



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

Dottorato in Letterature Moderne e Studi Filologico-Linguistici

MULTIMEDIALITÀ WEB E DIDATTICA DELLA PROSODIA

Settore scientifico disciplinare L-LIN/02

TESI DI

CARMELA DELL'ARIA

COORDINATORE DEL DOTTORATO

CH.MO PROF. JACQUELINE LILLO

TUTOR

CH.MO. PROF. M. LUCIA ALIFFI

XXIV CICLO - TRIENNIO 2011-2012-2013

INDICE

INTRODUZIONE	6
0.1 Il progetto di ricerca	7
0.2 I quesiti iniziali	8
0.3 Lo sviluppo del progetto	8
0.4 Gli obiettivi del progetto	13
0.5 Le fasi del progetto	14
0.6 La struttura della tesi.....	15
0.6.1 La sezione teorico-metodologica	16
0.6.2 La sezione applicativa.....	17
CAPITOLO 1: L'acquisizione fonologica. Linee teoriche e modelli	19
1.1 Il sistema fonologico tra suoni e prosodia	20
1.2 L'intonazione	22
1.3 La sillaba	23
1.4 L'accento	25
1.5 Il ritmo.....	26
1.6 La percezione linguistica	27
1.6.1 Linguistica e paralinguistica: significato e funzioni dell'intonazione	28
1.7 Principali teorie dell'analisi e della descrizione linguistica dell'intonazione.....	31
1.8 I metodi uditivo-percettivi	32
1.8.1 L'approccio per configurazioni	32
1.8.2 L'approccio per livelli	34
1.8.3 Applicazioni allo studio dell'italiano.....	34
1.9 I metodi acustico-strumentali.....	36
1.9.1 L'approccio sovrapposizionale	36
1.9.1.1 La teoria intonativa IPO	37
1.9.1.2 La teoria dell'articolazione informativa	37
1.9.2 L'approccio gerarchico	38
1.9.2.1 Il modello INTSINT	38
1.9.2.2 L'applicazione INTSINT all'italiano	39
1.9.3 L'approccio lineare	40
1.9.3.1 Il modello autosegmentale metrico (AM)	40
1.9.3.2 Applicazioni allo studio dell'italiano	42
1.9.3.3 La dimensione pragmatico-testuale.....	42
1.10 L'intonazione dell'italiano nel metodo fonotonetico naturale	43
1.10.1 La protonía non marcata	46

1.10.2 La protonía interrogativa	47
1.10.3 La tonía conclusiva	47
1.10.4 La tonía interrogativa.....	48
1.10.5 Le domande parziali.....	49
1.11 L’intonazione dell’inglese standard.....	50
1.11.1 Il progetto IViE.....	53
1.12 L’italiano degli anglofoni.....	53
1.12.1 Le vocali	54
1.12.2 I dittonghi.....	56
1.12.3 Le consonanti.....	57
1.13 Conclusioni.....	60
CAPITOLO 2: Multimedialità Web e prosodia	63
2.1 Computer Assisted Language Learning.....	64
2.2 Speech Technology System	67
2.3 Speech Analysis Technology e ricerca CALL.....	67
2.3.1 I software: Speechware automatici e online	78
2.3.1.1 Praat.....	79
2.3.1.2 Speechware automatici online.....	81
2.3.1.3 Speechware automatici per smartphone e tablet.....	84
2.4 Speech Synthesis and Recognition	84
2.5 Speech Technology: problemi e limitazioni	86
2.6 Uno sguardo al futuro: principi di base per la progettazione CALL.....	86
2.7 Human Language Technology	87
2.7.1 I corpora: dal monomodale al multimodale.....	89
2.7.2 Tipi di corpus.....	90
2.7.3 Corpora di lingua parlata	91
2.7.3.1 I corpora di italiano parlato	92
2.7.4 Corpora multimodali.....	96
2.7.5 Corpora multimediali.....	100
2.7.5.1 Video Editing Software	102
2.7.5.2 Mondi Virtuali e Social Network	103
2.7.5.3 Clipfair: Revoicing e Subtitling.....	106
2.8 Le glottotecnologie e il progetto di ricerca.....	107
CAPITOLO 3: Aspetti di didattica dell’italiano L2.....	114
3.1 Dalla linguistica alla didattica acquisizionale.....	115
3.2 Multi-competence e nuove prospettive.....	121

3.3 Il QCER e le competenze linguistiche	122
3.4 Approcci e metodi.....	133
3.5 Tecniche e strategie innovative nella glottodidattica	134
3.5.1 Il Process Drama nei mondi virtuali	138
3.6 I modelli operativi: curriculum, sillabo, programma	145
3.6.1 Il curriculum.....	145
3.6.2 Il sillabo	147
3.6.3 L'unità d'apprendimento (UdA).....	149
3.6.4 L'unità didattica (UD)	152
3.6.5 Il modulo.....	153
3.7 Tecniche per sviluppare le abilità linguistico-comunicative	155
3.8 L'apprendimento dell'italiano L2: quale italiano?	157
3.8.1 L'Italiano fuori dall'Italia	158
3.8.2 Il profilo dell'apprendente: motivazione e bisogni.....	158
3.8.3 Le caratteristiche dell'input	159
3.8.4 L'uso didattico dei testi autentici.....	161
3.8.5 Le caratteristiche dell'output e i tipi di interazione	164
3.8.6 Controllo, Feedback e Valutazione.....	165
3.9 Conclusioni.....	167
CAPITOLO 4: Il modello sperimentale del progetto.....	170
4.1 Il sistema d'istruzione in Irlanda.....	171
4.2 Le lingue nel curriculum irlandese.....	173
4.2.1 L'italiano nelle scuole secondarie.....	173
4.2.2 L'italiano all'università.....	175
4.3 National University of Ireland-Galway	176
4.4 Diploma in Italian - Online.....	177
4.4.1 Gli obiettivi.....	179
4.4.2 I contenuti	180
4.4.3 Gli argomenti	182
4.5 Aspetti preliminari del modello operativo	183
4.5.1 Le fasi del lavoro	187
4.5.2 Le attività con gli studenti principianti	187
4.5.3 L'apprendimento cooperativo.....	189
4.5.4 La struttura dei moduli.....	190
4.5.5 Le fasi dell'UdA	190
4.5.6 Il corpus	194

4.6 La struttura del courseware	196
4.6.1 La struttura dell'UD	200
4.7 La didattica della prosodia	202
4.7.1 Le attività: percezione e produzione	203
4.8 I dialoghi in Second Life	212
4.8.1 La struttura dell'UD in SL	214
4.9 I suoni dell'italiano	216
4.10 Le sessioni sincrone	216
4.11 Altre risorse	217
4.12 Il project work	217
4.13 Il wiki Inton.It@	219
4.14 La produzione degli studenti.....	220
4.15 L'esperienza: difficoltà e soluzioni	221
CAPITOLO 5: L'analisi	225
5.1 L'analisi dei bisogni	226
5.1.1 Il questionario iniziale	227
5.2 L'azione didattica	238
5.2.1 L'analisi della percezione	239
5.2.2 L'analisi della produzione	241
5.2.3 Osservazioni sulla competenza prosodica	255
5.3 Il processo valutativo	255
5.3.1 La valutazione della percezione.....	256
5.3.2 La valutazione della produzione	258
5.3.3 La valutazione finale.....	262
5.3.4 Il feedback degli studenti	264
5.3.5 Il questionario finale	266
5.4 Conclusioni.....	272
CAPITOLO 6: Osservazioni finali.....	275
6.1 Il quadro teorico	276
6.2 L'esperienza	277
6.3 Le riflessioni sull'esperienza	278
6.4 Le risposte ai quesiti.....	281
6.5 Ipotesi di sviluppo della ricerca	284
6.6 Conclusioni.....	285
BIBLIOGRAFIA	287
SITOGRAFIA.....	302

APPENDICE A.....	307
Appendice 1.....	307
Appendice 2.....	308
Appendice 3.....	310
Appendice 4.....	313
Appendice 5.....	314
Appendice 6.....	317
Appendice 7.....	318
APPENDICE B.....	323

INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce da due grandi passioni: l'insegnamento delle lingue straniere e la ricerca applicata. Il campo di ricerca presenta collegamenti tematici e interdisciplinari, che spaziano dall'ambito linguistico (Fonologia dell'intonazione, Linguistica applicata, Didattica acquisizionale, Sociolinguistica) a quello più tecnologico (*Computer Assisted Language Learning*, Tecnologie vocali), fino a collegamenti più trasversali con la neurolinguistica e il settore del *pathological speech*.

