche, sociolinguistiche, culturali ecc. degli stessi apprendenti.

Come rilevato da Barni (2010), la riflessione sulle criticità aperte dal CEFR e, aggiungiamo noi, affrontate dal CV appare ancora piuttosto debole in contesto internazionale, dove il CEFR continua ad essere oggetto di applicazione ed uso prevalentemente acritici, anche in tema di valutazione linguistica. Di ciò, come vedremo, costituiscono un esempio i cosiddetti test di *placement* per scopi accademici, che si inscrivono nell'ampio scenario dei test per scopi speciali (Douglas, 2000).

Il nostro contributo si apre con una riflessione sull'impatto del CEFR nella valutazione linguistica e con una rapida rassegna dei più noti test di *placement* diffusi a livello internazionale per la lingua inglese. Il contributo prende poi in esame il contesto della valutazione linguistica dell'italiano L2 per scopi accademici, attraverso l'analisi di alcuni test proposti di recente come strumenti di accesso al sistema universitario.

¹ Università per Stranieri di Siena. Il testo è frutto di una riflessione comune e condivisa è stata la ricerca bibliografica. Per quanto riguarda la responsabilità dei singoli paragrafi sono di Giulia Peri i parr. 4, 5.1; di Sabrina Machetti i parr. 1, 2, 5, 6; di Paola Masillo il par. 3.

2. Il CEFR e il suo impatto nei processi di valutazione linguistica

Molto di quello che in contesto europeo è accaduto negli ultimi venti anni in relazione alle lingue, al loro apprendimento, insegnamento, valutazione e alle politiche linguistiche che hanno tentato di indirizzare e monitorare tali processi è stato fortemente condizionato dal CEFR. Nel suo essere il primo documento condiviso di politica linguistica europea, frutto dell'esigenza di offrire per le lingue europee standard comuni di riferimento, il CEFR disegna linee guida, all'insegna della trasparenza, coerenza e generalità (Vedovelli, 2010). Tale documento, sin dal suo apparire, mostra però diverse criticità, particolarmente evidenti nel momento della sua applicazione nella valutazione linguistica (Alderson, 2007), dove si è trasformato in molti casi in un'etichetta da applicare a garanzia della qualità di processi e strumenti spesso lontani dai requisiti minimi di validità ed affidabilità (Bachman and Palmer, 1996). Ad esempio, la proposta di standard di riferimento comuni per tutte le lingue europee si è dimostrata da subito piuttosto problematica. La diversità delle lingue, se considerate come meccanismi di creazione delle identità, individuali e collettive, piuttosto che meri strumenti di comunicazione è evidente. Inoltre, i descrittori del CEFR sono costruiti avendo in mente un destinatario adulto, europeo, scolarizzato e, nel loro obiettivo di onnicomprensività e generalità, debole o nulla appare l'attenzione alla diversità dei pubblici e dei relativi bisogni di lingua e comunicazione. Nella valutazione linguistica, ci chiediamo se questa attenzione venga o meno soddisfatta almeno dai test per scopi speciali, costruiti in considerazione del variare di ciascuna performance linguistica al variare del contesto e dei destinatari. Ad essi è dedicato il paragrafo successivo.

3. I test linguistici per scopi speciali

Come sottolinea Douglas (2000: 28), il linguaggio utilizzato per scopi speciali è preciso e copre una gamma limitata di eventi comunicativi. Quindi, nel caso delle prove per scopi speciali – a fronte di un bisogno di misurazione e per avere prova del fatto che un dato individuo sia in grado di comunicare in un determinato contesto – lo scopo per cui un test è progettato risiede proprio nella loro specificità, ovvero nella loro capacità di rilevare informazioni pertinenti non solo alla competenza linguistica ma anche a un particolare *knowledge domain*. Di conseguenza, è necessario che le evidenze sulla performance siano il più fedeli possibile alla situazione d'uso della lingua target. I test che di ciò forniscono evidenza, i cosiddetti test per scopi speciali, non rappresentano strumenti completamente diversi dai test generalisti – in particolare in termini di qualità di *test practice* – ma si collocano entro un *continuum* di specificità dei test, che va dal molto generale al molto specifico (Douglas, 2000).

Tuttavia, tali test richiedono risorse un po' diverse rispetto ai test di competenza linguistica *tout court* (Hamp-Lyons e Lumley, 2001: 129), e ciò appare

un aspetto importante per i professionisti della valutazione, che si trovano a gestire un rapporto più complesso tra lingua e contenuto.

È per questo che le diverse associazioni che a livello internazionale si occupano di valutazione linguistica (tra le quali ricordiamo in questa sede, la International Language Testing Association – ILTA, la Association of Language Testers in Europe – ALTE, la European Association of Language Testing and Assessment – EALTA), nei loro codici di etica e buone pratiche hanno rivolto grande attenzione agli scopi del test ed in alcuni casi hanno ritenuto necessario lavorare a vere e proprie linee guida per la stesura di test per scopi speciali.

La specificità dello scopo della valutazione in un contesto come quello accademico, o più in generale in un contesto di misurazione della competenza linguistica per scopi speciali, riporta l'attenzione sul principio dell'utilità del test, dunque sulla capacità del test di raccogliere informazioni che consentano di elaborare delle inferenze utili (Bachman e Palmer, 1996: 17-42). Tale specificità, dunque, condiziona fortemente la cosiddetta spendibilità sociale del test stesso, che a suo modo assume un valore rilevante nel crescendo di questa attenzione alle caratteristiche del contesto e dei relativi pubblici nel settore della valutazione per scopi speciali. Nel caso dei test di *proficiency*, ad esempio, l'ente certificatore è obbligato a garantire un'elevata spendibilità dei propri esami e dei certificati che ne derivano, per i più diversi scopi – dagli scopi accademici, agli scopi lavorativi come a quelli, più ampi, di inserimento sociale (Vedovelli, 2005), ma tale spendibilità, per poter essere tale, non può ignorare le caratteristiche del contesto in cui si introduce, portando con sé questioni di etica ed equità. Ogni test dovrebbe offrire a ciascun candidato la possibilità di dimostrare la propria competenza, offrendo dunque uguali opportunità e rispettando le caratteristiche e i bisogni di chi lo sostiene (Hamp-Lyons, 2001; McNamara e Ryan, 2011; Karami, 2013). Tali presupposti di partenza, strettamente legati all'equità di un test, richiedono anche il rispetto dei bisogni comunicativi specifici di chi al test si sottopone.

Guardando più nel dettaglio alla spendibilità dei test per scopi formativi, l'ambito in cui le criticità appaiono particolarmente significative è proprio quello accademico, soprattutto in relazione al momento dell'ingresso dello studente straniero. Tale studente ha infatti bisogno di muoversi in questo contesto con una certa autonomia comunicativa, sia in relazione alla comunicazione quotidiana che allo studio disciplinare (Cummins, 2008). La riflessione, dunque, si sposta su uno dei principi fondamentali della valutazione, ovvero la validità. Dichiarare la validità di un test per scopi speciali e dunque anche l'adeguatezza ai bisogni di lingua dei destinatari, così come garantire un'equità nel momento della valutazione, necessita della consapevolezza del modello teorico che sottende alla base dei suddetti test. Un modello che dovrebbe contemplare non solo la competenza linguistica, ma anche una competenza strategica, che permette a un individuo di utilizzare le risorse a sua disposizione e i diversi processi cognitivi per portare a termine un obiettivo comunicativo, e una conoscenza enciclopedica, quindi l'insieme di conoscenze di cui un in-

dividuo dispone: il ‘contenuto’, oltre che la ‘lingua’ (Jacoby e McNamara, 1999; Douglas, 2000: 249)

4. I test per scopi accademici: il contesto internazionale

La progettazione e l’uso dei test linguistici per scopi accademici è stata nel tempo più evidente in area anglofona, certamente in risposta al sempre maggiore utilizzo dell’inglese come lingua di studio nel contesto della formazione universitaria. Tali test sono addirittura risultati indispensabili quando è diventato necessario definire una linea di confine tra gli studenti anglofoni e quelli la cui L1 era diversa dall’inglese, chiamati a gestire linguisticamente i compiti proposti da un corso di studio in tale lingua.

In questo paragrafo, proponiamo una ricognizione di alcuni dei più noti test sviluppati per tali finalità, anche con l’obiettivo di rilevarne punti di forza e criticità.

Iniziando a proporre qualche esempio, l’*International English Language Testing System – Academic* (IELTS Academic), il *Test Of English As A Foreign Language-Internet-based test* (TOEFL iBT[®]) e il *College English Test* (CET) appartengono al tipo dei *large-scale e high-stakes tests* globalmente accettati come strumenti affidabili per determinare se gli studenti che ad essi si sottopongono siano o meno pronti a studiare utilizzando la lingua inglese.

IELTS Academic è un test accettato da migliaia di istituzioni nel mondo. Generalmente, la maggior parte delle università accetta un punteggio pari a 6, per cui il candidato «has an effective command of the language despite some inaccuracies, inappropriate usage and misunderstandings. They can use and understand fairly complex language, particularly in familiar situations» (The IELTS Scale²). Sembrerebbe, quindi, che tale punteggio sia in grado di assicurare la capacità dello studente di gestire le dinamiche e le situazioni che si troverà ad affrontare in contesto accademico, garantendone il successo. In realtà, alcuni studi riportano la difficoltà degli studenti nel capire i contenuti delle lezioni, nonostante abbiano ottenuto un punteggio IELTS sufficiente per l’ammissione ai corsi (Dooey e Oliver, 2002; Daller e Phelan, 2013; Daller e Wang, 2017: 2). Secondo Daller e Wang (2017: 2), la criticità di tale test è quindi collocabile nella sfera della predittività dei risultati ed è relativa alla correlazione tra i risultati di IELTS e i risultati accademici, benché altri autori (Yen e Kuzma, 2009) sostengano che le evidenze a riguardo siano sia positive che negative, specificando però che la rilevanza della competenza linguistica è particolarmente importante all’inizio del percorso accademico e che, quindi, la validità predittiva dell’IELTS è inferiore a lungo termine.

Il test TOEFL iBT[®], offerto online in tutto il mondo con cadenza settimanale, si propone come un test ad elevata affidabilità, in particolare per la sua

² <<https://www.ielts.org/about-the-test/how-ielts-is-scored>> ultimo accesso 20 gennaio 2022.

capacità predittiva rispetto al successo accademico del candidato, motivo per cui è riconosciuto da più di 11.000 università nel mondo. Chapelle, Enright e Jamieson (2008: 350) affermano che «for the audience of applied linguists and measurement experts, the narrative of the TOEFL validity argument [...] should demonstrate the validity of TOEFL score interpretation as an indicator of academic English language proficiency and score use for admission decisions at English-medium universities». La relazione tra i punteggi del TOEFL iBT e le prestazioni accademiche è stata esplorata anche in uno studio condotto da O'Dwyer, Kantarcioğlu, e Thomas (2018). Tali autori confermano la validità del test per la popolazione su cui è stato condotto lo studio: «a relatively homogenous student population with known demographics, namely, age, learning background, and university entrance scores, in a non-target-language community where acculturation was not a major issue» (O'Dwyer *et al.*, 2018: 4). Gli stessi autori rilevano però come analizzare una popolazione disomogenea per nazionalità e background socioculturale possa offrire un'evidenza diversa e rilevare necessità accademiche diverse per i candidati. Sulla base di ciò, essi invitano ad incrementare la ricerca sul rapporto tra nazionalità, lingua e risultati accademici (O'Dwyer *et al.*, 2018: 3).

Il CET è somministrato in Cina a livello nazionale per misurare la competenza in inglese di milioni di studenti universitari ed è largamente riconosciuto in campo accademico e professionale. Spesso, rappresenta sia il requisito per il conseguimento del titolo di studio che l'indice di valutazione dei docenti. A livello istituzionale, il tasso di superamento del CET è considerato come uno dei criteri per giudicare il prestigio di un'università (Ma, 2014). Chiaramente l'impatto di un test di questo tipo è fortissimo (Qian e Cumming, 2017): se da un lato, il test spinge studenti, docenti e istituzioni a fare sempre meglio, dall'altro lato comporta il rischio per i docenti di condurre una didattica volta a *teaching to the test* (Li, 2009) con un impatto anche sull'apprendimento degli studenti (Zhang, 2003; Han *et al.*, 2004; Cheng, 2008; Ren, 2011) che sono spinti al rafforzamento di abilità specifiche, più che allo sviluppo di una competenza linguistica generale. Allo stesso tempo, da quando è stato lanciato nel 1987, tale test è stato sottoposto a molti cambiamenti, finalizzati a portare in primo piano il peso della competenza comunicativa (Yan e Huizhong, 2006) pur mantenendo il legame fondante con i requisiti del *National College English Teaching Syllabus* (NCETS, 1985, rivisto nel 1999)³.

5. I test per scopi accademici: il contesto italiano

Se la necessità di testare competenze linguistiche specifiche ha avuto un impatto consistente nella ricerca sviluppata in contesto internazionale (Charles, 2012), in Italia molto rimane ancora da fare, ma il quadro può definirsi in mo-

³ Per le successive riforme del documento si veda Yu (2016).

vimento, anche per la crescente necessità di offrire risposte tangibili al contesto universitario (Ballarin *et al.*, 2018; Machetti, 2020).

Come per la maggior parte dei paesi europei, le norme per l'accesso degli studenti stranieri ai corsi di formazione superiore in Italia prevedono in entrata il possesso di una competenza linguistica in italiano di livello B2. Al contrario di quanto avviene a livello internazionale, in Italia, come recita la specifica circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)⁴, sono però le singole istituzioni universitarie ad aver il compito di organizzare una prova di conoscenza della lingua italiana, preferibilmente a distanza e prima della richiesta del visto. L'esonero da tale procedura avviene se lo studente ha ottenuto una certificazione linguistica rilasciata da uno dei quattro enti certificatori dell'italiano a stranieri (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università Roma Tre, Società Dante Alighieri), riuniti nell'Associazione CLIQ – Certificazione Lingua Italiana di Qualità⁵ – o dall'Università per Stranieri di Reggio Calabria⁶.

La normativa è chiara, ma ci si domanda quali siano i suoi esiti pratici, con disposizioni attuate per velocizzare le procedure di ingresso e per non gravare eccessivamente sul candidato, ma che evidentemente equiparano i test di competenza, le cui scelte sono specificate e descritte secondo il riferimento a standard di qualità condivisi a livello internazionale (Barni e Machetti, 2022) a quelli d'ingresso, o meglio a test privi di qualsivoglia specificazione, ad esempio in relazione al modello di lingua su cui il test lavora, test progettati dalle singole università, spesso da docenti non esperti di valutazione linguistica. Conseguentemente, quando si analizzano i dati in entrata e post-entrata relativi alla competenza linguistica degli studenti internazionali, le evidenze di validità ed affidabilità appaiono piuttosto critiche. In questa direzione, del resto, si dirigono anche alcuni studi svolti su campioni rappresentativi di studenti cinesi frequentanti l'università in Italia, tra i quali ricordiamo Grego Bolli, Machetti e Masillo (2017) e Machetti e Masillo (2021), studi che hanno messo in luce diverse criticità, anche relative ai test con scopo certificatorio. Le principali, in ingresso, riguardano la discrepanza tra competenza nelle abilità produttive e ricettive, che non si equilibra dopo l'ingresso nell'università italiana e che condiziona pesantemente la possibilità di sviluppo di una competenza autonoma in questa lingua, adeguata per lo studio.

Tali evidenze non sono ad oggi disponibili sui singoli test di ingresso messi a punto dalle diverse università e rendono la situazione del tutto indecifrabile, se non assolutamente caotica.

⁴ D'ora in poi MIUR. Circolare: *Procedure per l'ingresso, il soggiorno e l'immatricolazione degli studenti richiedenti visto ai corsi della formazione superiore in Italia (2022-2023)*.

⁵ <www.associazionecliq.it>

⁶ Per una dettagliata descrizione del sistema delle certificazioni dell'italiano L2, si rimanda a Barni e Machetti (2022).

5.1 Alcune novità

In tale panorama, non mancano alcune novità. Tra esse, facciamo innanzitutto riferimento a quanto realizzato nel corso dell'anno accademico 2019-2020 dal Consorzio universitario CISIA, dal consorzio universitario ICoN e dalla Società Dante Alighieri⁷. Il progetto ha lavorato alla progettazione e alla sperimentazione di un test di *placement* informatizzato. Il test, che si articola nei livelli A1, A2, B1, ha lo scopo di verificare in ingresso ai corsi della formazione superiore in Italia le competenze in lingua italiana degli studenti internazionali. Più precisamente, il test verifica la competenza in italiano nelle abilità ricettive dell'ascolto e della lettura e nella competenza metalinguistica.

Sempre in ambito accademico, l'Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari (AICLU)⁸, che nel 2018 ha proposto una lista aperta⁹ delle certificazioni internazionalmente riconosciute come affidabili, ha proposto a partire dal 2012 uno studio, denominato AICLUcert¹⁰ (Zanca, in stampa) volto alla progettazione di un test in lingua inglese ed in lingua italiana legato al linguaggio accademico, e alla creazione di una piattaforma di materiali legati alla valutazione linguistica condivisa tra i diversi Centri Linguistici italiani.

La novità forse più interessante è però rappresentata da un test di lingua italiana in corso di realizzazione presso l'Università per Stranieri di Siena, che si sviluppa all'interno di un più ampio progetto di ricerca avviato nel 2019 tra il Teachers College (Columbia University, New York) e il Centro CILS della stessa Università, che coinvolge 4 gruppi di ricerca sulle lingue inglese, italiano, farsi e coreano¹¹.

Il test fa riferimento al modello dello *scenario-based assessment*. In esso si procede dal definire un *setting*, una situazione, coerente dal punto di vista tematico, socialmente condivisa e con uno scopo specifico, in cui i partecipanti, nel loro ruolo di apprendenti/utenti di una L2, devono completare una sequenza strettamente strutturata di sotto-compiti, progettati per guidarli verso la risoluzione di un problema all'interno di una situazione assimilabile alla vita reale (Purpura, 2016). Questi sotto-compiti, corrispondenti a task, sono destinati a riflettere le abitudini mentali alla base dell'obiettivo generale dello scenario.