Il lavoro è fondato sui risultati più recenti della glottodidattica internazionale e su personali riflessioni teorico-operative, frutto delle esperienze maturate come insegnante di lingue e di sostegno nella scuola pubblica italiana, come *e-tutor* nei corsi *online* di italiano LS e come studiosa. A partire dal 2007 sono stata coinvolta nella realizzazione di progetti di sperimentazione didattica a livello di cooperazione internazionale. Le esperienze e i contatti con i vari *network* internazionali in questo ambito di ricerca si sono ampliati proprio durante gli anni del dottorato, confluendo in vari contributi agli studi sul CALL da me presentati e pubblicati in occasione di alcuni convegni¹. L'ultimo frutto di queste esperienze è rappresentato dalla sperimentazione su cui si fonda questo lavoro, completata tra Palermo e Galway (Irlanda), il luogo dove è stato sviluppato il *core* del progetto di ricerca presso la *National University of Ireland, Galway* (NUIG). Una parte di questa esperienza è stata finanziata dall'agenzia nazionale italiana LLP con l'azione Grundtvig-Visite e Scambi per insegnanti (2012)². I risultati dell'esperienza sono stati presentati alla

¹ Ognuno di questi contributi rappresenta un *frame* del quadro dell'ipotesi di partenza di questo progetto: Dell'Aria-Incalcaterra McLoughlin (2013); Dell'Aria (2013); Dell'Aria (2012); Dell'Aria-Berriolo (2010); Di Sparti-Dell'Aria (2010); Dell'Aria et al. (2010a; 2010b; 2010c); Dell'Aria-Nocchi (2010). Colgo l'occasione per ringraziare i coautori di queste pubblicazioni, la Prof. M. L. Aliffi, il Prof. A. Di Sparti, il Dipartimento di *Italian Studies* (NUIG), la Dr L. Incalcaterra McLoughlin e tutti coloro che hanno contribuito a questo lavoro, che non sarebbe stato possibile senza il loro apporto, le loro preziose osservazioni e le occasioni di confronto e discussione.

² Il *wiki* del progetto rientra nell'azione di disseminazione delle pratiche didattiche sperimentate a Galway con il finanziamento Grundtvig, è pubblico e può essere visitato alla pagina <http://intonita.pbworks.com/w/page/62210546/Frontpage>.

conferenza internazionale dell'EUROCALL 2013 e sono pubblicati negli Atti della Conferenza.

0.1 Il progetto di ricerca

A livello personale e professionale, mi sono spesso scontrata con un problema che affligge la maggior parte delle persone che impara e/o insegna una lingua, e cioè quello relativo all'efficacia della comunicazione in L2/LS, che permette a uno straniero di veicolare non solo contenuti, ma anche di trasferire sensi e sfumature attraverso la propria voce, particolarmente importante per coloro che pur avendo una competenza linguistica elevata in LS, vengono percepiti come stranieri proprio a causa di una carenza in questa area, come dimostrato dagli studi nel settore della SLA³.

L'ipotesi centrale di questo lavoro è che le peculiarità degli *speech analysis tool* e della multimedialità Web possano influenzare in modo significativo il processo di acquisizione/apprendimento della LS, attraverso il coinvolgimento bilaterale del cervello durante la fruizione del testo multimediale, determinando esperienze plurisensoriali che si vivono al momento della percezione.

Le conoscenze acquisite su come si impara una lingua infatti ripropongono il ruolo del condizionamento cerebrale nella percezione e nell'uso di una L2 e la necessità di aumentare e variegare le forme di *input* per vincere le resistenze inconsce messe in atto dalla L1, attraverso l'analisi contrastiva e passando dall'apprendimento linguistico a quello socioculturale.

A tal fine, la multimedialità Web e la tecnologia di analisi del parlato vengono qui utilizzate per evidenziare le relazioni tra i vari aspetti di lingua parlata e per insegnare in modo comprensibile e chiaro gli aspetti soprasegmentali a parlanti non nativi in situazioni 'reali' seppur apparentemente 'virtuali'.

Il progetto tiene conto dell'incrocio di attività didattiche sincrone e asincrone e della forte multimedializzazione dei supporti di conoscenza e delle interazioni studente-macchina e docente-studenti (*active-learning*). Questo cambiamento di

³ L'acronimo si riferisce agli studi sull'apprendimento di una lingua L2, denominati in inglese *Second Language Acquisition*.

prospettiva delle modalità di insegnamento-apprendimento è basato sulla capacità del Web di creare nuovi canali e nuove forme di contatto, con cui la classe tende ad assumere aspetti e momenti virtuali, attraverso la disponibilità *any time e any place* di persone e materiali autentici (ambienti immersivi).

La caratteristica di questa nuova forma di didattica è che l'implicito assume un ruolo fondamentale come primo momento di acquisizione delle informazioni, poiché l'esperienza e l'applicazione della teoria dei neuroni a specchio lo riconoscono come forma di assorbimento, ottenuto nell'immersione nei media, anche nelle forme di parlato e dei contenuti che esso veicola. Le ricadute in campo didattico portano, pertanto, a privilegiare il 'sentire' come momento di addestramento a identificare gli aspetti melodici del parlato, ampliando i tempi di esposizione all'ascolto e variando l'*input*, in termini di qualità degli stimoli linguistici e operativi, come esperienza diretta o di imitazione della realtà.

0.2 I quesiti iniziali

Un punto di partenza legittimo per impostare correttamente la ricerca consiste nel reperimento di risposte specifiche a questi quattro quesiti:

1. Qual è l'elemento responsabile della comunicazione efficace in L2/LS? La grammatica? Il lessico? La pronuncia? La prosodia?
2. Perché l'intonazione è importante nell'insegnamento-apprendimento della L2/LS? Quali sono le sue caratteristiche e funzioni che influenzano la comunicazione efficace in L2/LS?
3. L'intonazione si può insegnare ovvero può essere acquisita da uno straniero? Come?
4. Qual è l'approccio più efficace e duraturo per l'insegnamento-apprendimento dell'intonazione? E perché? Quali sono le teorie di riferimento? Quali sono i progetti sviluppati con questi approcci?

0.3 Lo sviluppo del progetto

Il presente lavoro, nel tentativo di rispondere ai quattro quesiti, si concentra, in una prima fase, sugli studi condotti in passato, i quali hanno dimostrato che per saper

comunicare oralmente in una seconda lingua non è sufficiente avere una buona conoscenza delle strutture morfosintattiche, né un ricco bagaglio lessicale e contenuti validi, ma c'è bisogno anche di una buona competenza prosodica, in particolare l'intonazione e il ritmo, attraverso cui il parlante può trasmettere alcune informazioni tra cui un'attenzione variabile verso l'interlocutore oppure enfasi o monotonia, sicurezza o incertezza nel discutere.

L'essere percepiti come 'stranieri' quando si parla una L2/LS deriva infatti dalla dimensione prosodica della lingua, in cui la 'voce' viene utilizzata per esprimere il proprio Io (produzione) e per comunicare con gli altri (percezione). In questo processo di comunicazione umana la voce assume una posizione fondamentale per trasmettere numerosi significati, sensi, riferimenti e usi così come sono altrettanto numerosi i modi in cui la voce può essere qualificata: la voce ascoltata ci permette di entrare in relazione con gli altri, "è marca del singolo individuo [...], è il riflesso dell'interiorità di una persona (un carattere, uno stato d'animo, un atteggiamento)" (Albano Leoni, 2009: 67).

Alla luce di queste osservazioni, l'apprendimento formale di una L2/LS dovrebbe essere basato sull'intonazione e sul ritmo, a livello sia di percezione sia di produzione. Invece, gli aspetti prosodici hanno sempre fatto la parte di Cenerentola nella didattica delle lingue straniere, semplicemente perché sono aspetti non sempre facilmente discretizzabili né verbalizzabili, in quanto compaiono nelle pratiche comunicative dei parlanti simultaneamente, si combinano fra di loro e con il materiale segmentale in interazioni complesse e in modi di volta in volta diversi. Nonostante questa complessità, resta il fatto che l'intonazione è un elemento fondamentale nella comunicazione, oltre a essere anche uno dei tratti prosodici più universali e distintivi delle lingue.

Allo stesso modo di quanto accade nella comunicazione non-verbale e non-fonica, la comunicazione non-verbale fonica (l'intonazione) ha infatti una base biologica comune (Canepari, 1985) e le regole interattive che s'affiancano all'intonazione sarebbero ugualmente condivise fra le lingue. Grazie a queste caratteristiche è possibile giungere a un inventario generale delle funzioni intonative, che sono presenti in tutte le lingue anche se con realizzazioni proprie.

Ricerche sperimentali del secolo scorso hanno dimostrato che i parlanti sono in grado di riconoscere le lingue unicamente sulla base della prosodia (Ohala-Gilbert, 1981) e che i bambini sono sensibili alle caratteristiche prosodiche della lingua materna fin dai primi giorni di vita, per averle apprese negli ultimi mesi di gravidanza (Mehler et al., 1988). L'attenzione è rivolta alle fasi di maturazione del cervello uditivo dei neonati e, in particolare, alla loro accertata abilità di sviluppare, sulla base dell'ascolto degli adulti, processi di categorizzazione dei suoni e di discriminazione di sequenze corrette fino alla segmentazione del parlato e al riconoscimento di parole o di sintagmi (Di Sparti, 2011). L'inizio del percorso del bambino verso la costruzione di un lessico mentale è costituito proprio dalla sua familiarità con le caratteristiche prosodiche di una lingua, in particolare, le intonazioni e il ritmo delle frasi. La combinazione di questi parametri con l'intensità del suono e la velocità di elocuzione insieme al materiale segmentale contribuirebbe alla costruzione del significato, svolgendo una funzione importante tanto nella produzione quanto nella percezione dei suoni.

In una situazione di apprendimento linguistico naturale il bambino ascolta enunciati e, per conoscere le parole che formano questi enunciati, deve essere in grado di saper 'distinguere' i suoni, ma soprattutto di saperli 'raggruppare', "segmentando unità-parole all'interno dell'enunciato" (Orsolini, 2000: 16). Potremmo dire che 'raggruppare' e 'segmentare' sono le due operazioni basilari⁴ in una lingua e svolgono una funzione che va al di là dell'intonazione, in quanto sono "il segno esterno di un processo di comprensione a livelli più profondi" (Porcelli, 2004: 36). Pertanto, la melodia del linguaggio e la regolarità delle combinazioni sillabiche aiutano i bambini in questo percorso e rappresentano la componente vitale della pragmatica per realizzare una conversazione efficace.

Se 'raggruppare' e 'segmentare' sono operazioni basilari nella L1, lo devono essere altrettanto in lingua straniera. Tuttavia questa pratica continua a essere tenuta lontano dalle aule scolastiche e universitarie.

Una volta individuato l'elemento responsabile del problema che guida questa ricerca, ne emerge un altro abbastanza evidente. Il problema, infatti, non risiede

⁴ I termini inglesi di più ampia diffusione per queste due operazioni sono 'chunking' e 'polywords' (Porcelli, 2004, §3.4).

solo nel ruolo di Cenerentola assegnato all'intonazione nelle aule scolastiche, ma anche nelle pratiche didattiche con le quali, nei casi migliori, viene insegnata. In questi ultimi casi, infatti, il problema viene affrontato con semplici pratiche di *routine* basate sull'ascolto e la ripetizione, nella convinzione che questo sia sufficiente a migliorare la fase attiva dell'articolazione. Al contrario, le più recenti ricerche sul ruolo del cervello nell'apprendimento delle lingue riconducono queste difficoltà alla percezione linguistica, in quanto il 'saper ascoltare' precede ed è fondamentale per il 'saper parlare'.

Il bambino, per effetto dell'esperienza e della familiarità con i suoni e la combinazione dei suoni della lingua madre, è percettivamente preparato a saper applicare alcune *routine* di elaborazione percettiva (schemi) ai segnali acustici che cadono nel suo campo uditivo. La conseguenza è che, nello sforzo di comprendere le parole, il bambino è portato a prestare meno attenzione ai dettagli fonici di ciò che 'ascolta' (percepire) così che lo spazio acustico risulta filtrato in base a queste abitudini di elaborazione e, a partire dal secondo anno di vita, la sua memoria lessicale inizierà a non specificare più tutte le proprietà fonetiche della parola, fino all'età prescolare quando il bambino non saprà più come 'suona' la lingua⁵. In questa fase la comprensione delle parole e il loro riconoscimento da parte del bambino sono simili a quelli dell'adulto, abituato a percepire il discorso come una sequenza di parole separate e le parole come una sequenza di suoni (Orsolini, 2000).

Al contrario, a un'analisi fonetica, la comunicazione è un *continuum*, dove può anche essere difficile individuare il confine tra i suoni all'interno di una parola o i confini tra le parole (Albano Leoni-Maturi, 2002).

Pertanto, conoscere i meccanismi che regolano la 'percezione' dei suoni è rilevante per la comprensione attiva e passiva: la padronanza dei tratti ritmico-prosodici è il presupposto indispensabile per superare la soglia del 'capire' e del 'farsi capire' e giungere nell'area delle 'connotazioni', soprattutto quando vengono coinvolte le

⁵ Le difficoltà a descrivere e analizzare i fenomeni prosodici sono difficili persino per i parlanti nativi (Busà, 2007).

inferenze, gli impliciti e i codici di comportamento non esplicitamente espressi all'interno del discorso⁶.

Nonostante queste argomentazioni, ancora oggi in molti manuali di linguistica e di fonetica, così come in quelli di didattica della lingua italiana, l'intonazione viene trascurata o trattata superficialmente con la convinzione che sia impossibile 'afferrarla' e 'descriverla', sebbene la sua importanza all'interno della comunicazione venga continuamente ribadita da molti linguisti, dal momento che "il nativo non riesce a seguire il parlato dello straniero perché l'intonazione di costui lo costringe a un continuo scervellamento nel tentativo di ricostruire l'enunciazione" (Canepari, 1985: 9).

A questo punto, si può osservare che in realtà l'assenza di prosodia in una L2/LS è da ricercare in un mancato sviluppo di essa nella didattica, cosa che, nella maggior parte dei casi, dipende dal fatto che gli insegnanti non hanno avuto una formazione specifica in questa area linguistica, e soprattutto su 'come' insegnare l'intonazione e il ritmo. Le osservazioni presentate all'inizio di questa introduzione sono supportate dalla ricerca empirica che ribadisce l'importanza dell'immersione delle sensorialità e dei meccanismi cognitivi del cervello nel flusso della parola 'detta' faccia a faccia, ascoltata e osservata nelle labbra dei parlanti. Grazie agli sviluppi della tecnologia odierna questa situazione può essere ricostruita e amplificata, richiamando così l'attenzione sulla diversità delle intelligenze e di abilità che intervengono nell'elaborazione passiva e produttiva della lingua.

L'obiettivo principale di questo progetto di ricerca, pensato *in primis* per gli insegnanti, è quello di mettere a fuoco un punto di vista per il rinnovamento della didattica delle lingue straniere coniugando l'insegnamento degli aspetti prosodici con l'uso consapevole e ragionato dei nuovi media, di una didattica intesa non come rottura con il passato o come valorizzazione soltanto dell'aspetto tecnologico, ma di una didattica che tenta di ridurre la distanza digitale tra l'insegnamento formale e gli studenti, nell'ottica di favorire l'integrazione e il successo scolastico di tutti attraverso la 'personalizzazione' e i necessari adattamenti glottodidattici in un'area che, come suggerito dalla ricerca internazionale e dai quadri normativi,

⁶ L'apprendimento di una lingua viva non può basarsi sulle parole insegnate singolarmente e avulse dal contesto, ma piuttosto deve basarsi sulle loro collocazioni consuete.

merita un'attenzione particolare.

L'insegnamento delle lingue supportato dal Web (*blended learning*), come luogo e ambiente di interazione, apre così la didattica scolastica alla complessità del mondo reale, dove conoscenze e competenze diverse si intrecciano, trasformando l'apprendimento linguistico in apprendimento interdisciplinare (formazione linguistica e *media education*) e metacognitivo, che riguarda contemporaneamente codici, tecniche di negoziazione, processi e schemi organizzazionali di conoscenze, in quanto educazione della persona nella sua globalità che va incontro a un'esigenza di comunicazione multisensoriale.

0.4 Gli obiettivi del progetto

In quest'ottica gli obiettivi a cui mira il progetto di ricerca si dividono in:

A. Teorici

1. esaminare la situazione nel panorama della glottodidattica europea analizzando in particolare la situazione di due stati (Italia-Irlanda);
2. valutare le esigenze di docenti e studenti relativamente all'apprendimento dell'intonazione.

B. Metodologici

1. elaborare proposte didattiche per l'insegnamento dell'intonazione dell'italiano LS;
2. sviluppare degli strumenti formativi a sostegno della didattica tradizionale;
3. identificare aree congiunte di ricerca per partecipare a un *network* di ricerca internazionale.

C. Formativi

1. apprendere l'intonazione;
2. *training* nella percezione-produzione dei suoni;
3. addestrare le abilità sensoriali e comunicative con prevalenza degli aspetti linguistici e comunicativi;
4. gestire e produrre conoscenze con l'*e-learning* (obiettivo metacognitivo-interdisciplinare).

All'interno di questi obiettivi generali possono essere individuati quelli più specifici, relativi alla sperimentazione svolta a Galway, che si distinguono in:

- a. **sviluppo della percezione e comprensione dell'ascolto**, cioè capire come si può far pratica con l'intonazione, per segnalare i diversi tipi di funzioni discorsiva, pragmatica e sociolinguistica (funzioni della competenza comunicativa);
- b. **produzione soprasegmentale in L2 ed enfasi comunicativa**, cioè saper mantenere insieme le unità quando si parla, fornire marcatori per il *focus*, l'informazione data e quella nuova, conoscere e usare i segnali di cambiamento di turno nel discorso, aiutando l'ascoltatore con dei marcatori ad analizzare, processare e comprendere quello che viene detto.

0.5 Le fasi del progetto

Al fine di raggiungere gli obiettivi preposti la ricerca è caratterizzata da quattro fasi di lavoro.