Nel nuovo test di italiano, il modello dello *scenario-based assessment* viene utilizzato per definire la misura in cui gli apprendenti, con diversi livelli di

⁷ <www.cisiaonline.it>; <<http://www.italicon.education>>; <<https://ladante.it>> ultimo accesso 20 gennaio 2022.

⁸ <<https://www.aiclu.org>> ultimo accesso 20 gennaio 2022.

⁹ <https://www.unifi.it/upload/sub/studenti/erasmusplus/1920/all2_AICLU_certificazioni_2018.pdf> ultimo accesso 20 gennaio 2022.

¹⁰ <https://selda.unicatt.it/milano-Newsletter_AICLU_n.20_-_Giugno_2012.pdf> ultimo accesso 20 gennaio 2022.

¹¹ <<https://sites.google.com/tc.columbia.edu/tc-sbla-lab/projects/italian-sbla?authuser=0>> ultimo accesso 20 febbraio 2022.

background knowledge (O'Reilly e Sabatini, 2013: 46) – comprendono il *topical content* in un testo scritto o parlato e sviluppano una comprensione profonda della lingua e dell'argomento. Tale processo si svolge tramite un'assistenza mirata, che conduce ciascun apprendente in esso coinvolto ad usare le *topical information* acquisite per sviluppare le abilità suddette. Il modello dello *scenario-based assessment* permette dunque di fare inferenze che contribuiscono concretamente all'utilità del test, non limitate alla sola conoscenza e competenza linguistica, evitando al contempo usi impropri dei punteggi, che condurrebbero a decisioni errate, e di conseguenza non etiche.

Il test è attualmente in fase di sperimentazione, ma le evidenze finora raccolte sul funzionamento delle sue singole parti sembrerebbero garantire livelli adeguati di validità ed affidabilità.

6. Prospettive

Quanto presentato in questo contributo ci pone di fronte a una situazione abbastanza diversificata, sia a livello italiano che internazionale, che, di per sé, non si presenta come un ostacolo alla qualità dei test proposti; anzi, tale diversità può rispecchiare ed esaltare le caratteristiche specifiche di ogni istituzione e abbracciare un vasto pubblico con esigenze diverse (Vedovelli *et al.*, 2010).

Allo stesso tempo, se la valutazione linguistica vuol essere un processo utile, diversi sono i punti su cui fare chiarezza. In primis, il modello di competenza linguistica a cui dovrebbe riferirsi un test adeguato ai bisogni linguistico-comunicativi dello studente straniero in contesto universitario. Guardando ad esempio al solo contesto italiano, come rilevato da Machetti (2020), i tentativi, anche recenti, volti a definire che cosa sia la competenza linguistico-comunicativa in lingua italiana necessaria ad uno studente straniero per gestire in maniera autonoma la comunicazione in contesto accademico entro i sotto-contesti che lo costituiscono, ci sembrano fallire, tranne che in alcune eccezioni, nel non inscrivere tale competenza lungo un continuum di conoscenze e competenze linguistiche e più generalmente semiotiche, ed extra-linguistiche. Un continuum che si estende e distende entro uno spazio linguistico che diviene esso stesso modello della competenza individuale e degli usi collettivi, non più la prima intesa in senso 'verticale' come il progressivo avvicinamento ai livelli linguistici considerati più alti e avanzati entro un'unica norma linguistica funzione dei valori del gruppo dominante, ma come la capacità di scegliere gli usi e perciò le norme di riferimento in rapporto alle condizioni contestuali in cui avviene l'evento linguistico (Machetti e Vedovelli, 2012: 188).

Da tali tentativi deriva a nostro avviso anche l'equivoco secondo cui la lingua attraverso cui funziona la comunicazione in contesto accademico, assolve per gli studenti internazionali una mera funzione strumentale, dunque corrisponda semplicemente ad una chiave di accesso a determinati contenuti; come

deriva la persistente frammentarietà di una riflessione sull'effettiva fruibilità, sempre in contesto accademico, di questi stessi contenuti e sulle modalità della loro messa a disposizione dell'intera comunità studentesca, italiana o straniera che sia.

A ciò si lega la riflessione sulla capacità che le azioni di valutazione della competenza linguistica degli studenti internazionali hanno di creare un impatto positivo nel più complesso processo di internazionalizzazione dei diversi sistemi universitari, come nella formazione linguistica e culturale degli studenti, autoctoni e stranieri, che a tale sistema accedono. Ciò può realizzarsi tramite un investimento nella ricerca di alto livello, nella sua interdisciplinarietà, nella sua internazionalizzazione, ma anche tramite un investimento sul piano delle politiche linguistiche.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J. (2007). The CEFR and the Need for More Research. *The Modern Language Journal*, 91, 659-663.
- BACHMAN, L. PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BALLARIN, E., BIER, A. E COONAN, M.C. (a cura di) (2018). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- BARNI, M. (2010). Etica e politica della valutazione. In Lungarini, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli, 86-99.
- BARNI, M., MACHETTI S. (2022). Le certificazioni di italiano L2. In Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*. Firenze: Le Monnier, 122-136.
- CHAPELLE, C.A., ENRIGHT, M.K. AND JAMIESON, J.M. (2008). *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York: Routledge.
- CHARLES, M. (2012). English for Academic Purposes. In Paltridge, B. e Starfield, S. (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 137-154
- CHENG, L. (2008). The Key to Success: English Language Testing in China. *Language Testing*. 25(1), 15-37.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference, Council of Europe Publishing*, Strasbourg. <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>> (consultato il 20 gennaio 2022).
- COUNCIL OF EUROPE. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>> (consultato il 20 gennaio 2022).
- CUMMINS, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In Hornberger, N.H. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer.
- DALLER, M. AND PHELAN, D. (2013). Predicting International Student Study Success. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 173-193.
- DALLER, M. AND WANG, Y. (2017). Predicting Study Success of International Students. *Applied Linguistics Review*, 8(4), 355-374.
- DOOEY, P. AND OLIVER, R. (2002). The Predictive Validity of IELTS. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 17 (1), 36-54.
- DOUGLAS, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGLAS, D. (2013). ESP and Assessment. In Paltridge, B. and Starfield, S. (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 367-384.

- GREGO BOLLI, G., MACHETTI, S. E MASILLO, P., L'impatto degli esami CILS all'interno del programma Marco Polo-Turandot. Un primo bilancio. In *Atti del Convegno Marco Polo Turandot* (Università per Stranieri di Siena, 6-7 ottobre 2017).
- HAMP-LYONS, L. (1997). Washback, Impact and Validity: Ethical Concerns. *Language Testing*, 14(3), 295-303.
- HAMP-LYONS, L. (2001). Ethics, Fairness(es), and Developments in Language Testing. In Brown, A., Iwashita, N., Grove, E., Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. and O'Loughlin, K. (eds.) *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press, 222-27.
- HAMP-LYONS, L. AND LUMLEY, T. (2001). Assessing Language for Specific Purposes. *Language Testing*, 18(2), 127-32.
- HAN, B., DAI, M. AND YANG, L. (2004). Problems with College English Test as Emerged from a Survey. *Foreign Languages and Their Teaching*, 179(2), 17-23.
- JACOBY, S. AND MCNAMARA, T. (1999). Locating Competence. *English for Specific Purposes*, 18, 213-41.
- KARAMI, H. (2013). The Quest for Fairness in Language Testing. *Educational Research and Evaluation*, 19, 158-69.
- LI, H. (2009). Are Teachers Teaching to the Test? A Case Study of the College English Test (CET) in China. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(1), 25-36.
- MA, F.F. (2014). College English Test: To Be Abolished or To Be Polished. *Journal of Language Teaching and Research*, 5, 1176-1184.
- MACHETTI, S. (non pubbl.). Validità ed affidabilità della valutazione linguistica nel programma Marco Polo – Turandot. Un primo bilancio. Relazione presentata al Convegno CRUI *La formazione linguistica quale veicolo di internazionalizzazione degli Atenei Italiani*, Venezia 25-26 febbraio 2021.
- MACHETTI, S. (2020). La valutazione linguistica. Una riflessione a cinque anni dalla redazione del Manifesto. In Rastelli, S. (a cura di), *Il Manifesto programmatico per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali*. Pisa: Pacini Editore, 99-110.
- MACHETTI, S. E VEDOVELLI, M. (2012). Per una storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo: lo spazio linguistico italiano globale. In Bancheri, S. (a cura di), *Italian Outside of Italy, The Situation in Canada, USA and the English-Speaking World. L'italiano fuori d'Italia, La situazione in Canada, USA e nel mondo anglofono*. Toronto: The Frank Iacobucci Centre For Italian Canadian St, 173-200.
- MCNAMARA, T. AND RYAN, K. (2011). Fairness versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161-78.
- MIUR, (2020). *Circolare annuale 2020-2021*. <https://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/moduli/2020/Circolare_2020_2021.pdf> (consultato il 20 gennaio 2022)

- O'DWYER, J., KANTARCIOĞLU, E. AND THOMAS, C. (2018). An Investigation of the Predictive Validity of the TOEFL iBT® Test at an English-Medium University in Turkey. *ETS Research Report Series*, 2018(1), 1-13.
- O'REILLY, T. AND SABATINI, J. (2013). Reading for Understanding: How Performance Moderators and Scenarios Impact Assessment Design, *ETS Research Report*, RR, 13-31.
- PURPURA, J.E. (2016). Second and Foreign Language Assessment. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016, Centennial Issue), 190-208.
- QIAN, D.D. AND CUMMING, A. (2017). Researching English Language Assessment in China: Focusing on High-Stakes Testing. *Language Assessment Quarterly*, 14(2), 97-100.
- Ren, Y. (2011). A Study of the Washback Effects of the College English Test (Band 4) on Teaching and Learning English at Tertiary Level in China. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(3), 243-259.
- THE NATIONAL COLLEGE ENGLISH TEACHING SYLLABUS (1985, 1999). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- VEDOVELLI, M. (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci Editore.
- VEDOVELLI, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma: Carocci Editore.
- VEDOVELLI, M., BARNI, M., BAGNA, C. E MACHETTI, S. (2010). *Vademecum. Le certificazioni di competenza linguistica in Italiano come lingua straniera*. Roma: Fapi, Fondo Formazione delle Piccole e Medie Imprese.
- YAN, J. AND HUIZHONG, Y. (2006). The English Proficiency of College and University Students in China: As Reflected in the CET. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 21-36.
- YEN, D. AND KUZMA, J. (2009). Higher IELTS Score, Higher Academic Performance? The Validity of IELTS in Predicting the Academic Performance of Chinese Students. *Worcester Journal of Learning and Teaching*, 3, 1-7.
- YU, A. (2016). *How System Level Curriculum Reform in English Language Teaching is Enacted in a Chinese University*. PhD Thesis, University of Nottingham.
- ZANCA, C. (in corso di stampa). Collaborazione e sviluppo di Test Linguistici: le opportunità offerte dal progetto AICLUCert. In *Fare rete: i Centri Linguistici di Areneo e la sfida del networking*. Roma: Artemide.
- ZHANG, X. (2003). On the Negative Impact of College English Test Band 4, *Educational Science*, 19(1), 35-39.

CONCEPIRE PROGETTI ORIENTATI ALL'AZIONE PER COSTRUIRE
IL DIALOGO INTERCULTURALE NELLA CLASSE DI LINGUA SE-
CONDA: *CEFR. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS* E
PRATICA DIDATTICA A CONFRONTO.

*Marina Artese*¹

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFR. C. V.)

Il *CEFR. C. V.* (Council of Europe, 2018), pubblicato dal Consiglio d'Europa a integrazione e completamento del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione (QCER)* (Council of Europe, 2001), contiene vari elementi di novità: i descrittori di aspetti chiave quali la mediazione, la competenza plurilinguistica e pluriculturale (abilità di ascolto e lettura) e la lingua dei segni; i descrittori di ulteriori attività comunicative (interazione in linea, uso delle telecomunicazioni e esprimere reazioni emotive a testi creativi e/o letterari); l'introduzione del livello pre-A1, la definizione più dettagliata dei livelli *plus*, dei livelli A1 e C (in particolare il C2).

Alla luce di queste novità ci siamo chieste se nella realtà della pratica didattica la nuova cornice ampliata dal *CEFR. C. V.* effettivamente integri ciò che nel volume del 2001 mancava e, se sì, come.

Per rispondere al nostro quesito, abbiamo analizzato e interpretato i dati raccolti in attività didattiche ideate e svolte durante i corsi di italiano L2 tenuti negli anni 2012-2019 presso il Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Bologna, alla luce di due concetti chiave: 'approccio orientato all'azione' per la co-costruzione interazionale del significato e 'dialogo interculturale' per la competenza pluriculturale, entrambi introdotti dal *QCER* del 2001, ma approfonditi nel *CEFR. C. V.*

1.1 Approccio orientato all'azione

Nel *CEFR. C. V.*, i compiti della didattica 'orientata all'azione' si basano sulla vita reale e sono costruiti intenzionalmente, selezionando nozioni e funzioni appropriate. In particolare, questo approccio implica compiti collaborativi, il cui obiettivo primario non è la lingua.

¹ Collaboratrice esperta linguistica di lingua italiana presso il Centro Linguistico d'Ateneo – Università di Bologna. Dottoressa di ricerca in Politiche Educazione e Formazione Linguistico-culturali, Università di Macerata, con un progetto di ricerca intitolato *Interazioni e identità nella classe d'italiano lingua seconda all'università*.

Al centro del processo didattico ora si pone la co-costruzione interazionale del significato, con chiare implicazioni per il gruppo classe: a volte l'interazione sarà più direttiva (insegnante/ discente/i), a volte collaborativa (interazione tra discenti). In generale, il bilanciamento tra questi due tipi di interazione potrà riflettere il contesto, la tradizione pedagogica di quel contesto e il livello di padronanza dei discenti coinvolti². Nelle società complesse, la co-costruzione del significato potrà essere plurilingue e attingere ai repertori plurilingue e pluriculturali del discente/parlante (Council of Europe, 2018: 27).

In sostanza, l'educazione linguistica (L2/LS) ora adotta l'approccio eco-olistico: è informata dalla complessità e dalle teorie socioculturali e mira a promuovere la dimensione plurilingue e il 'dialogo interculturale' (North e Piccardo, s.d., 2016).

1.2 Dialogo interculturale

Educare all'interculturalità vuol dire mirare «a sviluppare atteggiamenti aperti, riflessivi e critici per imparare ad avere una visione positiva e a gestire in modo proficuo tutte le forme di contatto con l'alterità. Essa [l'educazione interculturale, n.d.a.] tende ad attenuare gli atteggiamenti ego-/etnocentrici che nascono dagli incontri con ciò che non si conosce» (Beacco *et al.*, 2016: 14). Educare all'Intercultura – ossia insegnare a dialogare tra le diverse culture – non caratterizza esclusivamente la didattica delle lingue, ma compete anche alle scienze sociali – antropologia e sociologia –, al settore economico o a quello del diritto internazionale.

Compito dell'educazione linguistico-culturale sarà quindi formare al 'dialogo interculturale' per educare al pensiero critico e alla cittadinanza attiva. Nello specifico dell'atto didattico, significherà concepire attività che favoriscano la possibilità di «decostruire alcune immagini eccessivamente stereotipate delle culture per scoprire la loro complessità e stabilire un vero dialogo interculturale attraverso la presa di coscienza, da parte degli apprendenti, dei loro quadri di riferimento, la capacità di assumere il punto di vista dell'altro e lo sviluppo di competenze interculturali di negoziazione» (Beacco *et al.*, 2016: 229).

Negoziare, ri-negoziare, de-costruire e ri-costruire le proprie posizioni e identità all'interno e attraverso i vari gruppi di persone implica il riconoscere la complessità e la diversità delle relazioni umane. Grazie a questo riconoscimento si impara a mediare (Holmes, 2014: 2), a dialogare; il processo di mediazione attraverso il dialogo interculturale, però, può essere ostacolato dalla lingua o da impedimenti imposti dal potere e dalla politica: discriminazione, povertà e sfruttamento, che colpiscono membri di gruppi marginalizzati, «sono

² Le modalità interazionali rispecchiano il contesto socioculturale in cui le interazioni avvengono – alcune società prediligeranno modalità didattiche più direttive, altre più collaborative –, pertanto esse varieranno con il variare del contesto e con il livello di padronanza linguistico-culturale degli interagenti.

barriere strutturali che impediscono il dialogo» (Consiglio d'Europa, 2008: 22-23)³. Per raggiungere l'obiettivo educativo le attività didattiche, dunque, adotteranno l'approccio riflessivo per rispecchiarsi nel punto di vista dell'altro, per favorire il cambio di posizione, per consentire di vestire i panni dell'altro, anche dello svantaggiato e del discriminato, e, in generale, per predisporre ad un *ascolto attivo* delle persone con cui si entra in relazione.

1.3 Ascolto attivo e osservazione per la co-costruzione di un'esperienza

L' 'ascolto attivo', o 'sensibile', è quel tipo di ascolto che facilita un'interazione positiva tra i parlanti, perché può innescare l'ascolto reciproco. Il parlante percepisce l'ascolto attivo come la considerazione positiva e incondizionata dell'ascoltatore, si sente socialmente accettato e, conseguentemente, tenderà anch'egli ad ascoltare. Attraverso l'ascolto attivo, ci predisponiamo alla comprensione del nostro interlocutore al fine di comprenderne e compenetrarne l'esperienza di cui è messaggero, aumentando il coinvolgimento emotivo e quindi la motivazione all'ascolto. La comprensione dell'altro diviene così empatica e si crea sintonia tra i parlanti (Kawamichi *et al.*, 2015).

L'ascolto inoltre è importante per favorire un mutamento in comportamenti individuali e per sviluppare senso di comunità; esso può innescare modificazioni in attitudini e atteggiamenti, far mutare i valori di base individuali e la filosofia di vita personale.