1. Fase preparatoria

In questa prima fase la ricerca è condotta dal punto di vista speculativo, vagliando le teorie linguistiche ad essa correlate, pianificando gli strumenti e programmando le attività successive. Gli obiettivi principali sono: 1. verificare lo stato dell'arte e fare una rassegna degli standard internazionali; 2. analizzare gli studi di fattibilità; 3. predisporre i *software* e l'addestramento all'uso; 4. creare *corpora* da etichettare e da usare come *test* e verifica per gli strumenti automatici. Quest'ultimo punto è contraddistinto da una sperimentazione presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Palermo con un gruppo di studenti del laboratorio multimediale per la realizzazione di un progetto di *podcasting* con gli *speech analysis tool*.

2. Fase di ricerca teorica

La seconda fase della ricerca mira a verificare la situazione dell'insegnamento dell'intonazione e le sue applicazioni didattiche in alcuni sistemi scolastici europei ed extraeuropei con particolare riguardo a paesi dove fonetica e fonologia hanno una tradizione scolastica consolidata e, in particolare, dove si presume ci sia una richiesta d'apprendimento della lingua italiana. Gli obiettivi della fase 2 sono: 1. analizzare i bisogni degli studenti; 2. analizzare la percezione dell'importanza dei tratti soprasegmentali nei docenti di lingua; 3. esaminare la situazione in alcuni stati d'Europa; 4. avviare i contatti con alcune università europee per proporre la sperimentazione del progetto di ricerca; 5. elaborare il progetto di ricerca congiunta con l'istituzione ospitante e definirne gli obiettivi; 6. collaborare alla creazione del sillabo e al *testing* del corso con l'università *partner*; 7. scegliere il *corpus* di italiano da integrare nel sillabo dell'università straniera.

3. Fase operativa

Con i risultati ottenuti dall'analisi dei bisogni degli studenti durante la fase di ricerca teorica, si procede all'elaborazione del percorso formativo e del materiale didattico. La fase operativa è comprensiva di due fasi:

- A) Questa fase prevede: 1) l'adattamento del sillabo ai bisogni degli studenti; 2) le proposte di didattizzazione di materiale autentico; 3) l'erogazione del corso; 4) la predisposizione del *software Praat* nei computer del laboratorio linguistico e la formazione all'uso delle tecnologie di *visible speech* degli studenti stranieri; 5) la sperimentazione con gli studenti: somministrazione di un *corpus* di italiano parlato (*input* in L2); 6) la percezione e analisi delle caratteristiche soprasegmentali dell'*input* e delle differenze tra i contorni intonativi delle due lingue (L1 e L2) con l'ausilio delle tecnologie di *visible speech*; 7) la produzione di enunciati con la tecnica della ripetizione, imitazione e lettura regressiva (*back chaining*); 8) il tracciamento delle attività degli studenti.
- B) In questa fase si realizza: 1) la sperimentazione con gli studenti: percezione, analisi e produzione di un *corpus* di italiano parlato (*output* in L2); 2) l'analisi delle differenze dei contorni intonativi del *corpus* prodotto con quelli del *corpus* costituito da segmenti originali di lingua parlata con l'ausilio delle tecnologie di *visible speech*; 3) i nuovi tentativi di riproduzione da parte degli studenti in base all'analisi precedente e al *feedback* ricevuto; 4) il riutilizzo del *corpus* per esprimersi in italiano nell'ambito dei diversi contesti con raccolta delle registrazioni effettuate dagli studenti in diversi ambienti virtuali e con l'utilizzo di *social network*; 5) pubblicazione *online* del *portfolio* virtuale degli studenti.

4. Fase conclusiva

La fase conclusiva comprende: 1. l'analisi del *corpus* raccolto con i relativi spettrogrammi e sonogrammi per la visualizzazione grafica dei parametri acustici ai fini di una valutazione delle competenze acquisite in evoluzione temporale; 2. l'elaborazione dei dati raccolti; 3. la stesura definitiva della tesi.

0.6 La struttura della tesi

Nell'ottica di questo quadro introduttivo alla ricerca, il presente lavoro è articolato in due sezioni, una teorico-metodologica e una applicativa, che comprendono: 1. la didattica della LS; 2. la didattica della prosodia; 3. la didattica con i mondi virtuali e i *social network*; 4. la sperimentazione delle macchine.

0.6.1 La sezione teorico-metodologica

Nella prima sezione, Il quadro teorico, si ricostruiscono le coordinate teoriche dentro le quali la ricerca si muove, a cominciare dalla messa a fuoco dell'oggetto di studio, e cioè del rapporto tra intonazione, didattica e tecnologia, attraverso la definizione dei principi fondamentali a cui si richiama, della materia su cui focalizza l'attenzione e dei problemi analitici che ne derivano, delineando un quadro dettagliato delle difficoltà che un discende può riscontrare nell'apprendimento di una L2/LS. In particolare, la riflessione è articolata sui cambiamenti indotti dal Web sull'asse dell'evoluzione tecnologica, del cambiamento didattico (modello costruttivista d'intelligenza e pluralità d'intelligenze), del ruolo sociale dell'apprendimento cooperativo e del *lifelong learning*⁷.

Nel Capitolo 1 viene definito dapprima il quadro entro il quale si inseriscono alcune definizioni e differenze terminologiche tra gli studiosi dei fenomeni prosodici e della questione controversa tra i linguisti per quanto riguarda l'associazione metaforica di un tono con un significato invariante. Dopo una ricognizione generale dell'insieme dei fenomeni prosodici e dei parametri acustici coinvolti nella realizzazione prosodica, vengono presentate le funzioni e il ruolo che l'intonazione svolge nell'acquisizione della L2/LS. L'argomentazione è accompagnata da una rassegna dei principali modelli teorici formalizzati e delle tecniche di indagine strumentale, con riferimenti agli orientamenti teorici e pratici adottati in Italia, cercando di evidenziare l'impatto che le caratteristiche intonative di una lingua possono avere sulla produzione orale. A tal fine, la descrizione del sistema fonologico dell'italiano viene messo a confronto con quello inglese⁸, in modo da focalizzare le aree di difficoltà e di possibili interferenze.

⁷ La competenza digitale è considerata una competenza chiave del *lifelong learning*.

⁸ Tra le varietà di italiano contemporaneo che oggi circolano nel mondo è preponderante il neo-standard di media formalità, diffuso attraverso i parlanti nativi scolarizzati in Italia e dai mezzi di comunicazione di massa (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009). Poiché in questo progetto è stato utilizzato come quadro teorico-linguistico di riferimento il modello di Canepari, per il confronto tra i due sistemi fonologici qui vengono presentati i suoi modelli di italiano neutro e di inglese, basato sulla pronuncia internazionale dell'inglese, "una parziale semplificazione che fonde assieme le caratteristiche americane e britanniche, liberandole dalle peculiarità più strane" (Canepari 2008), sebbene non manchino riferimenti al sistema prosodico dell'inglese standard illustrato da Gilbert

Nel Capitolo 2 viene affrontato l'aspetto più tecnico, relativo alla tipologia di *software* di analisi del parlato, alle limitazioni e ai problemi connessi con il loro utilizzo, attraverso una sintetica descrizione degli studi che hanno caratterizzato lo sviluppo del *Computer Assisted Language Learning*, in particolare nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento della prosodia L2/LS, dai primi sistemi sino a quelli più evoluti del Web multimediale. Una parte del capitolo è dedicata, in particolare, alla descrizione dei *corpora* di lingua parlata e ai *software* per la loro produzione, analisi e annotazione. Il capitolo si conclude con la presentazione dei nuovi ambienti virtuali 3D e dei *social network* più adatti alla produzione e condivisione di *corpora* multimediali e multimodali. In particolare, il punto di focalizzazione è posto sulla digitalizzazione, la multimedialità, la connettività *online* e la multiculturalità delle tecnologie informatiche, che hanno avuto effetti anche sulla didattica con un cambiamento di tecniche, teorie ed esperienze.

Nel Capitolo 3 viene affrontato l'aspetto didattico della ricerca, come metodologia innovativa (*blended-learning*) caratterizzata da un'integrazione di codici e dall'interazione multimediale, in relazione alle nuove tendenze glottodidattiche e alle indicazioni del QCER. A tal fine vengono presentati i modelli operativi e le tecniche consigliate per le abilità linguistico-comunicative, così come il tipo di italiano da utilizzare come *input* per gli studenti di LS e l'uso didattico dei testi autentici.

0.6.2 La sezione applicativa

Nella seconda sezione di questo lavoro, L'analisi, il quadro teorico (linguistico e tecnologico) viene applicato al modello operativo, attraverso la descrizione del contesto in cui si realizza il modello sperimentale, discutendo nel dettaglio le singole fasi del processo didattico, dall'analisi dei bisogni all'elaborazione delle UD, dalle scelte metodologiche alle indicazioni per la valutazione linguistica, e offrendo strumenti di natura operativa, contenuti nel DVD allegato al presente lavoro e nel *wiki* del progetto di ricerca.

(2008) e da Cruttenden (1986). L'intonazione della lingua inglese, infatti, ha una lunga tradizione e il quadro non è uniforme, a causa di incongruenze terminologiche e sostanziali, che non sono oggetto di studio di questa tesi.