Importante componente dell'ascolto sensibile è l' 'osservazione': osservando tutto ciò che accade fin dal primo istante del processo interazionale, entriamo nella situazione non come passanti, ma come 'ricercatori', come 'studiosi' del contesto in cui siamo.

L'interazione diventa così un momento di crescita personale, un'esperienza. L'esperienza è ciò che caratterizza la nostra vita quotidiana ed è ciò che, della vita, narriamo. L'esperienza rimanda alla vita quotidiana perché segna ciò che dalla quotidianità si differenzia⁴. La quotidianità, infatti, è ciò che noi non percepiamo, «viviamo nel quotidiano sempre e necessariamente senza accorgercene; di modo che non appena proviamo a rifletterci su, ne siamo già usciti fuori» (Marrone, 2007: 11). Nel nostro contesto didattico, quindi, l'insegnante trasformerà la quotidianità della lingua-cultura L2/LS in narrazione, portando sul piano dell'esperienza il discorso didattico. La didattica delle lingue e culture non è più una mera speculazione sulla lingua, bensì diventa costruzione ed elaborazione del vissuto esperienziale.

³ In Europa, ad esempio, vi sono gruppi e organizzazioni politiche che predicano l'intolleranza, il razzismo e l'odio per l'altro, per lo 'Straniero'; queste sono posizioni che rifiutano il dialogo interculturale e lo impediscono.

⁴ «L'esperienza è ciò che ci succede mentre viviamo, ciò che solitamente può essere narrato [...]. Infatti, non è necessario che accada qualcosa di particolarmente fuori dall'ordinario per narrarlo, anzi vi sono molte opere letterarie che narrano, appunto, la normalità della vita quotidiana.» (Artese, 2013: 270-271).

2. Approccio metodologico: la ricerca-azione

La ricerca-azione (Barbier, 2007) è una metodica delle scienze sociali ed economiche, ma è applicata anche nella classe di lingua quando si vuole sviluppare e perfezionare l'osservazione e l'ascolto, con l'obiettivo di far acquisire consapevolezza del valore e del posto che la lingua e l'interazione occupano nella relazione sociale. L'uso di questo metodo incoraggia la didattica orientata allo scopo e alla soluzione di problemi, perché i discenti si confrontano con problemi autentici su cui devono documentarsi, analizzando i materiali nella lingua obiettivo e, soprattutto, interagendo col territorio al di fuori dall'aula. L'autenticità dei temi e dei materiali, così come l'ingresso dell'attualità nel momento didattico, ha un impatto estremamente positivo sulla motivazione degli apprendenti. Di conseguenza, abbiamo applicato questo metodo per concepire ciò che abbiamo chiamato 'progetto'.

3. Concepire il progetto

A differenza degli altri insegnamenti disciplinari, in cui il processo di apprendimento va dalla presentazione dei contenuti alla loro appropriazione attraverso il linguaggio, nell'educazione linguistica, i contenuti – la lingua – sono anche il mezzo attraverso cui il discente deve appropriarsi dei contenuti stessi, ossia deve impadronirsi dei contenuti linguistici attraverso il mezzo linguistico. Con l'orientamento all'azione si innesca un processo diverso: il discente si appropria della lingua, ossia del contenuto della didattica, non solo in aula (luogo dell'esperienza istituzionale), ma anche attraverso l'esperienza in e di ambienti extraistituzionali. A tal fine, occorre quindi una modalità differente. L'educazione all'aperto (o *outdoor education*) si pone come modalità diversa di 'fare scuola' (Farré *et al.* 2018: 15), infatti tende a riconciliare il momento dell'esperienza con quello dell'apprendimento: le attività progettuali che proponiamo mirano proprio a questa riconciliazione attraverso la scelta sia dei 'temi' che delle 'procedure' per eseguirli.

Il tema del progetto è selezionato attraverso una ricerca degli argomenti di carattere sociale o d'attualità che si leggono sui giornali, degli eventi che accadono o di cui si parla nella vita di tutti i giorni. Nei nostri esempi, i temi trattati sono sulla vecchiaia, sulle scritte murali e sulle emozioni. La procedura si adatta al tema.

3.1 La scelta dei temi e delle procedure

Il tema della vecchiaia nella cultura obiettivo è piuttosto sconosciuto ai discenti, soprattutto a coloro che non hanno scelto un indirizzo di studio di tipo sociale o medico-sanitario, e consente di fare raffronti con il proprio vissuto familiare. Questo progetto dà un'occasione d'incontro e conversazione con

persone del luogo: i discendenti dovranno recarsi nei luoghi d'incontro degli anziani e interagire verbalmente con loro, che sono depositari di esperienze che rimarrebbero altrimenti sconosciute.

Il tema delle scritte di tipo artistico, vandalico, politico o amoroso, sui muri della città riguarda la produzione di un gruppo sociale marginale. Le scritte murali, per la loro collocazione, sono di tutti e tutti possono leggerle, osservarle e anche ammirarle o deprecarle, ma al tempo stesso la loro presenza stimola la riflessione sui temi che presentano. A livello procedurale, pertanto, il discente dovrà percorrere le strade cittadine alla ricerca di graffiti.

Il tema sulle emozioni mira a far osservare come si manifestano le emozioni e a coglierne le differenze tra le diverse culture. Per provocare reazioni emotive, si è concepita una procedura che riproduce un errore pragmatico⁵, ossia osservare le persone che passano, comunicando loro che le stiamo osservando: si seleziona un punto d'osservazione (una via del centro cittadino), si colloca un cartello che comunica che chi passa è sotto osservazione e si studia come reagiscono le persone che passano. Questo tema (e soprattutto questa procedura) affronta due aspetti della vita quotidiana: la povertà dell'elemosinante e l'essere osservati da telecamere.

In conclusione, l'attività progettuale deve favorire il cambio di prospettiva, deve essere una sfida ed essere emotivamente coinvolgente, inoltre deve diventare parte del bagaglio esperienziale del discente, il che consentirà di essere riportato, narrato alla classe: la narrazione è infatti l'elemento conversazionale che distingue la quotidianità dall'esperienza⁶.

4. La ricerca-azione: tre progetti sul territorio

Quelle che seguono sono le istruzioni iniziali consegnate agli apprendenti per la realizzazione del progetto. Per ragioni di spazio, qui riportiamo solo il compito per il livello B2, per gli altri livelli il testo va adattato di conseguenza.

Progetti sul territorio

I progetti devono rispettare le istruzioni date dall'insegnante, in particolare tutte le risorse testuali devono essere in italiano. Il progetto può considerarsi terminato quando tutti i materiali richiesti sono stati consegnati [...]. I progetti sono lavori di gruppo. Lavori individuali non sono accettati.

Scegli un progetto tra i seguenti:

⁵ L'errore pragmatico consiste non solo nell'osservare le persone che passano (che potrebbe essere considerato invadente), ma soprattutto nel comunicarlo apertamente (il cartello con la scritta).

⁶ Cfr. par. 1.3.

1. *La panchina*
2. *Muri che parlano*
3. «Vi stiamo guardando». *Come reagite?*

Descrizione, obiettivi e procedure.

a. *La panchina*

Questo progetto è di tipo sociale il cui fine è comprendere, conoscere gli spazi di aggregazione delle persone anziane in città ed entrare in contatto con loro.

Definite chi sono gli anziani e chiedete alle persone che conoscete o nei luoghi pubblici dove sono gli spazi per gli anziani. Individuate un luogo [...] e osservate le persone anziane che vi si aggregano. Cercate di entrare in contatto con loro per farvi raccontare delle storie. Gli anziani sono sempre ben disposti al dialogo nel loro ambiente.

Prendete appunti delle vostre osservazioni e dei loro racconti. Stilare un unico testo a cui contribuite con circa 400 parole a testa e presentatelo alla classe.

b. *Muri che parlano*

Il fine di questo compito è comprendere tensioni e/o tendenze, ricercare tracce di identità di una sub-cultura giovanile metropolitana attraverso i graffiti e le scritte sui muri della città e confrontarle con la vostra rappresentazione della stessa sub-cultura nel vostro Paese. Percorrete le vie della città e osservate i graffiti e le scritte murali. Cercate il filo di un discorso comune, fotografate e approfondite l'argomento scelto con una ricerca di articoli di giornale. Scrivete un testo in gruppo e preparatevi a presentarlo alla classe.

c. «Vi stiamo guardando». *Come reagite?* (max. 2 persone)

Questo progetto è di tipo socio-emotivo il cui fine è conoscere le modalità di interazione delle persone.

Cercate un articolo scientifico sulle reazioni emotive durante un incontro faccia a faccia. Decidete che cosa volete osservare dal vostro punto di osservazione, scegliete un posto in strada [...], mettete un cartello vicino a voi su cui c'è scritto «Vi stiamo

guardando». Osservate le reazioni delle persone che leggono il cartello, che vi guardano, che non vi guardano, annotatele su un foglio. Se qualcuno si ferma a parlarvi, intrattenetevi con lui/lei e spiegate senza problemi perché siete lì, cosa volete vedere, le vostre riflessioni, osservate come reagiscono e ascoltate cosa rispondono.

Scrivete un testo in coppia (di 400 parole a testa) con le vostre osservazioni e le vostre riflessioni, comparandole a quello che conoscete del modo di interagire del vostro paese. Preparatevi a presentare i risultati del vostro progetto alla classe.

5. Analisi dei dati e raffronto con i descrittori del *CERF C. V.*

I descrittori possono essere distinti in descrittori di «attività interazionali» e di «attività globali» (Council of Europe, 2018: 91). Tra le «attività globali» abbiamo:

- lavorare in collaborazione,
- mediare,
- cooperare orientati allo scopo, al compito. Con scopo/compito si intendono azioni che ricorrono quotidianamente nella vita reale, in particolare nei contesti professionali (Council of Europe, 2018: 88).

Queste attività sono previste da tutti e tre i progetti, c'è lavoro di mediazione e cooperazione per organizzare il luogo di ritrovo (progetti a., b. c.), decidere chi intervistare (progetto a.), dove dirigersi (progetto b.). Inoltre, durante la produzione scritta in gruppo (progetti a. e b.) o in coppia (progetto c.), ritornando al contesto di studio (cfr. «contesti professionali»), i discenti dovranno interagire tra pari e collaborare per costruire significato e scambio intellettuale, oltre che mediare tra le diverse opinioni.

Tra le «attività interazionali» abbiamo: intervistare ed essere intervistati, con le specificità qui di seguito evidenziate. In *a. La panchina*, una discente (A) (di lingua giapponese, livello B1):

- mostra indipendenza dal suo interlocutore, sebbene le sue difficoltà linguistiche rendano difficile a volte la comprensione;
- prende l'iniziativa nell'approcciare una persona sconosciuta, per esempio: «Quando gli ho detto “Buongiorno signori”, hanno risposto “Ciao carissima”, e mi sembravano gentili.»⁷;
- riesce a introdurre nuovi argomenti e condurre l'intervista, senza un questionario predisposto, sebbene gli argomenti fossero stati preparati in precedenza, e

⁷ Tutti gli esempi de *La panchina* sono tratti dalla produzione scritta.

- riesce anche a gestire in piena autonomia l'interazione e a dare ed elicitare risposte interessanti, per esempio «Gli ho chiesto “Che cosa e come cambiava a Bologna dal passato al adesso?”».

Verso la fine dell'intervista, (A) riflette sull'importanza dello studio, argomento introdotto dal suo interlocutore, e l'incontro diventa per lei un evento da narrare, un'esperienza da raccontare:

«Gli ho fatto l'ultima domanda che “che cosa consiglia a persone come io?”. Lui ha risposto che “Studiare”. Secondo lui, l'educazione è molto importante. Mi ha detto “Quando si esce alla società, si ha bisogno di trovare un lavoro che si può fare in sua mano.” Dopo questa intervista, ho deciso di studiare molto».

(A) è divenuta competente degli aspetti pragmatici della comunicazione riuscendo a sviluppare tematicamente gli argomenti in discussione. Questa sua esperienza ha ampliato il suo repertorio pluriculturale sulle modalità relazionali con gli anziani e, in generale, sulla distanza culturale tra Italia e Giappone e ha anche modificato il suo atteggiamento verso lo studio. Così, agendo e dialogando, ha sviluppato strategie interazionali e competenza pluriculturale, raggiungendo lo scopo del compito.

Nel *CEFR. C.V.* vengono introdotte le emozioni, e la lingua per esprimerle, nell'incontro con testi creativi, anche letterari. Nel progetto *b. Muri che parlano*, abbiamo inteso i graffiti come 'testi creativi', facendoli rientrare nelle attività di 'mediazione di un testo'.

Nel brano che segue, vediamo come uno studente tedesco (B) di Taiwan⁸ (livello B2) sviluppa le sue capacità di osservazione del territorio, soffermandosi sulle differenze culturali, sociali e istituzionali tra i vari paesi di cui ha esperienza. L'attività lo porta anche a riflettere sul significato dell'arte e la sua funzione sociale:

«Se paragonassimo invece la cultura di *street art* nel mondo occidentale con la cultura di *street art* nel mondo orientale, vedremmo che in alcuni paesi asiatici una cultura di *street art* virtualmente non c'è. Mentre Berlino si chiama “La Mecca del mondo dei graffiti” allora, in Taiwan all'altro lato, per strada non si trova mai dei graffiti. [...] Per scoprire il perché ci vorrebbe sicuramente uno studio profondo includendo campi d'indagine come la mentalità del popolo, la storia del paese e soprattutto la cultura»⁹.

(B) ha saputo esprimere compiutamente il significato dell'esperienza di os-

⁸ Lo studente in questione vive in Germania, ma ha vissuto la sua infanzia a Taiwan ed è di madre taiwanese, il che lo porta a tornare spesso sull'isola.

⁹ Tratto dalla produzione scritta.

servazione, ne ha descritto le caratteristiche generali e, correlando le tre realtà del suo vissuto (competenza pluriculturale), ne ha tratto le sue personali conclusioni.

Il progetto espressamente centrato sulle emozioni è l'esempio *c*. «Vi stiamo guardando. Come reagite?». Sebbene lo scopo fosse il rilevamento delle emozioni, dal testo prodotto vediamo quanto le due studentesse spagnole (C) (livello B2) si siano concentrate sulla riflessione ed espressione delle loro emozioni e quanto la situazione, per loro del tutto anomala, costituisca una vera e propria sfida:

«Però devo confessare che avevo un po' inquietudine perché pensavo di esser vista stranamente da tutti. Quindi l'esperienza era osata, ed è ciò che ci è piaciuto.

Prima di cominciare l'esperienza, pensavamo che tutti ci avremmo guardato come se fossimo pazze [...]. Più tardi, un uomo al telefonino ha letto il cartello e poi si è seduto davanti a noi come per dire «Io vi sto guardando» ed era a noi di essere un po' imbarazzate. [...] [Due ragazzi] ci hanno detto ridendo che avevano pensato prima che nel cartello ci fosse una telecamera»¹⁰.

(C) coglie immediatamente il valore esperienziale dell'attività (usa la parola «esperienza» più volte), riesce anche ad 'assumere lo sguardo dell'altro' (fondamentale per lo sviluppo del dialogo interculturale) nel momento in cui un passante la imita. Inoltre, interagendo con due interlocutori, amplia le possibilità di lettura della sua esperienza («avevano pensato prima che nel cartello ci fosse una telecamera»).

In futuro verranno analizzate le produzioni orali per ricercare esemplificazioni di mediazione socioculturale. Si potrebbe, infine, incrementare i tipi di progetto, variandoli sia nei temi che nelle procedure.

6. Conclusioni

Per rispondere al nostro quesito iniziale, possiamo dire che il *CEFR. C.V.* colma un vuoto di sistematizzazione e chiarificazione nella didattica delle lingue e culture, perché integra ciò che era presente nella pratica quotidiana dell'insegnante, ma assente nell'edizione precedente (v. par. 1). Abbiamo visto, infatti, che le proposte didattiche analizzate innescano le attività «interazionali» e «globali» indicate nel volume, concretizzano l'«approccio azionale», favoriscono il dialogo e il conseguente sviluppo delle «competenze plurilinguistica e pluriculturale».

Eppure, nonostante il volume sia il frutto di una vasta consultazione di in-

¹⁰ Tratto dalla produzione scritta di coppia.

segnanti afferenti alle più diverse istituzioni universitarie e scolastiche europee, nell'impianto generale dell'opera non si percepisce la didattica come l'insieme di insegnamento e apprendimento: la figura e il ruolo insegnante non sono esplicitati (insegnamento) e, sebbene la 'centralità del discente' non sia mai menzionata, l'enfasi sembra essere ancora sul discente (apprendimento). Viene invece espressamente collocata al centro del momento didattico la «co-costruzione del significato (attraverso l'interazione)» (Council of Europe, 2018), tra discente/discenti e insegnante, tra discenti, tra discenti e istituzione e tra discenti e ambiente extraistituzionale, ma per completezza andrebbe inclusa anche l'interazione tra insegnante e colleghi, insegnante e istituzione e insegnante e ambiente esterno all'aula. Attraverso le varie esperienze d'interazione tra tutti gli interagenti e la loro narrazione in aula, si potrà costruire congiuntamente il significato del vissuto interazionale, che diviene così esperienziale, mettendo pienamente in atto ciò che viene ribadito sia nel primo che nel secondo volume, l'approccio azionale.

BIBLIOGRAFIA

- ARTESE, M. (2013). Esperienze di stili: un'ipotesi. In *Interazioni e identità nella classe di italiano lingua seconda all'Università*. Tesi dottorale in Politica, Educazione e Formazione Linguistico-culturali, ciclo XXIV, Università degli studi di Macerata. Sez. II, cap. 4, 245-274.
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.
- BEACCO, J.C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M.E., GOULLIER, F., E PANTHIER, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- CONSIGLIO D'EUROPA (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale: «Vivere insieme in pari dignità»*. lanciato dai Ministri degli Affari esteri del Consiglio d'Europa nel corso della loro 118a sessione ministeriale, Strasbourg, consultato in maggio 2019 <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf>.
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, Education Department News, consultato in febbraio 2018 <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- FARRÉ, R., BORTOLOTTI, A. E TERRUSI, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carrocci Editore.
- HOLMES, P. (2014). Intercultural dialogue: Challenges to Theory, Practice and Research. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 1-6. <<https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866120>>.
- KAWAMICHI, H., YOSHIHARA, K., SASAKI, A.T., SUGAWARA, S. K., TANABE, H.C., SHINOHARA, R., ... AND SADATO, N. (2015). Perceiving Active Listening Activates the Reward System and Improves the Impression of Relevant Experiences. *Social Neuroscience*, 10(1), 16-26. <<http://dx.doi.org/10.1080/17470919.2014.954732>>.
- MARRONE, G. (2007) *Narrativa ed esperienza – Intorno a una semiotica della vita quotidiana*. Roma: Meltemi Ed. .
- NORTH, B. E PICCARDO, E. (s.d.). Comunicazione relativa al *CEFR Companion* aggiornato con i nuovi descrittori. <<http://www.aitla.it/archivio/10-primopiano/525-cefr-companion-volume-with-new-descriptors-now-online>>.
- North, B. e Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Council of Europe – Language Policy, <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31www.coe.int/lang-cefr>>.

RECOFA UNIge: UN PROTOCOLLO PER IL RECUPERO DELLE COMPETENZE DI LETTURA IN ITALIANO LINGUA DI STUDIO

*Anna Giaufret, Simone Torsani, Chiara Fedriani,
Rita Cersosimo, Giulia Lombardi, Alice Pagano¹*

1. Introduzione

Dall'analisi dei risultati del test sulle Abilità Linguistiche (test AL) svolto presso il Dipartimento di Lingue dell'Università di Genova, a cui dovevano sottoporsi le matricole del corso in Lingue e Culture Moderne L-11, e soprattutto dall'analisi delle carriere degli studenti, sono emersi negli ultimi anni sia un deficit generalizzato nell'italiano come lingua di studio (ing. *Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP), sia l'incapacità del test di intercettarla. Conseguenza dell'inaffidabilità del test era l'incapacità dei percorsi di recupero di sostenere gli studenti al fine di migliorare questo aspetto cruciale per il loro percorso di apprendimento.

Questa constatazione ci ha portati a riflettere, oltre che sulla rimodulazione del test, sulla necessità di progettare e realizzare percorsi di supporto per gli studenti che hanno bisogno di migliorare tale competenza. Tale constatazione di cui sopra ha portato ad un'azione concreta, sostenuta anche dalla convergenza di diversi fattori: le politiche attive dell'Ateneo riguardo al supporto alle matricole e l'internazionalizzazione, la seconda delle quali ha implicato un aumento del numero degli studenti stranieri che si rivolgono alla Scuola di Italiano (che dipende dal CLAT² per la componente scientifica), e, infine, la partecipazione al progetto POT7³ da parte di alcuni ricercatori del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne.

¹ CLAT e Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, Università di Genova. Anna Giaufret è professore associato di Lingua e Traduzione – Lingua francese (L-LIN/04) e vicecoordinatrice della Commissione del CLAT. Si interessa di variazione in ambito sociolinguistico, analisi del discorso e di supporti tecnologici per la didattica delle lingue. Simone Torsani è ricercatore di Didattica delle Lingue Moderne (L-LIN/02). Nell'ambito della Commissione CLAT si occupa dei corsi di lingua italiana agli studenti Erasmus. Chiara Fedriani è ricercatrice in Glottologia e linguistica; i suoi interessi di ricerca sono la linguistica storica, la linguistica cognitiva e la pragmatica. Rita Cersosimo è laureata in Lingue e letterature moderne per i servizi culturali e dottoranda in Digital Humanities presso il DLICM-Unige; la sua ricerca verte sulla didattica inclusiva delle lingue. Giulia Lombardi è assegnista di ricerca in linguistica italiana presso l'Università di Genova; interessi di ricerca: linguistica cognitiva, didattica dell'italiano per stranieri, analisi della leggibilità e semplificazione dei testi, lingue speciali. Alice Pagano, interprete e traduttrice, è dottoranda in Digital Humanities presso il DLICM; interessi di ricerca: *respeaking*, sottotitolazione automatica, traduzione accessibile e didattica dell'interpretariato. Chiara Fedriani, Rita Cersosimo, Giulia Lombardi e Alice Pagano sono le autrici della sezione 4; Anna Giaufret delle sezioni 1 e 2; Simone Torsani delle sezioni 3 e 5.

² Si veda il capoverso successivo per l'esplicitazione della sigla.

³ Piano di Orientamento e Tutorato 7. Si rimanda alla sezione 4 per informazioni sul progetto.

A partire dal 2019, il CLAT (Centro Linguistico di Ateneo) è passato sotto la gestione amministrativa dell'Area Apprendimento Permanente e Orientamento – Servizio Apprendimento Permanente – Settore Sviluppo Competenze Linguistiche e sotto la gestione didattica della CLAt (Commissione del Comitato Linguistico di Ateneo), con la missione di sostenere il miglioramento delle competenze linguistiche in lingua straniera di tutta la popolazione studentesca UniGE (per favorire l'internazionalizzazione) e delle abilità di studio in lingua italiana. Ci concentreremo in questo articolo su quest'ultimo punto e, in particolare, su due progetti convergenti che mirano proprio allo sviluppo delle competenze di lettura per lo studio.

Le azioni volte allo sviluppo delle abilità di studio sono diverse, seppure convergenti, e sono sviluppate sia a livello di ateneo, sia a livello locale. I paragrafi seguenti illustreranno due progetti sviluppati presso il CLAt che mirano a colmare le lacune individuate nel vecchio test AL (§2): un percorso in auto apprendimento volto a migliorare le abilità di lettura (§3) e una versione rinnovata del test AL (§4).

2. Criticità del vecchio test AL

Come accennato nell'introduzione, il test AL, erogato dal 2013, si era rivelato non sempre efficace nell'individuare le difficoltà specifiche di studio e gli studenti erano sostenuti da azioni di recupero conseguentemente poco strutturate.

Il test – il cui superamento era previsto con un livello B2 del quadro europeo, ma B1 per gli studenti che rientrano nella convenzione Marco Polo – era infatti troppo incentrato sulla lingua italiana e non sufficientemente sull'uso dell'italiano come lingua di studio e permetteva a molti studenti con una competenza insufficiente di tipo CALP di proseguire nel loro percorso, mentre non diagnosticava con sufficiente finezza le difficoltà degli studenti che non lo superavano in modo da permettere ai docenti di fornire percorsi efficaci di supporto. Queste difficoltà sia di superamento sia di avanzamento nel percorso erano esperite soprattutto (anche se non solo) da studenti con diploma estero. La tabella riporta i dati relativi agli ultimi quattro anni:

	Iscritti	Ammessi con debito	Di cui stranieri
Ottobre 2016	376	17	12
Gennaio 2017	120	6	6
Maggio 2017	8	1	1
Ottobre 2017	334	25	23
Gennaio 2018	106	9	8

Maggio 2018	7	4	4
Settembre 2018	392	21	21
Gennaio 2019	102	8	6
Maggio 2019	9	3	2

Tabella 1. Risultati vecchio test AL

Dall'analisi dei dati contenuti nella tabella precedente, si può osservare che la maggioranza degli studenti supera il test. Tuttavia, si è potuto constatare che questo successo non va di pari passo con una regolare progressione nella carriera degli esami. Pertanto, è emerso che il test AL non era in grado di identificare alcuni dei deficit che si rivelano più problematici per gli studenti nel momento dello studio e del confronto con gli esami.

La seconda osservazione riguarda gli studenti con diploma estero, che costituiscono la stragrande maggioranza di coloro che non superano il test, talvolta la totalità. Le difficoltà di superamento possono inoltre riguardare studenti con diploma italiano, ma che hanno iniziato tardivamente la loro scolarizzazione nel nostro paese e hanno acquisito competenze di studio e linguistiche superficiali.

Il test AL originario era, infatti, limitato alla comprensione scritta, con, per esempio, domande sulla capacità di trovare dettagli o di riformulare. Per quanto tale approccio sia solido e comparabile con altri test di lettura (e quindi rodato da una lunga esperienza nel campo della valutazione), esso, come anticipato, non permette di raccogliere dati sulle abilità effettivamente utili per lo studio. Oltre ad indagare un numero limitato di abilità (e non sempre quelle necessarie allo studio), il test restituiva un risultato unico e non differenziato, così che non era possibile avere un quadro esauriente delle difficoltà dello studente.

3. Percorso a distanza del Centro Linguistico di Ateneo (RecOFA)

3.1 *Struttura del percorso*

Vista l'importanza delle abilità ricettive ai fini di studio (v. tra gli altri, Rosi, 2020), la prima azione intrapresa è costituita dal progetto di un percorso a distanza rivolto a tutti gli studenti dell'Ateneo che mira a sviluppare l'abilità di comprensione scritta a fini di studio.

La creazione di materiali e percorsi didattici volto allo sviluppo delle abilità di studio è un campo ormai consolidato, nel quale trovano posto manuali (Fragai *et al.*, 2010) e proposte didattiche più o meno mirate (Frattei *et al.*, 2017; Gallina, 2019). Il progetto prende spunto da iniziative analoghe realizzate in

diverse parti del mondo, come per esempio il percorso offerto dall'Università di Lingnan (LeBane *et al.*, 2015), nei quali le potenzialità della rete sono sfruttate per erogare brevi moduli dedicati allo sviluppo delle abilità di studio.

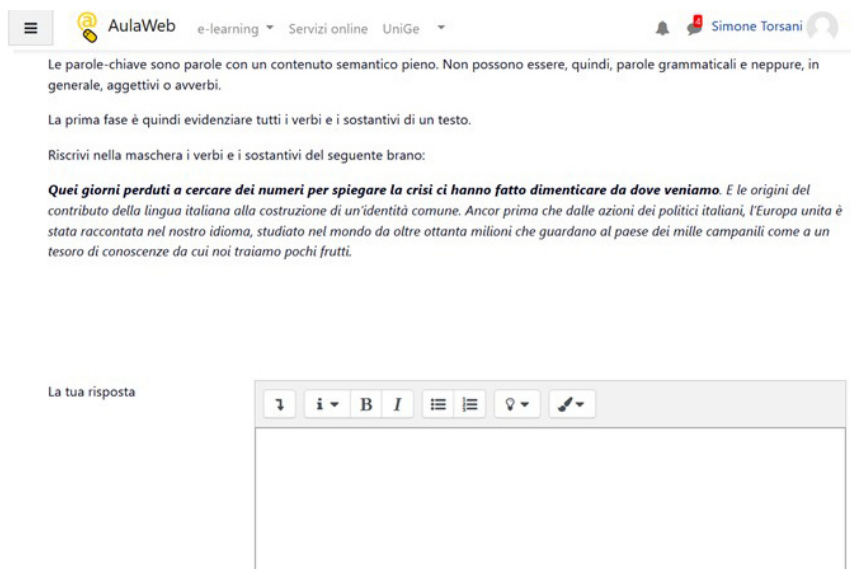


Figura 1. Schermata Moodle Aulaweb di una parte del percorso sull'identificazione delle parole chiave

I percorsi sono progettati per essere svolti in autonomia sulla piattaforma didattica del Centro, Moodle (Dougiamas, 2004; Lin, 2011), e prevedono una struttura standard organizzata in:

1. Definizione e introduzione all'abilità specifica;
2. Strategie per lo sviluppo dell'abilità;
3. Attività intorno alle singole strategie;
4. Attività nelle quali gli studenti sfruttano le strategie per lavorare sull'abilità;

A titolo di esempio, per lo sviluppo dell'abilità di cogliere il senso, il modulo conterrà esercizi che vertono sulla strategia di ricerca delle parole chiave di un brano/paragrafo. Dopo aver letto una presentazione sintetica della strategia, lo studente svolge attività di riconoscimento delle parole chiave e, infine, ritorna sull'abilità generale che affronta usando le strategie appena apprese.

Il formato sfrutta appieno le potenzialità della piattaforma di ateneo che, grazie alle sue caratteristiche di modularità, permette la realizzazione di moduli da fruirsì in autonomia. Il percorso è, in ogni caso, generale e mira a fornire a tutti gli studenti una base, mentre lascia ad azioni locali, per altro analoghe nella strutturazione dei percorsi, un lavoro più specifico di tutorato individualizzato.

4. Un esempio di attività

Forniamo qui di seguito alcuni esempi tratti dal percorso che accompagna lo studente verso la comprensione generale di un testo italiano (livello B2 del QCER). L'estratto riprende gli elementi identificati nel protocollo descritto poc'anzi adattate all'abilità di comprendere il senso generale, riportato qui di seguito:

1. Definizione: lo studente è in grado di identificare l'argomento di un testo e di formularlo, di identificare i sotto-argomenti delle varie sezioni, le eventuali argomentazioni e contro-argomentazioni, le parole chiave, i connettori logici, il ruolo della punteggiatura, i riferimenti intertestuali;
2. Strategie: identificare gli elementi su cui fondare la comprensione puntuale del testo; comprenderli; assemblare tali elementi per ottenere una comprensione globale;
3. Esercizi e attività: lettura attiva; estrazione degli elementi chiave; analisi argomentativa, semantico-stilistica; attività specifiche sulle strategie ed esercizi
4. Test autovalutazione.

Un esempio di attività relativa alla fase 2 (Strategie) consiste nell'identificazione delle parole-chiave di un testo, cioè quelle parole o espressioni che racchiudono nel loro senso combinato il nocciolo semantico del testo stesso. Tale attività è ritenuta utile perché permette di comprendere velocemente il contenuto di un testo. Una strategia, quindi, molto importante per affrontare lo studio universitario.

L'attività 1.1 richiede di leggere un testo e scegliere tra alcune espressioni evidenziate le parole chiave. Alla fine dell'esercizio, lo studente potrà visualizzare in giallo le parole chiave (in corsivo nell'esempio riportato sotto), in verde le espressioni che non sono essenziali, ma possono parere importanti (qui in maiuscolo).

Il ruolo della lingua italiana nell'identità dell'Europa

Da Dante a Leopardi, dobbiamo ricominciare a scrivere le pagine di un capitolo che non si è chiuso. Forse avremo anche più voce nelle stanze che contano
Quei giorni perduti a cercare dei numeri per spiegare la CRISI ci hanno fatto dimenticare da dove veniamo. E le origini del *contributo* della *lingua italiana* alla costruzione di *un'identità comune*. Ancor prima che dalle azioni dei POLITICI italiani, *l'Europa unita* è stata raccontata nel nostro idioma, studiato nel mondo da oltre ottanta milioni che guardano al paese dei mille campanili come a un tesoro di conoscenze da cui noi traiamo pochi frutti. (...)

Tabella 2. Attività 1.1

L'attività seguente, 1.2, è logicamente collegata alla precedente e richiede invece di spiegare perché alcune espressioni non sono essenziali come parole

chiave, per esempio la parola «crisi». L'esercizio, in questo caso, presenta per ogni parola proposta un menu a tendina con opzioni giuste o sbagliate.

Perché “crisi” non è una parola chiave nel testo?

- Opzione corretta: sebbene il testo tratti della crisi dell'UE, in questo caso la parola si riferisce alla crisi economica;
- Opzione sbagliata: l'argomento dell'articolo non è nessun tipo di crisi;
- Opzione sbagliata: una parola chiave può difficilmente essere una parola che ha una sola occorrenza nel testo.

Tabella 3. Attività 1.2

Come si può osservare dagli esempi il modulo è, come già nelle esperienze prese a modello, progettato per essere fruito in autonomia. L'erogazione di contenuti in rete ha, come noto, diversi vantaggi, *in primis* quello di rendere tali contenuti fruibili senza limiti di tempo, di spazio e, appunto, in autonomia.

Tale modalità costituisce un supporto per lo studio valido ed efficiente anche in assenza di forme di tutoraggio.

5. Test Competenze Linguistiche e recupero

5.1 *Le basi teoriche e la struttura del nuovo test per le competenze linguistiche di base*

Il lavoro di ripensamento e ristrutturazione del test volto a verificare i saperi minimi in ingresso per il corso di Lingue e Culture Moderne è stato fruttuosamente ispirato da un'azione svolta in parallelo nell'ambito del Progetto POT7 UniSco – *Per un inserimento sinergico ed efficace degli studenti delle scuole secondarie negli studi di lingue e culture umanistiche. Strategie d'informazione e formazione*⁴.

Gli obiettivi strategici del progetto sono stati essenzialmente due: da una parte orientare gli studenti delle scuole superiori a maturare una scelta informata e consapevole del loro percorso universitario, e dall'altra supportare le matricole nell'affrontare i primi esperimenti formativi, mettendo in campo corsi di tutorato e attività laboratoriali di supporto. In riferimento a questo secondo obiettivo, che ci interessa qui da vicino, all'interno del Progetto si è lavorato in particolare su un test di autovalutazione della comprensione della lingua italiana, denominato Ti-UniSco, da eseguire liberamente in rete prima della prova organizzata dal proprio Ateneo. Il test è stato progettato per aiutare

⁴ <https://www.unipi.it/index.php/orientamento/item/download/18057_f2b6541e7bfc76ec3e1cff475ced0cb>, consultato il 27/08/2020.

lo studente a valutare le proprie abilità relative alla comprensione di un testo orale, alla lettura e comprensione di un testo scritto e alla sua riformulazione, all'uso dei connettivi e della punteggiatura, alle competenze logico-linguistiche; è inclusa anche una parte volta alla verifica di competenze di tipo pragmatico-comunicativo, tramite la formulazione adeguata di un'e-mail caratterizzata da un certo grado di formalità e di impiego di un registro medio-alto. La struttura del nuovo test che illustreremo in questa sottosezione è stata profondamente ispirata dal test Ti-UniSco e dalle azioni di sperimentazione, valutazione e monitoraggio conseguite mediante somministrazione del test agli studenti delle Scuole superiori di secondo grado coinvolte dai vari Atenei partner del progetto.