Così nel Capitolo 4 l'insegnamento dell'italiano viene inquadrato nel sistema d'istruzione irlandese, paese in cui si è svolta la sperimentazione. In considerazione di tutte le variabili interne ed esterne del processo didattico viene descritta l'impostazione del *courseware* e, in particolare, dei due moduli del laboratorio linguistico, articolati in una rete flessibile di UdA, che si basano sulla riflessione metalinguistica, al fine di favorire la competenza glottomatetica degli studenti iscritti al corso. Quindi viene presentato il *corpus* scelto come *pattern* intonativo, le attività relative all'apprendimento dell'intonazione, attraverso l'utilizzo integrato del metodo percettivo e di quello strumentale, nonché gli strumenti di raccolta dei dati e i principi etici che hanno guidato la sperimentazione. Il capitolo contiene anche momenti di insegnamento riflessivo, che si esplica nel monitoraggio continuo delle azioni e reazioni degli studenti al processo di insegnamento e nell'individuazione di punti di criticità nel *design* o nell'azione didattica (§4.14), che ha suggerito direzioni di cambiamento.

Infine nel Capitolo 5 vengono riportati e discussi in modo analitico e critico i dati più significativi raccolti durante le tre fasi del piano di lavoro, e cioè, quelli relativi all'analisi dei bisogni rilevati tramite il questionario d'ingresso, all'azione didattica tramite l'analisi dei risultati degli esercizi di percezione e del *corpus* prodotto dagli studenti durante le varie fasi dell'UdA, e al processo valutativo, in termini qualitativi e quantitativi. L'analisi è preceduta dalla descrizione del procedimento e della misurazione strumentale degli enunciati prodotti dagli studenti. Nella sezione finale del capitolo, vengono discussi i dati emersi dal *feedback* in itinere degli studenti e dal questionario distribuito alla fine del corso.

Alle conclusioni da trarre alla luce dei risultati ottenuti e alle ipotesi interpretative in vista dei possibili sviluppi di questo lavoro sono dedicate le Osservazioni finali (Capitolo 6).

La tesi, infine, è corredata da un *wiki*, un DVD e da due Appendici:

- la prima si riferisce alla materia parlata, nella quale è stato scelto il campione d'analisi e al materiale di supporto alla raccolta dei dati (Appendice A);
- la seconda descrive l'organizzazione del materiale sonoro raccolto nel DVD (Appendice B).

CAPITOLO 1: L'acquisizione fonologica. Linee teoriche e modelli

Nel tentativo di rispondere ai primi due quesiti da cui parte questa ricerca, in questo capitolo si definirà dapprima il quadro entro il quale si inseriscono alcune definizioni e differenze terminologiche tra gli studiosi dei fenomeni prosodici e della questione controversa tra i linguisti per quanto riguarda l'associazione metaforica di un tono con un significato invariante, cosicché in tutti i casi si possa rendere conto dell'unico contributo semantico dell'elemento formale considerato. Dopo una ricognizione generale dell'insieme dei fenomeni prosodici e dei parametri acustici coinvolti nella realizzazione prosodica, vengono discusse le funzioni e il ruolo che l'intonazione svolge nell'acquisizione della L2/LS.

L'argomentazione è accompagnata da una rassegna dei principali modelli teorici formalizzati e delle tecniche di indagine strumentale, con riferimenti agli orientamenti teorici e pratici adottati in Italia. In particolare, vengono descritte le caratteristiche del metodo fononetico naturale di Canepari e di quello strumentale, per valutarne le possibili applicazioni all'insegnamento dell'intonazione dell'italiano L2/LS in un contesto anglofono. A tal fine, si ritiene opportuno analizzare i sistemi fonologici dell'italiano neutro e dell'inglese didattico proposti da Canepari, mettendoli a confronto per valutare le possibili aree di interferenze e quelle più problematiche per l'apprendimento dell'italiano da parte di anglofoni.

In questo studio si utilizzerà la sigla L2/LS, pur nella consapevolezza delle differenze che caratterizzano le dinamiche di acquisizione/apprendimento di una lingua seconda (L2) e di una lingua straniera (LS). Inoltre, l'espressione 'acquisizione/apprendimento' sarà spesso utilizzata nell'accezione di Krashen poiché a questi meccanismi cognitivi fanno riferimento molti studi sullo sviluppo dell'abilità del *noticing*.

1.1 Il sistema fonologico tra suoni e prosodia

I parlanti di una lingua per comunicare efficacemente devono apprendere e interiorizzare i sistemi dei suoni ovvero le relazioni tra suono e significato di quella lingua: i suoni vengono registrati nella nostra mente come rappresentazioni mentali che non coincidono con le loro proprietà fisiche, in quanto tengono conto soltanto delle caratteristiche più significative all'interno di quel sistema. La conseguenza è che i parlanti di quella lingua diventano 'sordi' a tutti gli altri suoni e sensibili esclusivamente alle differenze pertinenti e significative di uno specifico sistema fonologico. Per questo motivo diventa difficile imparare una lingua da adulti.

Inoltre, bisogna osservare che per apprendere il sistema fonologico di una lingua non basta conoscere semplicemente l'inventario dei suoi fonemi perché quest'ultimi, nell'assemblaggio in morfemi e parole, vengono sottoposti a una serie di aggiustamenti (fenomeni fonologici) che finiscono per caratterizzare il sistema fonologico di una lingua specifica.

Così, i fonemi si riuniscono in unità fonologiche per formare sillabe e parole, che nel parlato, si accompagnano a variazioni di pronuncia, e, combinandosi con il materiale segmentale, contribuiscono alla costruzione del significato (Busà, 2007).

Gli elementi che concorrono a formare queste variazioni sono chiamati tratti 'soprasegmentali' o tratti 'prosodici', compaiono simultaneamente con interazioni complesse nel parlato e sono prodotti dalla variazione di altezza tonale (che determina la melodia del discorso), dall'intensità del suono (a cui è legata la sensazione del volume), dalla velocità di elocuzione (tempo), dal ritmo e dalle pause.

I tratti prosodici non riguardano il singolo segmento fonico, ma piuttosto un insieme di segmenti come la sillaba, la parola, il sintagma o l'enunciato.

Ogni lingua, infatti, determina e distribuisce il rilievo focale nella comunicazione testuale scomponendola in gruppi intonativi adeguati, che si presentano come una serie di *chunk* (spezzoni fono-semantici unitari o gruppi tonali), collegati tra loro da una coesione gerarchica, determinata da fattori semantici, logici, pragmatici e psicologici.

La delimitazione dei confini delle unità prosodiche costituisce il maggiore problema degli studi sulla prosodia.⁹

Ogni *chunk* ha una propria struttura prosodico-intonativa, determinata da tonalità, durata e delimitazione. A questa si aggiungono le caratteristiche di rilievo (enfasi, contrasto, precisazione) e d'attenuazione insieme ai fattori ritmici, che producono gli 'accenti d'enunciato' (o *ictus*), determinati da fattori linguistici esterni.

Dal momento che sono i motivi semantici a influire sulla suddivisione dell'enunciato e sul raggruppamento delle parole, "gli aspetti paralinguistici sono più informativi e attendibili di quelli linguistici, e determinano il vero valore semantico e pragmatico del testo" (Canepari, 1985: 21).

Prima di descrivere gli elementi prosodici più rilevanti a fini del presente lavoro, è necessario soffermarsi su alcune questioni terminologiche che hanno animato il dibattito tra i linguisti.

Il termine 'intonazione' viene spesso usato in maniera interscambiabile con quello di 'prosodia' e di 'soprasegmentale'.

Il termine 'soprasegmentale' è quello più diffuso e usato in contrapposizione a 'segmentale'.

Il termine 'prosodia' invece designa, in linguistica, quel settore della fonetica e della fonologia che riguarda i "fenomeni che si sovrappongono e accompagnano l'articolazione primaria dei suoni" (Bertinetto-Magno Caldognetto, 1993: 143) con un'estensione superiore a quella del singolo segmento.

Secondo Bolinger (1985) il termine 'intonazione' sarebbe il più rappresentativo dei tratti prosodici e parte di un complesso gestuale che include sia l'espressione del viso sia il linguaggio del corpo.

Tuttavia bisogna specificare che l'intonazione può essere considerata secondo una definizione "stretta" o "larga" (Schmid, 1999: 112): nella definizione stretta l'intonazione viene vista come la realizzazione delle variazioni della frequenza fondamentale su tutto l'enunciato; mentre nella definizione larga essa è descritta come la realizzazione simultanea di tutti i fenomeni prosodici concernenti le unità maggiori della sillaba.

⁹ Cinzia Avesani (1990) si è occupata delle difficoltà a definire i confini dei gruppi tonali in termini fonetici.

A tal riguardo, Fox (2000: 330-365) ha introdotto il concetto di “*prosodic structure*”, con cui i tratti prosodici sarebbero considerati come sistemi interdipendenti tra loro.