A differenza del test Ti-Unisco, il nuovo test per la valutazione delle competenze linguistiche (Test CL) non prevede l'inserzione di un video e di 5 domande per la verifica della comprensione del testo orale. Entrambi, invece, prevedono 10 domande a risposta multipla per la valutazione della comprensione di un testo scritto, un esercizio di attribuzione della paragrafatura corretta, un cloze sui connettivi, un *cloze* su punteggiatura e ortografia, un esercizio di selezione della mail più adeguata allo scopo esplicitato e 10 domande logico-linguistiche.

Il Test CL è *computer-based* e si propone di rispettare i principi-base della valutazione linguistica (Douglas Brown, 2004). Infatti:

- prevede la possibilità di somministrare il medesimo test contemporaneamente a più studenti e di applicare la correzione automatica prevista da Moodle, che lo rende «pratico»;
- i risultati delle tre sessioni di recupero (novembre, gennaio e maggio), incentrate su test elaborati ed erogati con le stesse modalità, in relazione alla variazione dell'utenza rivelano che il test è «replicabile» (si veda la sezione 2);
- poiché ogni sezione mira a valutare una competenza linguistico-comunicativa specifica, il test può considerarsi «coerente» dal punto di vista del contenuto. L'approccio del *Language for Specific Purposes* (Bojovic, 2006) ispira sia la realizzazione del test sia la progettazione del corso di recupero, rendendo la coerenza valida anche dal punto di vista teorico. I quesiti, inoltre, sono pensati per verificare tutte le abilità cognitive e linguistiche necessarie alla comprensione sia estensiva che intensiva del testo (Grabe, 2009; Kendeou *et al.*, 2014);
- il test è «autentico» e «rilevante» per l'utenza. I testi inclusi nel test sono selezionati sulla base dell'interesse degli studenti e della coerenza con il percorso di studi scelto, mentre gli esercizi (in particolare quelli pragmatici) sono elaborati per corrispondere il più possibile a compiti di realtà.

L'obiettivo del test è quello di verificare le abilità linguistico-comunicative degli studenti in ingresso, a prescindere dalla lingua madre, con particolare attenzione al contesto accademico. Riportiamo, a titolo di esempio, il secondo esercizio, un *cloze* libero che prevede l'inserimento dei connettori mancanti

nel testo, che lo studente può scegliere tra quattro opzioni presentate in un menu a tendina (Figura 2).

Non siamo profeti, _____ (10) è facile intuire che la lingua italiana, nel mondo globalizzato, andrà incontro a una crisi di cui si manifestano ora i primi sintomi allarmanti, sintomi che spaventano anche altre lingue d'Europa, _____ (11) quelle latine. Abbiamo un grande passato, alle nostre spalle sta una grande cultura che è cominciata con il Medioevo, si è sviluppata nell'Umanesimo e nel Rinascimento, _____ (12) siamo altrettanto certi di avere un grande futuro. _____ (13) almeno, è probabile

Figura 2. Esempio di *cloze* con connettori

5.2 Il corso di recupero per il superamento dell'OFA

Il corso è offerto agli studenti per individuare i propri dubbi e punti di debolezza nonché le criticità che alcune tipologie di esercizi possono presentare per rafforzare, come obiettivo ultimo, le competenze che lo necessitano e garantire altresì una forma di esercizio e monitoraggio costante in vista della sessione successiva per il superamento del Test CL.

Il corso di recupero viene replicato ed erogato tra fine settembre e novembre, dopo la prima sessione del Test CL e in vista della seconda e, successivamente, tra fine novembre e inizio gennaio, prima della terza sessione. La modalità di erogazione dello stesso è tramite lezioni frontali in classe della durata di due ore complessive e con una cadenza settimanale; prevede fra i sette e gli otto incontri totali e una lezione dedicata a una simulazione completa del test. Le lezioni sono programmate per permettere di effettuare più volte una scansione dei diversi argomenti proposti nel test, alternando brevi spiegazioni ed esercitazioni pratiche in classe. Per ciascuna lezione si mira a offrire un momento di confronto aperto, un'eventuale spiegazione di approfondimento e chiarimento, e infine un'esercitazione pratica per almeno due tipologie diverse di esercizi previsti dal test. La modalità di erogazione frontale del corso risulta fondamentale proprio per garantire un confronto aperto e permettere agli studenti di instaurare un momento di dialogo con i tutor sulle maggiori difficoltà riscontrate, a partire dalle quali veniva strutturato un ripasso *ad hoc*. Gli incontri frontali si svolgono sempre in ambienti che permettano l'utilizzo di un PC per ciascuno studente: le lezioni, infatti, vengono presentate sulla piattaforma a libero accesso Padlet.com a cui i partecipanti possono accedere dalla propria postazione digitando il link fornito su un browser, che rimanda alla pagina dedicata del corso⁵. La piattaforma viene aggiornata settimanalmente con materiale per il lavoro in classe ed esercizi aggiuntivi per un ripasso autonomo. La suddivisione dell'ambiente di lavoro presenta lo sviluppo progressivo del materiale in lezioni, ciascuna suddivisa in diversi argomenti ed esercizi in

⁵ Per ulteriore approfondimento, si consulti la piattaforma Padlet utilizzata per il corso di recupero completa attività, schede ed esercizi al link seguente: <<https://padlet.com/GiuliaLombardi/testCL>>.

formato .pdf o fruibili con esercitazioni interattive su Kahoot.it, link esterni, file di completamento e domande a scelta multipla, fra gli altri.

5.3 Dati e riflessioni sul superamento del test prima e dopo il corso di recupero

Presentiamo di seguito i dati rilevati dalle prime due sessioni di recupero del Test CL (a.a. 2019/2020) tenutesi a novembre 2019 e gennaio 2020.

Come si vede dalla Figura 3, al test di novembre erano iscritti 92 studenti⁶ (Figura 3), dei quali 51 hanno partecipato al corso di recupero dell'OFA; dai dati risulta che il 56,8% di questi ha superato il test. Al test di gennaio erano iscritti 49 studenti, dei quali 23 hanno partecipato al corso di recupero dell'OFA; di questi, risulta che l'82% sia riuscito nel test.

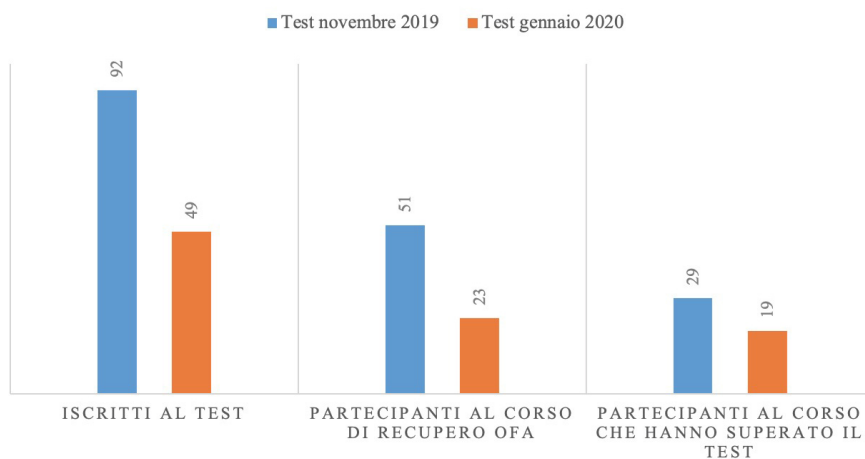


Figura 3. Dati test CL a.a. 2019/2020

I dati possono essere utili per riflettere in maniera critica sull'effettiva efficacia del corso di recupero dell'OFA. Se già dopo il primo corso di recupero abbiamo assistito a una percentuale di successo superiore alla metà dei partecipanti, il secondo corso (tenutosi da fine novembre a inizio gennaio) ha registrato un esito positivo per la quasi totalità dei partecipanti (19 su 23).

L'analisi dei bisogni effettuata mediante un questionario esplorativo erogato all'inizio di ogni corso ci ha consentito di adattare i contenuti del recupero alle necessità degli studenti. In particolare, le lezioni di preparazione al test di gennaio hanno visto la partecipazione di un'utenza con più profonde lacune nella lingua italiana di studio e il nostro intervento è stato quindi mirato, ancor più

⁶ Il numero totale degli iscritti al test non comprende solo studenti che non hanno superato i test precedenti e ai quali è stato assegnato l'OFA, ma anche i nuovi immatricolati al Corso di Studi.

rispetto alla sessione precedente, allo sviluppo metacognitivo di strategie utili a superare le barriere linguistiche. In particolare, abbiamo cercato di potenziare l'autonomia nell'apprendimento linguistico (Holec, 1981) fornendo un maggior numero di esercizi da completare a casa in auto-correzione con un pomeriggio di colloqui individuali per risolvere eventuali dubbi, e l'intercomprensione a partire dalle lingue note, pratica sempre più diffusa nell'ambito della didattica delle lingue dello studio (De Carlo e Anquetil, 2011).

Il monitoraggio dei progressi degli studenti durante il corso (mediante esercizi proposti sui Moduli di Google) ci ha permesso di verificare come gli studenti riuscissero gradualmente a ricavare in maniera autonoma le tecniche più adatte al superamento di ciascuna tipologia di esercizio, soprattutto in termini di strategie di comprensione, logica e gestione del tempo. I risultati positivi nel Test CL sono dunque apparsi in linea con i progressi attuati durante il corso.

6. Conclusioni e sviluppi futuri

Come si è potuto constatare, quindi, il nuovo test CL appare di più difficile superamento iniziale (riesce quindi a intercettare gli studenti con probabili difficoltà future), ma con migliori risultati al termine del percorso (test di autovalutazione e soprattutto corso di recupero).

Anche se questi risultati appaiono molto soddisfacenti, è in corso un processo di integrazione con il progetto sviluppato dal CLAt per offrire a tutti gli studenti, in particolare studenti non madrelingua italiana, dell'ateneo attività di sviluppo delle abilità di studio. In particolare, è in cantiere un corso di recupero, che introduca moduli, strutturalmente analoghi a quelli del progetto RecOFA, che lo studente può svolgere autonomamente online, con il feedback dei tutor.

Sono al momento in fase di progettazione diversi moduli. Il primo, per esempio, ha come obiettivo migliorare la capacità di identificare l'argomento delle parti di un testo e prevede lo sviluppo di strategie come identificare le unità logiche e identificare le parole chiave di ogni parte tramite attività di segmentazione del testo, dare un titolo al paragrafo. Il secondo, invece, lavora sulle abilità che permettono di comprendere le locuzioni, le espressioni metaforiche e le frasi fatte tramite attività come identificare gli elementi opachi del testo, scegliere interpretazione corretta e identificare gli strumenti per decodificarle.

Le abilità ricettive sono, come ormai da anni noto (Rosi, 2010; Mezzadri, 2010), uno strumento fondamentale per il successo negli studi e non è esagerato affermare che i Centri Linguistici possono, e devono, avere un ruolo di primo piano nel loro sviluppo. Come mostra il caso presentato nel contributo, infatti, le competenze coltivate nei dipartimenti e nei centri linguistici costituiscono un patrimonio imprescindibile che darà ulteriore conferma, se si per-

seguirà su questa strada, del contributo fondamentale che essi offrono alla comunità accademica tutta, ma anche all'intero sistema educativo nazionale.

BIBLIOGRAFIA

- BOJOVIC, M. (2006). Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development. In *31st Annual ATEE Conference*, 487-493 <<https://doi.org/10.13140/2.1.4011.4566>>
- DE CARLO, M. E ANQUETIL, M. (2011). *L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- DOUGIAMAS, M. (2004). Moodle: A Virtual Learning Environment for the Rest of Us. *TESL-EJ*, 8(2), 1-8.
- DOUGLAS BROWN, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. London: Pearson Education.
- FRAGAI, E., FRATTER, I. E JAFRANCESCO, E. (2010). *Uni.Italia*. Firenze: Le Monnier.
- FRATTER, I., JAFRANCESCO, E. E FRAGAI, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- GALLINA, F. (2019). Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali. *Italiano LinguaDue*, 11(1), 29-44.
- GRABE, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <<https://books.google.it/books?id=prvRHZ7DrIcC>>
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., HELDER, A. AND KARLSSON, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16 <<https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>>
- LEBANE, M.C., SHILLING, M. AND HARRIS, A. (2015). Promoting Independent English Language Learning within an Asian Tertiary Institution: The Lingnan Experience. *Studies in Self-Access Learning*, 7(3), 322-330.
- LIN, T.J. (2011). Review of Moodle 2.0. *Language Learning & Technology*, 15(2), 27-33.
- MEZZADRI, M. (2020). Insegnare e valutare l'italiano per fini di studio in L1 e L2: percorsi convergenti. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 11-25 <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13742/12876>>
- ROSI, F. (2020). Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 143-158.

TEACHER TRAINING IN THE SPORTS FIELD: HYBRIDIZING CLIL AND COOPERATIVE LEARNING

Celina Salvador-Garcia¹, Oscar Chiva-Bartoll²

1. Introduction

We live in a globalized world in which knowing more than one language that allows us to communicate effectively has become a necessity. Bearing this in mind, it seems clear that every citizen has the right to learn at least one foreign language that enables him or her to interact with someone whose first language is different. In this sense, several years ago, the European Union promoted a range of actions enhancing language learning among European citizens. For example, the White Paper on education and training set a goal establishing that each person should be able to master at least three different languages (European Commission, 1995).

Against this backdrop, the different European educational systems must give all students the possibility of acquiring sufficient language skills allowing them to communicate in languages other than their first language. There are multiple initiatives and methodologies focusing on fostering this objective. Among all of them, one that has been gaining momentum in the last two decades, both at a European and international level, is Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Lasagabaster and Doiz, 2016; Pérez-Cañado, 2018a).

Given the difficulty of allocating even more school time to languages, bilingual education has become a reality within the current educational scenario, and the CLIL approach has been increasingly included in non-linguistic subjects. However,

«Its rapid spread has been considered to outpace teacher education provision. Teachers, undoubtedly the actors who have been more deeply impacted by CLIL, have often been thrown out to teach according to this approach without sufficient or adequate training, because the demands placed on them by the implementation of this new approach have been largely overlooked. This situation needs to be countered and teacher training should figure prominently on the present and future CLIL agenda, as the success, sustainability, and continuity of CLIL schemes are consid-

¹ Universidad Internacional de la Rioja.

² Universitat Jaume I.

ered to hinge largely on teacher education and preparation» (Pérez-Cañado, 2018a: 1)

In this sense, CLIL teachers should possess scientific knowledge, which impinges not only on expertise related to the contents of their subject, but also on the pedagogical foundations of CLIL, with which they need to be well-versed (Mehisto, Marsh and Frigols, 2008).

Among the subjects that may adopt the CLIL approach, Physical Education (PE) is held as one of the most suitable (Coral, 2012; Salvador-García, Chiva-Bartoll and Isidori, 2017). Thanks to its particular idiosyncrasy, CLIL may be effectively implemented in the PE arena while maintaining its pre-established objectives, characteristic features as well as consolidated pedagogical methods such as Cooperative Learning (Dyson and Casey, 2016). However, «CLIL is no easy undertaking for the teachers involved» (Pavón Vázquez and Ellison, 2013: 69) because it must be applied properly and taking context-sensitive pedagogical decisions to ensure its adequate implementation. Successful CLIL application should optimize the teaching and learning practices to make the most of students' learning, without blurring down the content and jeopardizing the PE subject (Coral *et al.*, 2020; Lynott, 2008; Martínez and García, 2017), nor becoming content lessons taught through an additional language where little integration and proper application happens (Morton and Llinares, 2017).

Callings for teacher training remain a constant claim, and they now tend to cluster around the specific subjects embracing CLIL (Pérez-Cañado, 2018a). Particularly within the PE arena, a number of articles considering the views of the educators applying CLIL demand for more focused training for PE-in-CLIL teachers (Ceallaigh, Mhurchú and Chróinín, 2017; Chiva-Bartoll, Salvador-García and Isidori, 2018; Salvador-García and Chiva-Bartoll, 2017). In addition, some scholars also claim that specific PE training for CLIL is essential to ensure its correct application and avoid distorting the subject (Coral *et al.*, 2020; Martínez and García, 2017). If CLIL aims to stay with good reason within the educational scenario, this challenge must be faced. In this sense, Pérez-Cañado (2018a: 3) presents some lines of action to guarantee enduring bilingual education, among which we find three of particular relevance concerning teacher training:

«A first one entails modifying existing undergraduate degrees to guarantee that preservice teachers receive sufficient methodological and theoretical grounding on CLIL. [...]

Preservice teachers can also be more adequately prepared to step up to the bilingual challenge by reinforcing CLIL preparation in university teacher trainers. [...]

A [...] potential solution involves offering specifically tailored courses for pre- and in-service teachers. Research has revealed the great variability of teacher training needs in terms of different iden-

tification variables, so the overarching conclusion on this front is that one-size-fits-all courses do not work for all teachers alike and they thus need to be attuned to specific cohorts' specific needs.»

To ensure sustainability of bilingual education as well as ensuring that PE is not jeopardized as a consequence of using an additional language, proper and specific teacher training for PE with CLIL is essential (Pérez-Cañado, 2018a). Therefore, providing pre-service and in-service PE educators with clear guidelines to use CLIL is critical. To do so, combining CLIL with pedagogical models with which they are already familiar, such as Cooperative Learning, may help them to better contextualize and implement CLIL without losing focus on the PE subject.

Cooperative Learning is one of the most widely implemented pedagogical models in PE educational contexts and there is clear evidence from the studies conducted so far that it can be an effective approach to implement (González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz and Fernández-Río, 2019). Probably, its capacity «to accommodate individual differences in the classroom, pupil achievement gains, equity in instruction, and social and personal development contribute to its popularity» (Casey, Dyson and Campbell, 2009: 409). In addition to its sole implementation, its hybridization with other pedagogical models has been increasing lately, since their combination can enhance the potentialities of each pedagogical model alone (Fernandez-Rio, 2014). In this sense, merging Cooperative Learning with the CLIL approach may be a feasible opportunity, not only to combine their benefits, but also to provide pre-service and in-service PE teachers with a clear framework that they already know (Cooperative Learning), to which they may embed a new pedagogical approach they are learning about (CLIL).