All'interno di questo lavoro il termine ‘prosodia’ sarà usato in maniera interscambiabile con quello di ‘intonazione’, in quanto quest’ultima “designa il complesso di manifestazioni fisiche, affidate ai parametri acustici fondamentali (frequenza fondamentale, intensità e durata) che segnalano all’interlocutore i confini delle unità sintattiche maggiori e le intenzioni comunicative del locutore”¹⁰.

1.2 L’intonazione

L’intonazione rappresenta “l’andamento melodico dell’enunciato” (Canepari, 1985: 15), cioè quella componente linguistica che può essere immediatamente colta da un ascoltatore in uno straniero che parla la sua L1 senza avere alcuna conoscenza di quella lingua.

Essa è il risultato delle variazioni di altezza tonale (successione di picchi e avvallamenti), che determinano il contorno d’intonazione, espresso dalla frequenza fondamentale (f_0) valutabile in Hertz (Hz), e che rappresenta il numero di vibrazioni al secondo compiute dalle corde vocali.

Per frequenza fondamentale della ‘voce di conversazione’ ci si riferisce, invece, al tono medio utilizzato abitualmente nella fonazione in voce di conversazione, che si colloca nell’uomo tra 80-150 Hz, nella donna tra 180-250 Hz e nel bambino tra 300-400 Hz.

Nella percezione il nostro orecchio trascurava le frequenze più gravi (consonanti) e ritiene la frequenza fondamentale delle vocali: proprio la f_0 sarebbe la responsabile dell’intonazione del discorso.

Le caratteristiche intonative trasmettono contemporaneamente diversi tipi di informazioni, che hanno dato vita a un dibattito molto complesso, con molte problematiche ancora non risolte. Da questo dibattito sono scaturiti gli approcci teorici che saranno analizzati nel paragrafo §1.7 di questo capitolo, sebbene oggi si possa affermare che nell’intonazione confluiscono simultaneamente informazioni

¹⁰ La definizione è riportata in Beccaria (2004: 143).

di diversa natura, micro e macro-prosodiche, nonché la veicolazione simultanea di diversi significati legati ai vari livelli del sistema linguistico da parte degli stessi parametri acustici.

Oggi, comunque, nell'ambito della ricerca si concorda che l'intonazione manca di discretezza e che i fenomeni acustici che la caratterizzano si dispongono su un *continuum* di realizzazioni (Albano Leoni, 2009: 44).

L'intonazione di frase (Maturi, 2006: 65) rappresenta il “terzo livello della fonologia suprasegmentale”, che si sovrappone al primo livello, la sillaba, e al secondo livello, l'accento.

1.3 La sillaba

La sillaba è il luogo dove accento e tono si manifestano attraverso il nucleo vocalico.

Albano Leoni-Maturi (2002: 74) definiscono la sillaba come una “unità prosodica intermedia tra la parola e il fono, costituita da uno o più foni agglomerati attorno a un nucleo di sonorità”.

La sillaba corrispondente al picco di intensità più elevato è chiamata “sillaba tonica” e la sua prominenza sulle altre sillabe è definita “accento intensivo”, indicato con il simbolo IPA ['] e con il termine “accento primario” (*Ibid.*: 76-77).

Pertanto, la catena del parlato si caratterizza per una ‘scala di sonorità intrinseca’¹¹ (Canepari, 2006a) che va da un massimo di apertura del canale fonatorio per le vocali basse a un minimo di apertura per le consonanti occlusive e che così caratterizza la struttura sillabica delle parole.

La sillaba minima è costituita da un elemento vocalico, il nucleo sillabico, parte centrale obbligatoria della sillaba e di grande udibilità.

¹¹ Approccio seguito per stabilire i confini sillabici, formulato da Vennemann (1988): in un attacco formato da più foni la loro sequenza è ordinata in base a un crescendo di coefficienti di sonorità, mentre nella coda la loro sequenza è ordinata secondo un coefficiente di sonorità decrescente. Il vertice della scala di sonorità è costituito dalle vocali basse e poi da quelle alte, seguite dalle sonoranti (lateral, vibranti e nasali), dalle fricative (sonore e poi sorde) e dalle occlusive (sonore e poi sorde). La scala di sonorità non è unica per tutte le lingue.

Il nucleo può essere preceduto e seguito da elementi consonantici opzionali, che costituiscono i margini della sillaba (attacco¹² e coda): il ‘nucleo’ e la ‘coda’ costituiscono la ‘rima’ (costituente infrasillabico) della sillaba.

Il nucleo è l’unico componente della sillaba che non può essere vuoto e, pertanto, in lingue come l’italiano¹³ è sempre occupato da una vocale breve, da una vocale lunga oppure da un dittongo discendente.

Il tipo di sillaba più diffuso e comune a tutte le lingue è costituito da un attacco sillabico e da un nucleo vocalico, ma le strutture sillabiche più frequenti nelle varie lingue sono diverse¹⁴.

Ne consegue che ogni persona identifica più facilmente le strutture sillabiche più frequenti nella sua lingua e che, pertanto, la capacità di analisi delle sillabe, seppur universale, dipende dal tipo di L1.

La collocazione dei confini sillabici dal punto di vista fonologico non coincide con la scansione grafica e dipende dalla teoria sillabica adottata, come nel caso della /s/ impura o pre-consonantica. Secondo una sillabazione guidata da criteri ortografici, il nesso **s**+consonante costituisce l’attacco di una sillaba (per esempio: mo-**sca**); nell’approccio fondato su criteri fonetici e fonologici, invece, la /s/ rappresenta una coda sillabica (**mos**-ca). Pertanto, anche se la nozione di sillaba è presente nella competenza del parlante, tuttavia il suo riconoscimento e i suoi confini in base ai tratti fonetici costituisce un problema, tanto da dare origine a diversi tentativi di una sua definizione.

Un’altra variabile che influisce sullo sviluppo della consapevolezza fonologica è quella della ‘sonorità’: considerata l’alta distribuzione di vocali nelle sillabe dell’italiano, quest’ultima è considerata una lingua particolarmente sonorante; mentre l’inglese è in una situazione opposta, considerata la predominanza di suoni consonantici in chiusura di sillaba e di parola.

¹² Detto anche *incipit* o, in inglese, *onset*.

¹³ Altre lingue che si comportano come l’italiano sono il francese, lo spagnolo, il portoghese e il russo. In inglese, in questa posizione, si possono trovare anche elementi consonantici.

¹⁴ In italiano la sillaba più frequente e normale è quella ‘semplice’ o monovocalica, seguita o meno da consonante (V, VC/CV, VCC). Le sillabe composte, invece, presentano due elementi vocalici (VV, VVC, VVCC), consonante-vocale (CV), seguita da quella consonante-vocale-consonante (CVC). In inglese, la struttura sillabica più frequente è CVC e copre più del 40% delle parole monosillabiche, seguita da CCVC, CVCC e CCVCC.

La sillaba, infine, è correlata con un altro tratto prosodico, l'accento, che in italiano costituisce la proprietà più importante della sillaba.

1.4 L'accento

L'accento è un fenomeno soprasegmentale fondamentale per l'organizzazione ritmica della lingua (Bertinetto, 1981): è un fenomeno complesso risultante dall'azione sinergica di intensità sonora, durata e altezza tonale, in relazione al contesto e alla lingua.

Secondo Bertinetto (*Ibid.*) l'accento lessicale dell'italiano standard è determinato sostanzialmente dalla durata e poi dall'intensità, mentre nelle lingue tonali è realizzato dal tono determinato dall'altezza della f_0 .

Grazie alla sua funzione culminativa, l'accento pone in rilievo una determinata sillaba (sillaba prominente)¹⁵ all'interno di una parola, che può avere un accento primario, marcato in apice ['], e un accento secondario, marcato in pedice [_].

In italiano l'accento è libero e svolge un ruolo fonologico contrastivo: così una stessa parola può assumere significato diverso in relazione alla posizione dell'accento: per es., pèrdono/perdòno/perdonò.

In alcune lingue in cui l'accento di parola non ha funzione distintiva, per motivi ritmici, gli accenti di enunciato (*ictus*) si distribuiscono in modo da avere un'alternanza: quindi la stessa parola, a seconda del contesto, riceve l'accento su sillabe diverse.

Italiano: Lo dico anchê per lèi.	Cômprerò ttre ccàni.
Fuggì ssùbito→ Fuggî sùbito→ Fùggi ssùbito.	
Inglese: Nùmber fiftèen.	Fifteen bòoks.
A ròyal princèss.	Princess Victòria.

Figura 1 Esempi di spostamento/attenuazione d'accento (Fonte: Canepari, 1985: 85)

¹⁵ La f_0 è definita, dal punto di vista articolatorio, dal “numero di vibrazioni glottidali compiute dalle corde vocali in un'unità di tempo” (Soriano, 2006: 28).

In altre lingue, tra le quali anche l'italiano e l'inglese, si preferisce invece attenuare o sopprimere completamente l'accento di parola (Canepari, 1985: 85), come negli esempi riportati nella Figura 1.