Bearing this context in mind, the objective of the present paper is two-fold: on the one hand, it aims to explore the connections established between Cooperative Learning and CLIL implemented through the PE subject; and, on the other hand, it attempts to design a template to systematise CLIL and Cooperative Learning applied together helping pre-service and in-service teachers to plan their activities and lessons. To this purpose, first, the essentials of CLIL and Cooperative Learning will be presented. Next, their shared features will be examined to concretise its conjoined application in the PE arena. Finally, this theoretical approximation will help to design a template for a PE teacher training proposal helping to plan a sound application of CLIL and Cooperative Learning.

2. CLIL

The field of language teaching is rich in methodologies that have been appearing along the years. However, CLIL cannot be considered a purely lin-

guistic method, since the curricular content in which it is developed is highly relevant, and it entails a balanced introduction of both, content and language (Dalton-Puffer, *et al.*, 2018). Likewise, using CLIL implies an adaptation to the educational situation in which it is applied, and this approach can range from small language baths to different levels of immersion (Mehisto, Marsh and Frigols, 2008). More specifically, there is more than one way in which to apply CLIL, and educators have to decide which one is the most suitable and how to adapt it for their particular students. Taking this into account, it is easy to perceive that careful teacher training is needed in order that they can respond to CLIL demands with context-sensitive pedagogical decisions.

Because of this breadth of scope and flexibility, defining CLIL is not an easy task. However, one of the most accepted definitions is the one proposed by Coyle, Hood and Marsh (2010: 1), who conceive it as «a dual focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language». In addition, approaching this term particularly focusing on the PE field is also relevant within our context to start looking at CLIL from different perspectives and disciplines, and develop a better understanding on the level of classroom pedagogy as well as noticeably connected to the specific perspectives of this subject (Dalton-Puffer, *et al.*, 2018). In this sense, a succinct definition was provided by Coral and Lleixà (2016: 108), who assert that

«PE-in-CLIL should be understood as a holistic approach that uses the principles of learning by doing to teach motor contents through the medium of a foreign language and, at the same time, fosters cognition and citizenship. It takes into consideration pupils' motivation for movement and provides language support to achieve both motor and language goals.»

From a methodological standpoint, it may suffice mentioning that CLIL is a pedagogical approach linked to socio-constructivist theories of learning, since learners are involved in active learning processes through which they can build new knowledge based on their previous one (Dalton-Puffer, 2007; Pérez-Cañado, 2018b). In addition, it uses the postulates of the communicative approach. Hence, language is a tool for communication and the learner's competence focuses more on their ability to express themselves and understand instead of focusing on grammatical correctness or style, for example (Savignon, 2004).

As aforementioned, the aim of every educational practice through CLIL is two-fold, one related to the subject itself and another linked to the language to be learned. For this reason, objectives must be established considering both content and linguistic aspects. However, the latter should be more related to communication skills than to grammar and / or vocabulary (Marsh, 2012).

To depict the connection between these two types of objectives, Coyle,

Hood and Marsh (2010) use the triptych of language to differentiate among: language ‘of’ learning, language ‘for’ learning and language ‘through’ learning. In addition, when CLIL is implemented, teachers must offer linguistic support and carefully plan the activities in order to permit every student to be included in the lesson regardless of his / her personal characteristics and skills. Through this triptych, the linguistic needs and the different types of linguistic demands can be consciously analysed by the teacher to adapt the activities to the level and possibilities of the students.

The learning ‘of’ language refers to the language necessary to access the basic concepts of the subject and the topic covered. The language ‘for’ learning is the language necessary to be able to function in an environment in which a language that students do not master is used. Finally, language ‘through’ learning is the one that emerges from the active participation of students and crystallizes in ideas, questions or new meanings.

Furthermore, CLIL used to be based on four basic pillars (Coyle, Hood and Marsh, 2010), the 4c’s framework, to which a fifth ‘c’ has been added (Attard Montalto, Walter, Theodorou and Chrysanthou, 2015). These are content, communication, cognition, culture and competences. Every single one of these five elements must be present in any educational process using CLIL:

- ‘Content’ refers to the curricular area in which the teaching and learning practice is being developed;
- ‘Communication’ refers to using a language to learn while learning to use that language;
- ‘Cognition’ is linked to the formation of concepts and understanding in a way that is connected to the development of cognitive abilities;
- ‘Culture’ refers to establishing a link between local, national and global community to enhance intercultural awareness between different cultures and languages;
- ‘Competences’ refers to what a learner can do thanks to the newly acquired learning in a pragmatic way, thus practically and conjointly applying the aforementioned four components.

Being aware that teachers must consider the level of cognitive and linguistic difficulty that students will face, Coyle, Hood and Marsh (2010) have linked Bloom’s revised taxonomy (Anderson, *et al.*, 2001) to the CLIL methodology. In this sense, these authors propose that an adequate progression should move from lower-level cognitive demands (LOTS) such as remembering, understanding and applying; to others of greater difficulty (HOTS) such as analyse, evaluate and create.

Finally, the CLIL approach proposes to work the four language skills in a real and meaningful way (Coyle, Hood and Marsh, 2010). Regarding the two oral skills, listening, which is vital for language learning, becomes the major input activity, while in speaking fluency prevails in comparison with grammatical precision. Regarding the two written skills, reading provides significant material and is another good source of linguistic input, and writing allows

working on pre-established content through lexical activities. Anyway, the relevant aspect in every CLIL scenario is to foster communicative competence among students. This means that communicative teaching should underpin CLIL, and fluency and oracy should be awarded primacy over accuracy and written skills (Pérez-Cañado, 2018b).

3. Cooperative Learning

This section outlines Cooperative Learning to clearly depict what this pedagogical model consists of, what its theoretical roots are, some of its basic elements and several of the benefits that literature holds it entails. This precise picture of Cooperative Learning will help us in further sections to analyse how and why it may be successfully combined with the CLIL approach.

Cooperative Learning is considered a pedagogical model that bases its practical implementation on working through small groups, generally heterogeneous. Within a group, students are expected to join forces and share resources fostering not only their own learning, but also that of the rest of their classmates (Johnson and Johnson, 1999). A concise definition of Cooperative Learning particularly focused on the PE arena was provided by Fernandez-Rio (2014: 6), who ascertains that it is «a pedagogical model in which students learn with, from and for other students through a teaching-learning approach that facilitates and enhances this positive interaction and interdependence and in which teacher and students act as co-apprentices». Therefore, the key element differentiating Cooperative Learning from group work is the existence of co-responsibility for shared learning.

The theoretical roots underpinning Cooperative Learning are settled on constructivist principles. In this sense, it is related to the cognitive restructuring occurring when the student exchanges ideas with peers. In addition, it leverages the ideas behind the Vygotskian «zone of proximal development» (Vygotsky, 1989: 130), which is personified by classmates and the teacher (Velázquez, 2018). Furthermore, Cooperative Learning implies a transfer of responsibility transitioning from a teacher-driven to a student-led learning environment where the teacher acts as a facilitator and students are in charge of their own learning, thus becoming the main actors in the teaching and learning process (Fernandez-Rio, 2015).

According to Johnson and Johnson (1994), Cooperative Learning has five fundamental elements:

- 1) Positive interdependence: the achievement of the objective established by a single student is directly connected with the achievement of this objective by the rest of the students within the group, since they need each other to achieve it;
- 2) Individual responsibility: every member of the group is responsible for contributing with a part of the overall group work, and it must be carried out for the common good;

- 3) Face-to-face interaction: the members of the group must be in direct contact with each other when developing the task;
- 4) Social skills: as a consequence of interaction and existing communication, students develop positive social skills such as learning to listen, to take turns to speak, to encourage a peer, to criticize ideas instead of people, etc.;
- 5) Group processing: it is essential to share and discuss all the information with the rest of the group members to be able to make decisions consensually.

Research on Cooperative Learning within the PE arena has proven its effectiveness and points to a number of benefits. Following López-Pastor, Velázquez and Fraile (2014), some of these are the promotion of learning and contribution to motor development, the improvement of social skills as well as relationships among students, the promotion of inclusion of students with disabilities, the enhancement of general and physical self-concept, and the increase of students' motivation towards motor practice.

In addition, Casey and Goodyear (2015) point out that Cooperative Learning allows developing the four learning outcomes related to PE, namely physical, cognitive, social and affective domains, thus, fostering the integral development of the students. Based on these domains, Fernandez-Rio and Méndez-Giménez (2016) also highlight a series of advantages of Cooperative Learning:

- Cognitive domain: progress in terms of tactical knowledge and / or decision-making in the game / sport;
- Physical domain: improvement in using skills and / or specific motor techniques;
- Social domain: development of interpersonal skills such as support and mutual help, respect and empathy;
- Affective domain: improvement of general self-concept and physical appearance as well as of honesty and perception of motor ability.

4. Shared features between CLIL and cooperative learning

Once the main characteristics, principles and potentialities of the CLIL approach and Cooperative Learning have been described, this section focuses on presenting the foundations that these two pedagogical approaches share. By exposing their convergences and similarities, it will be argued how they can be applied conjointly and how they may enrich the teaching-learning process. This fact has already been highlighted by authors such as Pastor (2011), who does not hesitate to affirm that merging CLIL and Cooperative Learning is the perfect combination.

To begin with, it can be mentioned that both Cooperative Learning and

CLIL are based on learning theories from a socio-constructivist perspective (Dyson, 2002; Pistorio, 2010). In this way, both approaches conceive teachers as facilitators who adapt the teaching and learning process to the characteristics of the students while offering the necessary scaffolding measures (Bruner, 1984; Pistorio, 2010). Furthermore, these two pedagogical approaches place students at the centre of the teaching and learning process. In this sense, while active learning is postulated as a key element of Cooperative Learning, Coyle, Hood and Marsh (2010) bet on the idea of «learn to use, use to learn» for CLIL. Therefore, both approaches are student-led since they are expected to be actively involved in their learning to make it more meaningful.

In addition, motivation emerges as a crucial element in any teaching-learning process. In this sense, there are various authors who affirm that both Cooperative Learning (Casey and Goodyear, 2015) and CLIL (Lasagabaster, 2011) create learning situations that increase students' motivation.

It is also interesting to note that the group activities proposed by Cooperative Learning promote the use of language and interaction among students, thus facilitating the real and meaningful use of the four language skills, as proposed by CLIL. Through Cooperative Learning, students feel the need to use the language in order to complete activities, projects or problems, entailing a useful and real use of the language. In addition, the use of small groups through Cooperative Learning increases the level of debate and discussion on the part of the students, providing more situations of communication exchange and interaction which tend to be neglected in traditional lessons.

Finally, it is interesting to comment that Cooperative Learning develops HOTS because of the learning environment it generates (Slavin, 1985). Therefore, Cooperative Learning leads students to face cognitive demands of higher level as those appearing in Bloom's taxonomy (Anderson, *et al.*, 2001), which are the type of demands that should be enhanced from the CLIL perspective. It is worth mentioning, however, that prior to approaching such cognitively complex tasks, students should have worked first deal with lower-level cognitive demands (LOTS). This means that teachers must be able to offer the necessary scaffolding for students to face them successfully.

5. Cooperative Learning and CLIL in PE

After having presented the connections established between Cooperative Learning and CLIL, this section shows their combined implementation within the PE context. This subject has been described as suitable to use both the CLIL approach (Chiva-Bartoll and Salvador-Garcia, 2016; Coral, 2012) and Cooperative Learning (Casey, Dyson and Campbell, 2009), since its particular features seem to generate an optimal context to apply them.

From a general viewpoint, Cooperative Learning has a series of objectives focused on two areas: (1) academic nature, in this case linked to PE, and (2)

social nature (Dyson, 2002). In a context that includes CLIL, however, it will be necessary to add some linguistic objectives to this formula. The relevance of this third type of objective may fluctuate depending on the context, since CLIL can be applied giving more or less importance to the linguistic aspects (Coyle, Hood and Marsh, 2010).

Cooperative Learning in PE entails using problem-solving tasks boosting meaningful and purposeful teaching and learning practices in which students become the main actors and are actively involved (Dyson, Griffin and Hastie, 2004). This fact fits perfectly within a framework that provides relevance to language learning. In this sense, when using Cooperative Learning, several opportunities to increase students' talking time is generated. Likewise, by favouring interaction, teaching styles of a more emancipatory and participatory nature can be used, such as problem solving (Mosston and Ashworth, 1993). In addition, this type of style favours the development of higher-level cognitive abilities linked to PE (Sharan and Sharan, 1994), skills that must also be promoted from the CLIL perspective. In addition, the interactive situations generated by Cooperative Learning in PE converge with the principles of communicative learning that govern CLIL (Savignon, 2004), since the ability of students to establish effective communication is prioritized instead of focusing on grammatical aspects or style correctness.

When applying Cooperative Learning in PE the language 'for' learning, one of the language triptych's vertices linked to CLIL, sees its relevance increased. This is because it refers to the language necessary to be able to communicate with the group, a key factor in the Cooperative Learning scenario. Thanks to the scaffolding tools provided, students must be able to communicate effectively in order to solve the problems and activities proposed. In this sense, within the context of PE, Dyson and Strachan (2000) state that Cooperative Learning favours, among other issues, the improvement of communication skills. In this way, by linking it to the learning of an additional language, this development may be achieved even to a greater degree.

With regard to the four language skills, it seems clear that all of them will be able to be developed, even to a larger extent, in a PE context that combines Cooperative Learning and CLIL. Oral comprehension is not only worked by listening to the teacher, but within the context generated by Cooperative Learning, listening and understanding the classmates is essential. Written comprehension can be favoured by delivering activities and instructions in this way, helping students to interpret them in an easier way. In addition, authenticity principle is fostered through this type of materials. Considering oral expression, through Cooperative Learning it is practically impossible to solve the activities proposed without speaking. Therefore, students will be encouraged to use the language in order to communicate with their peers. Furthermore, working in small groups may help to reduce the withdrawal generated by the use of a language that is not mastered. As regards written expression, this skill can also be favoured since the feedback of the activities or lessons, as well as

the formative evaluation or self-evaluation can be carried out in this way (Dyson, Griffin and Hastie, 2004).

As aforementioned, Cooperative Learning has a set of principles (Johnson and Johnson, 1989), which are detailed below referring to their implementation in a PE context using CLIL:

- **Positive interdependence:** it is related to the feeling of need towards the work of the rest of the classmates, an issue that is clearly perceived in the framework of PE through CLIL. In this situation, all students play their role, not only the most linguistically skilled but also those who are more skilful from a physical or motor perspective. Each student has strengths and weaknesses, and now, by adding relevance to the foreign language, those who could be more skilled in this field and less in the physical domain see their participation and motivation reinforced.
- **Individual responsibility:** it is linked to the preceding principle and refers to the responsibility that everyone acquires in order to achieve the final and common objective. Without the sum of all the members of the group, who are responsible and involved not only from a motor or physical perspective but also from a linguistic point of view, it is impossible to achieve that goal.
- **Face-to-face interaction:** Cooperative Learning requires students sharing knowledge, resources, helping and supporting each other constantly. To achieve this, the use of the language is essential. In addition, since all this occurs in the field of PE, this interaction is real and simple, since it usually takes place outside of class, in a more relaxed, easy-going and spontaneous environment that favours the use of the language with a more communicative purpose.
- **Social skills:** these skills are necessary for the proper functioning of the group and are related to both, the social and civic competences that must be developed within the PE arena. When promoting these skills, the use of the language is encouraged too, since the development of social relationships and communication requires at least two people interacting.
- **Group processing:** in Cooperative Learning students should assess their learning, as it is also proposed in the CLIL context. In fact, regarding linguistic learning, students need to be aware of the new knowledge that is being worked on, a fact that is favoured by the reflection that self-evaluation entails (Krashen, 1985).

According to the ideas presented, there exist a series of pedagogical connections between Cooperative Learning and CLIL in PE. Figure 1 presents a succinct display of these links.

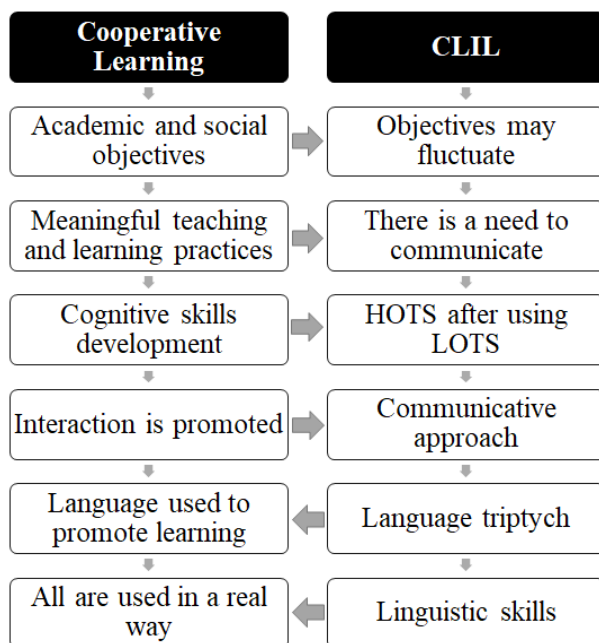


Figure 1. Pedagogical connections between Cooperative Learning and CLIL in PE.

6. Presenting a template for a teacher training proposal

Based on the above theoretical framework, a template adapted from Lopes (2020) is proposed below. The original prototype was created as a roadmap to help to link CLIL and task-based language teaching effectively. The present template retains most of the points within the linguistic and CLIL dimensions adapting them to the PE and sport field, and adds an extra section focused on Cooperative Learning.

1. Overview
 - 1.1. Linguistic dimension
 - 1.1.1. CEFR Level: Activities may target one or several CEFR levels, in which case the teacher needs to make the necessary adjustments.
 - 1.1.2. Skill(s): Activities may seek to develop all macro-skills (Writing; Reading; Speaking; Listening), but may focus instead on production, comprehension, or specific micro-skills. The CEFR speaks of communicative language

activities. Further details about the communicative language activities the learner can be engaged in are provided in sections 4.4.1 to 4.4.4 of the CEFR.

- 1.1.3. 'I can do' statements: In order to make sure that the activities proposed are in tune with the CEFR, the descriptors in table 2, section 3.4, were used. These descriptors help lend greater methodological coherence to the whole set of tasks.
- 1.2. CLIL dimension
 - 1.2.1. Content area (in our case, Physical Education)
 - 1.2.2. Topic(s) or question(s) addressed (knowledge)
 - 1.2.3. Content skills to be developed (which depend on the content chosen)
 - 1.2.4. Materials: teachers are to specify the specific PE materials and provide the reference(s) to other resource(s) to be used (including texts, videos, pictures, websites, audio files, etc.).
 - 1.2.5.5 C's framework
- 1.3. Cooperative Learning Dimension
 - 1.3.1. Positive interdependence
 - 1.3.2. Individual responsibility
 - 1.3.3. Face-to-face interaction
 - 1.3.4. Social skills
 - 1.3.5. Group processing

7. Brief exemplification

Finally, a brief exemplification will be presented to give some ideas to the teachers attending the training proposal. In this case, we depart from a well-known Cooperative Learning strategy: the jigsaw learning (O'Leary, Wattison, Edwards, and Bryan, 2015). Particularly, students will be divided in base groups and they will be given a laminated card including the rules of a traditional game of an English-speaking country. Each group will read the rules, understand them and play according to their interpretation. Afterwards, students in each base group will be assigned a number and will then meet up in new groups (according to the number) with members from opposing teams. These new groups have to explore the game sharing and exchanging their ideas on its rules and how they understood them and applied them in their base groups to play again with the new peers. Later, students will return to the base groups with their conclusions about the rules and how to properly play.

To start designing the activity, the linguistic dimension must be clear. This example is prepared for high school students in 2nd ESO (13-14 years old) with an A2-B1 English level (1.1.1.). This proposal seeks to develop reading and speaking macro-skills (1.1.2.). Regarding the 'I can do' statements (1.1.3.),

those proposed related to reading skill are: Can understand short instructions illustrated step by step and can follow simple instructions (*e.g.* rules of games). In terms of speaking, the 'I can do' statement is: Can describe how to do something, giving detailed instructions.

Moving now to the CLIL dimension, content area is PE (1.2.1.), topic is rules of some traditional games (1.2.2.), and the content skills to be developed are reading instructions and giving information orally (1.2.3.). In addition, materials to be used are laminated cards with the rules of a game including some pictures to increase understanding, besides of the materials needed for the specific traditional game (1.2.4.). Regarding the 5 C's framework (1.2.5.), the content to be worked is traditional games, the communication consists of reading instructions and giving instructions, cognitive skills to be used are understanding, applying and analysing; the most relevant competences developed are civic and social, learning to learn, and linguistic competence; and culture will be related to the country the traditional game is typical of.

Focusing on the Cooperative Learning dimension, since jigsaw learning is a Cooperative Learning strategy, it is underpinned by the five elements that are integral to this methodology: positive interdependence, individual responsibility, face-to-face interaction, social skills, and group processing (Metzler, 2011). With all this information clearly established, the teacher who aims at applying this proposal will have a specific idea on how to conjoin the three dimensions of the template presented and will be able to prepare his or her own.

8. Concluding remarks

To conclude, regarding the first objective established, this paper has reflected and analysed the existing pedagogical connections between Cooperative Learning and CLIL in the PE and sports field. The text has argued and justified how some of the theoretical principles underpinning each of these approaches seem to allow their successful combination in the PE arena. Therefore, it seems that from their interweaving emerge a number of positive interactions and synergies that may enrich and improve the educational practice.

Considering the second objective of the paper, a template to systematize CLIL and Cooperative Learning applied together has been designed. There is a claim for more focused training for PE-in-CLIL teachers (Ceallaigh, Mhurchú and Chróinín, 2017; Chiva-Bartoll, Salvador-García and Isidori, 2018; Coral et al., 2020; Martínez and García, 2017; Salvador-García and Chiva-Bartoll, 2017). The template attains to lend a hand in this sense by combining the CLIL approach with Cooperative Learning, a pedagogical model that may already be familiar for many pre-service and in-service physical educators. This template is intended to be neither prescriptive nor exhaustive. It is meant, above all, to serve as a tool to be used in teacher training to show the starting point for a more thorough reflection on how to operationalize CLIL

and Cooperative Learning. However, it may also be useful for PE teachers with experience and expertise in CLIL who want to combine this approach with Cooperative Learning in a systematic way.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.L., AIRASIAN, P.W., CRUIKSHANK, K.A., MAYER, R.E., PINTRICH, P.R., RATHS, J. AND WITTRICK, M.C. (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- ATTARD MONTALTO, S., WALTER, L., THEODOROU, M. AND CHRYSANTHOU, K. (2015). *The CLIL Guidebook*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Spain: Alianza.
- CASEY, A., DYSON, B. AND CAMPBELL, A. (2009). Action Research in Physical Education: Focusing beyond Myself through Cooperative Learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- CASEY, A. AND GOODYEAR, V.A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- CEALLAIGH, T.Ó., MHURCHÚ, S.N. AND CHRÓINÍN, D.N. (2017). Balancing Content and Language in CLIL: The Experiences of Teachers and Learners. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 58-86.
- CHIVA-BARTOLL, O. AND SALVADOR-GARCIA, C. (2016). *Aprendizaje integrado de Educación Física y Lengua Inglesa*. Barcelona, Spain: Inde.
- CHIVA-BARTOLL, Ò., SALVADOR-GARCÍA, C. AND ISIDORI, E. (2018). Nuevas miradas de la Educación Física: implicaciones del enfoque metodológico CLIL. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 87, 835-855.
- EUROPEAN COMMISSION (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Brussels, Belgium: Oficina de Publicaciones Oficiales.
- CORAL, J. (2012). *Aprententatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària*. (Doctoral Thesis). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- CORAL, J. AND LLEIXÀ, T. (2016). Physical Education in Content and Language Integrated Learning: Successful Interaction between Physical Education and English as a Foreign Language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126.
- CORAL, J., URBIOLA, M., SABATÉ, E., BOFILL, J., LLEIXÀ, T. AND VILÀ BAÑOS, R. (2020). Does the Teaching of Physical Education in a Foreign Language Jeopardise Children's Physical Activity Time? A Pilot Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 839-854.
- COYLE, D., HOOD, P. AND MARSH, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing.

- DALTON-PUFFER, C., BAUER-MARSCHALLINGER, S., BRÜCKL-MACKEY, K., HOFMANN, V., HOPE, J., KRÖSS, L. AND LECHNER, L. (2018). Cognitive Discourse Functions in Austrian CLIL Lessons: Towards an Empirical Validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 5-29.
- DYSON, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- DYSON, B. AND CASEY, A. (2016). *Cooperative Learning in PE and Physical Activity. A Practical Introduction*. London, UK: Routledge.
- DYSON, B., GRIFFIN, L.L. AND HASTIE, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- DYSON, B. AND STRACHAN, K. (2000). Cooperative Learning in a High School Physical Education Program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.
- FERNANDEZ-RIO, J. (2014). Another Step in Models-based Practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- FERNANDEZ-RIO, J. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. In *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física*, Querétaro, México.
- FERNANDEZ-RIO, J. AND MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.
- GONZÁLEZ-VÍLLORA, S., EVANGELIO, C., SIERRA-DÍAZ, J. AND FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2019). Hybridizing Pedagogical Models: A Systematic Review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074.
- JOHNSON, D.W. AND JOHNSON, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota, USA: Interaction Book Company.
- JOHNSON, R.T. AND JOHNSON, D.W. (1994). An overview of Cooperative Learning. In Thousand, J.S., Villa, R.A. and Nevin, A.I. (eds.), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 31-44.
- JOHNSON, D.W. AND JOHNSON, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York, USA: Longman.
- LASAGABASTER, D. (2011). English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL Settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- LASAGABASTER, D. AND DOIZ, A. (eds.). (2016). *CLIL Experiences in Secondary and Tertiary Education. In Search of Good Practices*. Bern, Switzerland: Peter Lang.

- LOPES, A. (2020). Linking Content and Language-Integrated Learning (CLIL) and Task-based Language Teaching (TBLT) in an Effective Way: A Methodological Proposal. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 6, 5-22.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M., VELÁZQUEZ, C. AND FRAILE, A. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- LYNOTT, F.J. (2008). Integrating Other Subject Matter without Jeopardizing Physical Education Goals: The Content Linkage Approach. *Strategies*, 22(1), 10-17.
- MARSH, D. (2012). *Content and language integrated (CLIL) A development trajectory*. Córdoba, Spain: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.
- MARTÍNEZ, F.J. AND GARCÍA, E. (2017). Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 178-182.
- MEHISTO, P., MARSH, D. AND FRIGOLS, M.J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, UK: Macmillan.
- METZLER, M.W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathway.
- MORTON, T., AND LLINARES, A. (2017). Content and Language Integrated Learning (CLIL). Type of Programme or Pedagogical Model? In Llinares, A. and Morton, T. (eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins, 1-16.
- MOSSTON, M. AND ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, Spain: Hispano Europea.
- O'LEARY, N., WATTISON, N., EDWARDS, T. AND BRYAN, K. (2015). Closing the Theory-Practice Gap: Physical Education Students' Use of Jigsaw Learning in a Secondary School. *European Physical Education Review*, 21(2), 176-194.
- PASTOR, M.R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118.
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. AND ELLISON, M. (2013). Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- PÉREZ-CAÑADO, M.L. (2018a). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10.
- PÉREZ-CAÑADO, M.L. (2018). CLIL and Pedagogical Innovation: Fact or Fiction?. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369-390.
- PISTORIO, M.I. (2010). A Blend of CLIL and Cooperative Learning Creates a Socially Constructed Learning Environment. *Latin American Journal of CLIL*, 3(1), 1-10.
- SALVADOR-GARCIA, C. AND CHIVA-BARTOLL, O. (2017). CLIL in Teaching Physical Education: Views of the Teachers in the Spanish Context. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1130-1138.

- SALVADOR-GARCIA, C., CHIVA-BARTOLL, O. AND ISIDORI, E. (2017). Aprendizaje de un idioma extranjero a través de la educación física: una revisión sistemática. *Movimento*, 23(2), 647-660.
- SAVIGNON, S.J. (2004). Language, Identity, and Curriculum Design: Communicative Language Teaching in the 21st Century. In van Esch, C. and John, O. (eds.), *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt, Germany: Peter Lang, 71-88.
- SHARAN, Y. AND SHARAN, S. (1994). Group Investigation in the Cooperative Classroom. In Sharan, S. (ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*. London, UK: Greenwood Press, 97-114.
- SLAVIN, R.E. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. In Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R.H., Webb, C. and Schmuck (eds.), *Learning to Co-operate, Co-operating to Learn*. New York, UK: Plenum Press, 5-15.
- VELÁZQUEZ, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción motriz*, 20, 7-16.
- VYGOTSKY, L.S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

LA PROMOZIONE DELLA QUALITÀ NELLA FORMAZIONE LINGUISTICA UNIVERSITARIA: IL RUOLO DELL'AICLU¹

Enrica Rossi²

1. Introduzione

Fin dal 1997, anno della sua fondazione, l'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU) si occupa di formazione e valutazione delle competenze linguistiche a livello universitario attraverso le proposte, gli studi, le ricerche e le pratiche che si realizzano presso i Centri Linguistici d'Ateneo.

Il confronto e il dibattito necessari fra i vari attori della formazione universitaria (CEL, docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo) si sviluppano tra protocolli d'azione, best practice e aspetti valutativi (anche della qualità della didattica) e sono al centro della mission dell'Associazione, intesa come una 'Community of Practice' che organizza regolarmente seminari e convegni per proporre strategie operative e stimolare il fare rete tra le varie istituzioni coinvolte sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, all'interno della Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (CERCLES)³.

Negli ultimi anni, al centro del dibattito all'interno degli Atenei italiani, diversi sono stati gli ambiti di interesse e gli obiettivi strategici: l'internazionalizzazione e il ruolo dei CLA nelle operazioni relative alla cosiddetta '*internationalization at home*' – che riguarda gli studenti *outgoing*, il personale docente e il personale tecnico-amministrativo, l'aumento e lo sviluppo di accordi internazionali e il *Public Engagement*. Non meno importante è l'accento posto sulla formazione linguistica, non solo in lingua inglese, ma plurilingue, e quella in lingua italiana pensata per studenti stranieri *incoming*.

In questo contesto e nell'ultimo anno e mezzo, si è anche fortemente sentita la necessità di riuscire ad adeguare le metodologie didattiche e le indispensabili capacità di intervento a seguito della pandemia, di fatto sviluppando linee d'azione per migliorare la quotidiana attività didattica attraverso la digitalizzazione dei processi.

¹ Questo contributo, su invito, è stato chiesto dal Comitato Scientifico a Enrica Rossi, direttrice del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo e membro del Consiglio Direttivo dell'Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari (AICLU).

² Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

³ La CercleS è la Confederazione europea che raccoglie più di 350 tra Centri, Istituti, Dipartimenti e Facoltà che si occupano di didattica delle lingue e ricerca applicata in ambito universitario. «We are committed to promote state of the art language teaching and learning, as well as research in Higher Education in and for a multilingual Europe and world» è il motto della Confederazione.

2. Il network nazionale

L'Associazione ha oggi 46 Soci che diventeranno 49 nel 2022⁴, ha Centri Linguistici dislocati in ogni Regione italiana ed è una realtà ormai consolidata che ha come finalità due concetti chiave, quali condivisione e cooperazione tra mondi accademici eterogenei in cui si realizzano scambi di esperienze tra gli attori della formazione linguistica. Motivo d'orgoglio dell'AICLU è la significativa ricerca applicata in ambito di didattica, apprendimento e valutazione delle lingue: la vitalità e la fecondità di tale ricerca sono evidenziate dai numerosi interventi presenti in questo stesso volume e nelle pubblicazioni che negli ultimi 25 anni hanno significativamente arricchito – con una incredibile varietà di contenuti – capitoli di libri, articoli in riviste, volumi, saggi, atti di convegni e seminari.

Centri linguistici dunque nati e pensati inizialmente come centri di servizi linguistici, ma che a tutti gli effetti – oggi più di sempre – sono centri d'Ateneo in cui si sviluppano una ricerca applicata sempre più dinamica e una formazione linguistica avanzata perno dell'apprendimento permanente e in prospettiva occupazionale.

3. Le azioni in AICLU

Avvalendosi di approcci innovativi e di strumenti sempre più al passo con le moderne glottotecnologie, i Centri Linguistici d'Ateneo rivestono un ruolo chiave nella formazione linguistica d'eccellenza, plurilingue e interculturale in ambito universitario e risultano essere fondamentali in tutti quei processi in cui accademia, *life-long-learning* e politiche di internazionalizzazione si intrecciano.

La gamma di attività sviluppate all'interno dei CLA prevede:

- esercitazioni linguistiche in presenza e in modalità blended per le esigenze delle sedi distaccate e – oggi più che mai – per l'erogazione di servizi a distanza;
- sviluppo di percorsi linguistici che si orientino ai linguaggi specialistici;
- verifiche delle competenze linguistiche e comunicative degli studenti universitari erogate secondo le specifiche di Dipartimenti e Scuole;
- servizi di tutoraggio linguistico e orientamento al *self-access* finalizzati all'acquisizione di strategie di studio adeguate ai bisogni dei singoli discenti;
- erogazione di certificazioni linguistiche internazionali e di attestazioni linguistiche con preparazione frontale, prove di simulazione e testing vero e proprio;

⁴ L'assemblea dei Soci AICLU ha appena approvato (nel settembre 2021) l'affiliazione dei tre Centri Linguistici dell'Università degli Studi di Bari, di Chieti-Pescara e Piemonte Orientale, a partire dal 2022. Si veda l'elenco dei soci nella pagina dedicata nel sito dell'Associazione al link <<https://www.aiclu.org/?page=SociAICLU>>

- formazione per il personale d'ateneo, sia tecnico-amministrativo, sia docente che preveda supporti dedicati alla scrittura scientifica in lingua straniera e alla capacità di utilizzo della lingua straniera orale da utilizzare in occasione di *lectures* e conferenze internazionali;
- erogazione di servizi di traduzione e revisione di testi di cui necessitano le diverse strutture universitarie e i docenti per le proprie finalità istituzionali;
- preparazione e testing in lingua straniera e in lingua italiana per favorire la mobilità internazionale *outgoing* e *incoming* (*Erasmus+*, *Erasmus Traineeship*, *Erasmus Mundus*, *Summer Schools*, scambi bilaterali o doppi diplomi di laurea), in prima battuta per una mobilità universitaria e in un secondo tempo per una mobilità professionale;
- sviluppo di progetti di ricerca e materiali per una didattica inclusiva rivolta a studenti con disabilità e Disturbi Specifici di Apprendimento.

Un insegnamento/apprendimento linguistico così variegato non può che risultare in una offerta didattica multiforme, che necessariamente debba adattarsi a esigenze eterogenee e agli standard internazionali, tenendo comunque sempre conto di preferenze, disponibilità e bisogni del pubblico studentesco e dell'utenza non studentesca; obiettivi formativi, dunque, ambiziosi e complessi che necessitano inevitabilmente anche di una significativa capacità ed innovazione tecnologica e metodologica e di una forte sinergia tra gli atenei e territorio. Per queste ragioni negli ultimi anni i CLA e l'AICLU hanno dunque dedicato tempo e ricerca per l'implementazione di risorse digitali, multimediali e di rete rendendo gli 'spazi' fisici e virtuali assolutamente interattivi, dinamici e facilmente fruibili.

Altra importante funzione dei CLA in AICLU è il consolidamento della Terza Missione che avviene attraverso accordi con enti pubblici e privati, musei e associazioni del territorio, attraverso le attività di orientamento allo studio e grazie ai servizi traduzione e revisione di testi per conto terzi e la promozione di corsi di lingua straniera per utenti esterni⁵.

4. Le iniziative, i progetti e i documenti AICLU

In questi ultimi anni in AICLU è cresciuto a dismisura il desiderio di promuovere lo scambio di idee, informazioni, esperienze e buone pratiche.