In questo modo il parlante tenderà a mettere in risalto ciò che ritiene sia nuovo per l'ascoltatore e ad attenuare ciò che ritiene sia 'dato' o prevedibile: così, a secondo dell'effetto che si vuole ottenere, alcuni gruppi fono-sematici possono essere anticipati o posticipati.

Dal punto di vista fono-tonetico queste operazioni danno luogo a tipi diversi di enfasi (contrasto, insistenza e precisazione) e di attenuazione, che sono molto importanti per l'organizzazione prosodico-intonativa del testo, organizzato in paragrafi e battute.

Come si vedrà nella parte operativa di questo lavoro, le caratteristiche prosodico-intonative dei paragrafi e delle battute sono determinanti per la loro individuazione e unificazione.

Da quanto detto risulta evidente che l'accento sia un elemento fondamentale per l'organizzazione ritmica della lingua.

1.5 Il ritmo

Il ritmo è un elemento prosodico complesso riguardante diversi aspetti della percezione. In tutte le lingue, il ritmo è determinato dalla ricorrenza regolare di sillabe prominenti, ovvero dall'alternarsi di sillabe accentate e sillabe prive di accento (ritmo binario), anche se le configurazioni sarebbero numerose: ritmo binario, ternario, strutture aritmiche.

In certi casi lo schema accentuale dell'enunciato può essere modificato da fenomeni di deaccentazioni, inserzioni di accenti secondari o ritrazioni di accenti, in modo da uniformare a un principio universale di alternanza ritmica eventuali ritmi irregolari, determinati dalla successione di accenti lessicali ricorrenti nel parlato.

Il ritmo svolge una funzione molto importante nel discorso, in quanto permette la segmentazione del discorso e ne facilita la comprensione.

La classificazione tipologica delle lingue (Pike, 1945) in lingue a isocronia sillabica (lingue romanze) e lingue a isocronia accentuale (lingue germaniche) si basa proprio sul ritmo, sebbene diversi studi, basati sul fallimento delle verifiche sperimentali, abbiano ridimensionato la validità di questa classificazione (Marotta, 1985). Anche in questo caso il confronto tra italiano e inglese è emblematico: l'italiano è una lingua isosillabica, in cui le sillabe sono pronunciate con la stessa durata; in inglese (lingua isoaccentuale), invece, le sillabe accentate hanno una durata maggiore, mentre le altre sono ridotte. Pertanto alcune parole, in inglese, possono risultare omofone se pronunciate in contesto, con la conseguenza che uno straniero fatica maggiormente a catturare la sillaba.

Il ritmo può essere identificato principalmente in base alla durata e all'accento e, in misura minore, in base all'intonazione, al timbro e alla struttura sillabica (Canepari, 1985). Studi recenti hanno, invece, basato la classificazione ritmica delle lingue sulla misurazione degli intervalli vocalici e consonantici, in quanto correlati acustici direttamente connessi alla struttura sillabica.

Tuttavia, la struttura ritmica delle lingue resta un aspetto problematico, in quanto risulta fortemente condizionato da più fattori e dalla tipologia e ampiezza del campione studiato.

1.6 La percezione linguistica

L'acquisizione fonologica richiede una percezione dei contrasti fonologici presenti nella lingua *input*, che sia basata su una teoria della percezione. Al di là delle singole posizioni teoriche sullo studio dell'intonazione, il dibattito sulla percezione linguistica ha dato vita a due filoni principali di teorie (Albano Leoni-Maturi, 2002: 156-157):

1. le teorie *bottom-up* (o passive), che si basano sul concetto di 'tratto distintivo', a partire dal quale il ricevente, con un procedimento che va dall'analisi periferica a quella centrale, può ricostruire tutta l'informazione relativa alla sequenza prodotta dal parlante. Queste teorie separano perciò la percezione dalla produzione ponendole su due piani separati e paralleli;

2. le teorie *top-down* (o attive), che si basano sulla constatazione dell'invarianza¹⁶ acustica nel segnale e ritengono la produzione e la percezione collegate nel parlante/ascoltatore. Queste teorie ammettono l'esistenza di un processo interiore di codifica, che procede dal livello alto degli schemi neuromotori a quello basso del riconoscimento dei segmenti e dei tratti.

In generale tutti i modelli teorici oggi evidenziano questo rapporto tra percezione e produzione nell'apprendimento-acquisizione di una L2/LS, sebbene non riescano però a formalizzare il meccanismo di interferenza fonologica.

A livello interlinguistico è ormai accettata l'esistenza di un rapporto tra la capacità di produrre e quella di percepire i suoni di una L2/LS, che nel caso di adulti fa riferimento al "*perceptual foreign accent*", cioè alla difficoltà a percepire e a produrre determinati contrasti fonologici che non sono funzionali nella propria L1 (Mori, 2007: 29).

Da qui emerge il ruolo del sistema fonologico della L1 nella percezione dei suoni di un'altra lingua e, quindi, l'interrelazione esistente tra sistema fonologico, percezione linguistica e acquisizione fonologica della L2/LS.

La difficoltà della percezione linguistica è accresciuta anche dal fatto che l'intonazione svolge funzioni e ruoli diversi nella comunicazione.

Secondo Canepari (1985: 16) "l'intonazione sarebbe il punto fonico di contatto tra comunicazione non verbale e comunicazione verbale".

1.6.1 Linguistica e paralinguistica: significato e funzioni dell'intonazione

La tradizionale dicotomia tra linguistica e paralinguistica si basa sulla ben nota dicotomia tra segmentale e suprasegmentale, che a sua volta rispecchia l'opposizione tra 'parole' e 'langue', coppia di termini che si è diffusa attraverso il *Cours* di Saussure (1922).

In tempi più recenti, Albano Leoni (2009) ha proposto una visione più integrata di questa dicotomia, che tiene in considerazione gli intrecci delle varie componenti

¹⁶ Il termine deriva dall'inglese *invariance* e indica una situazione in cui "l'ascoltatore sarebbe in grado di riconoscere nel segnale acustico le caratteristiche fisiche dei vari tratti distintivi" (Mori, 2007: 28).

fonologiche, morfologiche, sintattiche, lessicali in funzione delle intenzioni e delle esigenze comunicative.

Nonostante ciò, lo studio della ‘langue’ è stato sempre privilegiato rispetto a quello della ‘parole’, in particolare lo studio della lingua scritta a discapito di quella parlata, probabilmente a causa delle condizioni tecnologiche dell’analisi strumentale e per le difficoltà teoriche e metodologiche di questo studio. Inoltre, a partire dalla fine del secolo scorso gli studi linguistici sono stati caratterizzati da un interesse maggiore per gli usi produttivi, rilegando a una posizione marginale quelli ricettivi insieme all’analisi dei processi della comprensione.

Questo sbilanciamento è stato spiegato con la differenza esistente tra il ‘parlare’ e ‘l’udire’, che consiste nell’inafferrabilità della rappresentazione segmentale dei suoni linguistici a causa di due ragioni concomitanti:

la prima, condivisa con la prosodia, è la difficoltà a ridurre gli aspetti della voce a un insieme di tratti discreti e segmentabili; la seconda è che la voce riporta inevitabilmente alla *individualità* del soggetto parlante, alla esecuzione, alla parole (Albano Leoni, 2009: 63).

Tuttavia, si può dare per acquisito e irreversibile che “oggi la linguistica riconosce alla prosodia un ruolo determinante tanto nella ideazione ed esecuzione del discorso, quanto nella sua segmentazione e interpretazione da parte dell’ascoltatore” (*Ibid.*: 47).

Ma allora quali sono le funzioni e il ruolo dell’intonazione?

Tralasciando qui tutte le teorie su questo argomento, che si basano soprattutto sull’idea che nel parlato si possa separare il ‘linguistico’ dal ‘paralinguistico’ o da tutto ciò che è chiamato ‘extralinguistico’, ai fini della presente ricerca si distinguono le funzioni dell’intonazione in primarie (linguistica, distintiva o strutturale) e secondarie (paralinguistica o modale).

La funzione primaria dell’intonazione considera il parlato costituito da unità discrete, (UT o unità tonali), caratterizzate da un accento intonativo nucleare, da altri accenti intersegmentali e da una marca di confine.

La funzione secondaria, invece, comprende tutti gli elementi non linguistici che appartengono all’espressività e all’emotività.

Alcune di queste funzioni presentano caratteristiche universali fra le lingue: la funzione paralinguistica si manifesta con modificazioni della f_0 determinate dalle emozioni primarie (dolore, gioia, collera) attraverso un innalzamento (suono acuto) o con un abbassamento (suono grave) della melodia che contribuisce alla creazione del significato; la funzione linguistica (per esempio la modalità discorsiva) si manifesta con un andamento diverso del contorno intonativo a seconda della modalità dell'enunciato (presentativa, dichiarativa, interrogativa, imperativa) rivelando così l'atteggiamento del parlante per ciò che dice.

Inoltre, l'intonazione comunica la distribuzione dell'informazione nel discorso attraverso un picco per distinguere l'informazione nuova da quella già conosciuta, il *comment* dal *topic* (funzione semantico-pragmatica).