In particolare, gli ultimi due anni di emergenza sanitaria hanno visto i CLA e l'AICLU accelerare verso un notevole dinamismo che si è attuato attraverso

⁵ Si veda ad esempio il Percorso per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO/ex Alternanza Scuola-Lavoro – *Dream Big, Fly High – The English Language as a Bridge to your Dream Job* (<<https://cndl.uniurb.it/pcto/>>) progettato ed offerto gratuitamente ed in modalità interamente online dal CLA dell'Università degli Studi di Urbino Carlo BO al pubblico degli Istituti di Istruzione Secondaria dell'intero territorio nazionale, raggiungendo un bacino di utenza di diverse migliaia di studenti.

la realizzazione e lo sviluppo di iniziative che hanno consentito a coloro che operano nell'ambito dei Centri Linguistici universitari di divenire partecipanti attivi ed elementi fondamentali di una rete nazionale preposta alla condivisione.

5. Emergenza Covid19 – Prove di livello nei CLA

Nei mesi di aprile 2020, in piena emergenza Covid-19, il Consiglio Direttivo AICLU ha sottoposto all'attenzione del Ministro dell'Università e della Ricerca e al Presidente della CRUI un documento sottoscritto dall'intero Consiglio Direttivo AICLU⁶ con il quale manifestava preoccupazione per lo svolgimento delle prove di verifica linguistica e di idoneità e offriva al contempo un supporto al network nazionale dei CLA stimolando uno scambio di informazioni che – nel picco della pandemia – ha indubbiamente consentito ai Centri di misurarsi e discutere in maniera estremamente proficua; tanto proficua che nel mese di maggio 2020, dopo un attento censimento e monitoraggio delle azioni dei singoli CLA, il direttivo ha pubblicato un secondo documento⁷ in cui sono state raccolte le testimonianze di molti Centri Linguistici relativamente allo svolgimento degli esami e delle attività didattiche nel periodo emergenziale.

In sintesi si può affermare che:

- nell'immediatezza dell'emergenza pandemica, la maggior parte dei CLA ha favorito la somministrazione – ove possibile – di esami orali da remoto posticipando le idoneità linguistiche alla sessione autunnale, pur condividendo la necessità di somministrare prove scritte, per coerenza con la programmazione didattica e per garantire un trattamento equivalente a tutto il corpo studentesco;
- diverse sono state le piattaforme utilizzate maggiormente dagli atenei a inizio pandemia: Microsoft Teams e Zoom, seguite anche da Google Meet, Adobe Connect, Safe Exam Browser di Firefox, Exam.net.

6. Borse di Studio AICLU

Nella primavera 2021 l'AICLU ha pubblicato il suo primo bando per l'attribuzione di tre borse di studio – del valore di 500 euro ciascuna – per la copertura delle spese di partecipazione al XXV Seminario AICLU 2021 presso

⁶ Si veda il documento al link: <https://www.aiclu.org/documenti/documenti_aiclu/documenti%20di%20indirizzo/Emergenza%20Covid19%20-%20Attivita%CC%80%20linguistiche%20e%20prove%20di%20Livello%20per%20le%20Lingue%20Moderne.pdf>

⁷ Sintesi modalità esami di lingua nei CLA italiani (aggiornata all'11 maggio 2020) al link: <https://www.aiclu.org/documenti/documenti_aiclu/documenti%20di%20indirizzo/Emergenza%20Covid19%20-%20Prove%20di%20Livello%20dei%20CLA%20-%2011%20maggio%202020.pdf>

l'Università di Modena e Reggio Emilia nel mese di settembre 2021⁸.

Le borse sono state pensate:

- per laureati e laureate magistrali la cui tesi fosse dedicata alle attività e agli obiettivi dei CLA italiani, ovvero a tematiche di didattica, di ricerca e di servizio finalizzate all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere e della lingua italiana per stranieri a livello universitario;
- per il personale dei centri linguisti, CEL, personale a contratto con un minimo di tre anni di esperienza o tecnici-amministrativi impegnati in attività di progettazione, che avessero presentato uno studio di linguistica applicata, a un convegno o, in alternativa, pubblicato un articolo dedicato alle attività e agli obiettivi dei CLA.

L'attribuzione delle borse è stata definita dal Consiglio Direttivo AICLU sulla base della congruenza dell'argomento trattato con le attività dei centri linguistici e con le tematiche oggetto di studio dell'Associazione, del rigore metodologico, della innovatività degli strumenti e delle procedure di indagine, così come dei risultati raggiunti⁹.

Anche per l'anno 2022, l'Associazione prevede di bandire borse di studio analoghe con l'intento di permettere una fattiva partecipazione alle attività dell'AICLU a giovani studiosi che stanno iniziando ad approcciarsi al mondo della ricerca e delle buone pratiche nell'ambito dei Centri Linguistici d'Ate-neo.

7. Attestazioni Linguistiche e Badge

In alternativa all'erogazione di certificazioni linguistiche internazionali su cui ci soffermeremo più avanti, sempre più spesso e avendo in mente un pubblico di riferimento sempre più variegato, presso i Centri Linguistici vengono organizzate sessioni di verifica *in-house* delle competenze d'uso delle lingue straniere (in tutte e quattro le abilità linguistiche e in accordo ai parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue¹⁰). Queste verifiche sono finalizzate al rilascio di attestazioni linguistiche per coloro che hanno necessità di avere in tempi rapidi un documento che riconosca il livello di conoscenza di una lingua.

Spesso i candidati che sostengono e superano le prove ottengono un '*Open Badge*' ovvero un micro-attestato digitale arricchito di metadati con cui il CLA

⁸ Il XXV Seminario AICLU (<<https://didattica.cla.unimore.it/prog-21.php>>), intitolato *Didattica e valutazione delle lingue: prospettive e opportunità digitali*, si è svolto - in presenza e a distanza - presso il CLA dell'Università di Modena e Reggio Emilia nei giorni 23 e 24 settembre 2021.

⁹ Il Consiglio Direttivo dell'AICLU ha ricevuto e valutato otto diverse domande stilando una graduatoria di merito dalla quale sono risultate vincitrici le dottoresse Maria Vittoria Lo Presti, Fabiana Cupido, Anna Maria Csáki che hanno presentato tesi di ricerca su studi relativi alla lingua italiana L2 e alla lingua inglese.

¹⁰ <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>.

accreditato descrive le competenze acquisite o gli obiettivi raggiunti. Questo è creato secondo uno standard open source diffuso a livello internazionale, è reso disponibile ai candidati sulla piattaforma BESTR¹¹ e può essere utilizzato sia nel curriculum vitae digitale, sia su tutte le piattaforme che supportano gli *Open Badge*.

Che le prove di attestazioni linguistiche organizzate dai CLA siano inserite nel programma di accreditamento BESTR o meno, esse comunque sono certamente gestite e progettate tenendo conto fedelmente di criteri di qualità e costruito delle prove e degli items che corrispondono a quanto previsto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Da ormai più di 20 anni, i CLA hanno infatti compiuto sforzi significativi sia nella formazione del proprio personale, sia nella riorganizzazione della didattica e della valutazione secondo i nuovi criteri, di fatto sviluppando prove di verifica in linea con gli standard scientifici delineati dal QCER.

Ed è proprio anche sul fronte dei criteri di qualità delle certificazioni linguistiche che si sviluppa l'interesse di AICLU degli ultimi anni.

8. Le Certificazioni linguistiche internazionali e i documenti AICLU

Le certificazioni linguistiche sono attestati ufficiali che hanno lo scopo di garantire il livello di conoscenza di una lingua straniera e che sono rilasciate da enti certificatori accreditati e riconosciuti a livello internazionale. Possedere una certificazione linguistica, innegabilmente facilita l'accesso alle università straniere e ad esperienze lavorative in contesti internazionali, può garantire punteggi extra in concorsi pubblici e graduatorie (cosa che – purtroppo e inspiegabilmente – ancora non avviene per le attestazioni linguistiche organizzate direttamente dai CLA) e il riconoscimento di crediti formativi in contesto universitario, oltre all'esonero per una parte di esame o per intere prove di idoneità linguistiche.

Per queste ultime ragioni e anche in virtù del mancato riconoscimento delle prove di verifica dei CLA all'interno del documento MIUR¹² per il personale del comparto scuola – concretamente disattendendo e disconoscendo l'impegno profuso dai CLA nell'ambito della formazione ai docenti –, a partire dal 2018 il dibattito in ambito AICLU sulle certificazioni linguistiche è diventato acceso e ricorrente.

Dalla partecipazione dei Soci è scaturita la necessità di definire linee guida che favoriscano il lavoro dei centri linguistici nel gestire la domanda di rico-

¹¹ BESTR (<<https://bestr.it/?ln=it>>) è un sistema di *Digital Credentialing*, ovvero un documento informatico verificabile, con cui un ente - in questo caso i CLA che hanno scelto di accreditarsi - può descrivere conoscenze, competenze e abilità e come esse siano state acquisite e/o verificate; gli Open Badge dei CLA contengono informazioni sulle abilità testate durante la prova di lingua straniera, il livello della prova secondo i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento (CEFR) del Consiglio d'Europa e l'anno di conseguimento.

¹² <<https://www.miur.gov.it/web/guest/enti-certificatori-lingue-straniere>>.

noscimento (sia da parte degli studenti, sia da parte degli enti certificatori stessi) delle varie certificazioni linguistiche che sempre più spesso vengono sottoposte alla loro attenzione. È dunque stato approvato dall'assemblea dei soci un *Documento di indirizzo per la valutazione delle certificazioni linguistiche da parte dei centri linguistici universitari* (aggiornato, discusso ed approvato per la terza volta nel settembre 2021) che intende fornire un contributo di chiarezza e proporre linee guida che consentano di gestire la domanda di riconoscimento delle varie certificazioni linguistiche che sempre più spesso vengono sottoposte all'attenzione dell'Associazione.

Trattandosi di documento 'di indirizzo' e orientamento, tenuto conto delle diversificate realtà, delle diverse esigenze dei vari CLA e della loro imprescindibile autonomia di scelta, i Centri Linguistici sono comunque invitati a sentirsi assolutamente liberi di decidere in piena autonomia se riconoscere o meno le certificazioni internazionali presenti nel documento che – in base alla documentazione inviata e dichiarata – rispondono ai criteri di qualità.

Tra i criteri, individuati dal Consiglio Direttivo prima e dall'Assemblea dei Soci poi, risultano irrinunciabili¹³:

- il riconoscimento da parte di associazioni di accreditamento a livello internazionale (come ad esempio ALTE);
- la coerenza delle certificazioni, del costrutto delle prove e degli items che li compongono con le esigenze e obiettivi linguistico-accademici richiesti in contesto universitario;
- la validità temporale del titolo in funzione della tipologia di riconoscimento richiesto;
- la verifica delle 4 abilità linguistiche;
- la verificabilità della qualità del test;
- la reperibilità di dati sulle verifiche di controllo effettuate negli ultimi due anni.

Nel documento l'AICLU si impegna con i Soci a promuovere un monitoraggio interno affinché i CLA facciano rete e verifichino periodicamente i casi sospetti, di poca chiarezza e trasparenza; l'invito ultimo è a riportare eventuali anomalie o divergenze significative nella valutazione sia alla comunità AICLU, sia alla sede centrale dell'Ente Certificatore.

Scopo ultimo dell'AICLU sarà sempre quello di promuovere e sostenere metodi di valutazione che si rinnovano e che si adattano costantemente alle condizioni mutevoli della realtà universitaria internazionale e allo stesso tempo – per dirla con le parole della Presidente AICLU, professoressa Carmen Argonizzo, durante l'assemblea dei Soci del 23 settembre 2021 – quello di:

«disseminare tra studenti e studentesse del proprio contesto accademico il principio che sottolinei l'importanza delle certifica-

¹³ Il documento con i criteri di qualità approvati nel mese di settembre 2021 è a disposizione nella pagina dedicata del sito AICLU al link: <<https://www.aiclu.org/?page=Documenti>>.

zioni ottenute non come fine per ottenere crediti formativi, quindi come un punto di arrivo, ma come punto di partenza per continuare quel meraviglioso percorso linguistico formativo che, se ben sviluppato nel tempo, arricchisce il bagaglio culturale e linguistico».

Come si evince da quanto descritto finora, lo scambio di interventi, iniziative, progetti e documenti è particolarmente vivo ed appassionato in AICLU e rappresenta la varietà dei Centri Linguistici d'Ateneo che operano in Italia. La condivisione delle diverse esperienze e delle ricerche è per i Soci occasione di riflessione e aggiornamento e testimonia un costante desiderio di rinnovamento in uno spirito di comunanza di intenti.


Efficace progettazione della didattica e della valutazione delle lingue, centralità dello studente, offerta formativa eccellente, trasparenza, innovazione, inclusione, multilinguismo, modernizzazione, terza missione e internazionalizzazione sono diventati dunque concetti chiave dell'Associazione e garanzia dell'attuazione di politiche linguistiche e scelte programmatiche di qualità: risultati impensabili 25 anni fa, ma oggi realtà consolidata.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ARGONDISSO, C. (2012). Un viaggio nei Centri Linguistici universitari tra culture, linguaggi e curiosità. *EL.LE*, 1(1), 195-202, Venezia: Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing, disponibile in <<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/1/art-10.14277-2280-6792-13p.pdf>>.
- ARGONDISSO, C. (a cura di) (2015). *European Projects in University Language Centres. Creativity, Dynamics, Best Practice*. Francoforte: Peter Lang.
- ASSOCIAZIONE ITALIANA DEI CENTRI LINGUISTICI UNIVERSITARI – AICLU. <<https://www.aiclu.org/>>.
- ASSOCIAZIONE ITALIANA DEI CENTRI LINGUISTICI UNIVERSITARI – AICLU, *Documenti*. <<https://www.aiclu.org/?page=Documenti>>
- BALBONI, P. (a cura di) (2016). *I territori dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Novara: UTET.
- BYRAM, M. AND PARMENTER, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- CONFEDERAZIONE EUROPEA DEI CENTRI LINGUISTICI UNIVERSITARI – CER-CLES. <<https://cercles.org/>>.
- COONAN, C.M., BIER, A. AND BALLARIN, E. (a cura di) (2018). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, Digital Publishing, disponibile in <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4_B9Oeis.pdf>.
- DALOISO, M. (2013). La formazione linguistica nell'università. *EL.LE*, 2(2), 513-516, Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia, disponibile in <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/2/art-10.14277-2280-6792-68p_0Ew90i6.pdf>
- GOTTI, M. AND NICKENING, C. (a cura di) (2013). *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*. Bolzano: Bolzano University Press, disponibile in <<https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/112046/244026/AICLU.pdf>>
- MANSFIELD, G. AND TAYLOR, C. (a cura di) (2009). *1997-2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle università italiane*. Parma: Supergrafica.
- MUR (2022). *Enti Certificatori Lingue Straniere*. <<https://www.miur.gov.it/web/guest/enti-certificatori-lingue-straniere>>
- PERCORSO PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E PER L'ORIENTAMENTO – PCTO/ex Alternanza Scuola-Lavoro – 'Dream Big, Fly High' – *The English Language as a Bridge to your Dream Job*, progetto del CLA dell'Università degli Studi di Urbino Carlo BO, disponibile in <<https://cndl.uniurb.it/pcto/>>.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue – QCEFR*. <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>

SECCI, C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.



Il volume intende illustrare lo stato dell'arte relativo alla ricerca condotta presso i centri linguistici di ateneo (CLA) sullo sviluppo delle abilità di ascolto dedicando particolare attenzione all'uso della tecnologia nell'insegnamento delle lingue straniere. I CLA sono centri di servizio, ricerca e innovazione tecnologica che si occupano di formazione e valutazione delle competenze linguistiche degli studenti universitari e di utenti esterni nel territorio. Forniscono pertanto un contributo fondamentale all'internazionalizzazione delle Università e alla costruzione delle competenze per l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro. Il presente volume presenta una didattica delle lingue innovativa, immersiva e flessibile, in particolare per lo sviluppo dell'abilità di ascolto; mette in evidenza i cambiamenti metodologici imposti dalle recenti esigenze emerse in seguito al periodo pandemico e al conseguente e significativo utilizzo massivo di nuovi strumenti tecnologici.

ELISABETTA BONVINO

è Professoressa Ordinaria in Didattica delle lingue moderne, Settore Scientifico-Disciplinare L-LIN/O2, dal 2018 presso l'Università di Roma Tre, dove insegna dal 2004. Da ottobre 2012 a dicembre 2021 è stata Direttrice del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre. Da febbraio 2017 a maggio 2022 è stata Presidente della Società italiana di Didattica delle lingue e linguistica educativa (DILLE – <https://www.societadille.it/>). L'attività scientifica si articola essenzialmente in tre filoni: il plurilinguismo e l'intercomprensione tra lingue romanze, la valutazione delle competenze linguistiche e l'analisi del parlato di nativi e non nativi.

ALESSANDRA FAZIO

è Professore Associato di Lingua e Traduzione inglese e Direttrice del Centro Linguistico dell'Università del Foro Italico dal 2013. Si interessa di linguistica inglese, terminologia e linguistica applicata. Ha concentrato il suo interesse scientifico prevalentemente nello studio dei linguaggi specialistici con particolare attenzione al linguaggio dello sport e delle scienze motorie. Negli ultimi anni si è interessata di aspetti metodologici della didattica digitale innovativa mediante l'uso delle nuove tecnologie, di approcci CLIL e TBLT. È vicepresidente dell'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU) www.aiclu.org e membro della European Confederation of Language Centres in Higher Education (CERCLES). Ha partecipato a diversi progetti di ricerca nazionali ed internazionali. Attualmente è attivamente coinvolta nel progetto Erasmus PARALIMITS "Dual Career of Student-Athletes with Disabilities as a Tool for Social Inclusion".

MICHELA MENGHINI

è Ricercatrice Universitaria in Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università del Foro Italico. Ha svolto attività di ricerca sul discorso giuridico sportivo utilizzando metodi di corpus linguistics e strumenti informatici all'analisi linguistica. Si occupa di ricerca applicata alla didattica per la creazione e implementazione di materiali didattici per corsi di lingua inglese in e-learning presso il Centro Linguistico di Ateneo.