Anche l'organizzazione sintattica dell'enunciato è esplicitata attraverso una diversa struttura intonativa, che, accompagnata da una diversa collocazione della pausa, costituisce un importante raccordo tra grammatica ed esecuzione.

Nell'organizzazione generale del discorso i contorni ascendenti e quelli discendenti indicano la relazione tra le frasi, mentre le loro gerarchie guidano le attese dell'interlocutore e strutturano la programmazione del parlante.

Inoltre la voce attraverso la prosodia trasmette l'atteggiamento del parlante, fornisce informazioni personali e guida l'interlocutore a cogliere sfumature di significato.

Altri aspetti dell'intonazione, invece, sarebbero distintivi delle lingue, a tal punto che, la loro mancata acquisizione rivelerebbe il cosiddetto *foreign accent* (Busà, 2007). Questi aspetti sono il primo tratto a essere acquisito dai bambini in L1 e l'ultimo tratto a essere perso nell'acquisizione della L2/LS.

Per quanto riguarda invece il significato dell'intonazione a cui si è accennato prima, bisogna osservare che il tentativo di trovare elementi formali, che diano un contributo semantico al significato di un enunciato, pone di fronte ai limiti delle varie teorie. Per esempio, l'associazione del tono discendente/ascendente con il concetto di certezza/incertezza è fondata su una rete di metafore e metonimia, che trasferisce lo schema su-giù dal dominio spaziale a quello del tono, applicandolo poi alle nozioni di completezza/incompletezza e per metonimia a quella di

certezza/incertezza (Taylor, 1999)¹⁷. Questo tipo di spiegazioni però non rendono conto di tutti gli impieghi che si fanno dei contorni intonativi, in quanto non riescono ad arrivare a un insieme soddisfacente di significati centrali da assegnare agli elementi intonativi.

1.7 Principali teorie dell'analisi e della descrizione linguistica dell'intonazione

L'intonazione linguistica pone parecchi problemi teorici e pratici all'analista anche se oggi è possibile descrivere i contorni che essa disegna con il sussidio degli strumenti dell'analisi acustica.

Per l'analisi, a livello interno sono presi in considerazione l'*onset*, il nucleo e il contorno finale; a livello esterno, invece, si prendono in considerazione i collegamenti tra gli enunciati, al fine di stabilire il ruolo dell'intonazione nella coesione del discorso.

L'analisi dei tratti prosodici, però, fa emergere due problemi fondamentali:

Il primo, e principale, è capire **in cosa consista e dove risieda il significato** che chi parla affida alla prosodia e che chi ascolta vi riconosce. Il secondo, strettamente collegato al primo, ma ad esso logicamente subordinato, è capire **in che modo** gli eventi prosodici possano venire rappresentati dal linguista nel modo migliore, cioè nel modo più consono alla loro interpretazione (Albano Leoni, 2009: 46) (grassetto mio).

Una visione generale di quello che una teoria dell'intonazione dovrebbe contenere viene fornita da 't Hart et al. (1990: 2):

[...] intonation can be approached from **a variety of angles**, all of which are equally indispensable if one wishes ultimately to understand how speech melody functions in human communication. Ideally, **a theory of intonation should comprise a phonetic and a linguistic component**. [...] Finally, **the theory should comprise a natural link between the linguistic and phonetic components**: it should clarify how the melodic performance of the language user results from the interaction between his communicative intent and the peripheral means of his vocal and perceptual apparatus (grassetto mio).

¹⁷ Il riferimento qui è all'opera tradotta in italiano da Stefania Giannini (1999).

Nel xx secolo, la ricerca sull'intonazione è stata condotta secondo due metodi antitetici: 1. quello **impressionistico** o **astratto** (prospettiva **uditivo-percettivo**), secondo cui il sistema intonativo sarebbe rappresentato attraverso categorie discrete aventi valore linguistico, che non sarebbero definite foneticamente. Questo metodo seppure criticato per un certo soggettivismo nell'analisi, può essere considerato il punto di partenza degli studi sull'intonazione; 2. quello **fonetico** o **concreto** (prospettiva **acustico-strumentale**), che considera l'intonazione in termini fisici e, pertanto, segmentabile mediante strumenti specifici al fine di individuare gli indici acustici responsabili dell'attivazione dei fenomeni intonativi. A questa prospettiva appartengono gli studi di approccio nonlineare.

1.8 I metodi uditivo-percettivi

Nella prospettiva 'uditivo-percettiva', l'intonazione è considerata "l'andamento melodico dell'enunciato" (Canepari, 1985: 15), ovvero "ciò che resta della curva melodica una volta che si sia fatta astrazione dei toni e dei fatti accentuali" (Lepschy, 1978: 114). A questa prospettiva appartengono l'approccio per **configurazioni**, riconducibile alla tradizione britannica, e quello per **livelli**, di matrice americana.

1.8.1 L'approccio per configurazioni

L'approccio per configurazioni o per movimenti tonali (in inglese *Tune approach*) è un approccio di tipo olistico o globale. All'inizio la teoria considera il contorno melodico come *Gestalt*, non ulteriormente scomponibile in sotto-unità e funzionale nella sua globalità: si tiene in considerazione la direzione e la pendenza della curva melodica.

I primi modelli di questo approccio furono concepiti per scopi didattici da Coleman (1914) e Palmer (1922).

A partire dagli anni '30 la teoria ha subito una prima revisione, considerando la curva intonativa come una sequenza di unità tonali (in inglese *Tone Units* o TU).

La teoria ha subito altre revisioni, ma ai fini di questo studio, è sufficiente darne qui una descrizione generale.

Un elemento importante per la determinazione del profilo intonativo è la relazione tra accento e intonazione.

La TU ha tre sotto-unità: 1) il **nucleo** (*nucleus*), che si realizza sull'ultima sillaba tonica del gruppo tonale, dove si ha la prominenza (massimo movimento tonale); 2) la **testa** (*head*), statica o dinamica, che contribuisce a modificare il significato del nucleo, anche se essa non ha un significato melodico autonomo; 3) la **coda** (*tail*), opzionale, che si estende dalla sillaba nucleare fino al termine dell'unità. Nei modelli successivi sono state introdotte altre suddivisioni, tra cui: 1) la 'pre-testa' (*pre-head*), opzionale, che riunisce le sillabe atone che precedono la 'testa'; 2) il 'corpo' (*body*), che comprende le sillabe tra 'testa' e 'nucleo'.

I 'toni nucleari' possono essere: 1) **semplici**, con movimenti tonali unidirezionali (discendente, ascendente, piatto); 2) **complessi**, con un cambio di direzione tonale sulla sillaba nucleare (discendente-ascendente, ascendente-discendente, discendente-ascendente-discendente); 3) **composti**, ovvero sono la combinazione di due elementi.

Per rappresentare il tono intonativo, la scuola britannica ha adottato il sistema di trascrizione denominato *tonetic stress mark*: qui il contorno intonativo viene rappresentato da una successione di punti più grandi e più piccoli, compresi tra due linee orizzontali che rappresentano lo spazio melodico, posti in corrispondenza rispettivamente delle sillabe toniche e atone di un enunciato. I confini dei gruppi tonali sono marcati (//), mentre quelli dei gruppi minori sono marcati (/). Inoltre il nucleo viene indicato con una sillaba trascritta in maiuscolo e il punto che la identifica porta l'indicazione del movimento tonale e della sua ampiezza. Questo modello, però, manca di scale esplicite oggettive per la rappresentazione della curva intonativa e, quindi, presenta una certa "soggettività dell'analisi e della sua rappresentazione" (Albano Leoni, 2009: 59).

Halliday (1967), interpretando in chiave moderata il principio di articolazione del *continuum* introdotto da Pike (1945), ha sistematizzato questo approccio con finalità fonologiche, distinguendo tra: 1) *tonality*, la suddivisione dell'enunciato in

tone-group; 2) *tonicity*, la posizione del nucleo; 3) *tone*, il modello intonativo scelto dal parlante.

1.8.2 L'approccio per livelli

Questo approccio, analitico o lineare, fa capo alla scuola strutturalista americana e si è diffuso nel periodo in cui in Europa si elaborava l'approccio per configurazioni.

Il modello propone un'analisi dell'intonazione di tipo fonemico e ha inizio con Pike (1945). In tempi recenti è stato rivisitato da Pierrehumbert (1980).

Pike (*Ibid.*) introdusse il principio di articolazione del *continuum* “con la conseguente fonologizzazione della prosodia, cioè con il tentativo di individualizzazione di porzioni discrete contrastive, in analogia con i fonemi” (Albano Leoni, 2009: 59).

L'intonazione è descritta come una sequenza di unità discrete (in inglese *pitch accents*) o toni di dimensioni variabili, corredate da giunture intonative, quali il contorno primario e il precontorno (Pike, *Ibid.*).

Il sistema intonativo successivamente elaborato da questa linea teorica (Trager-Smith, 1951) prevede quattro accenti (principale, secondario, terziario, debole o assente) realizzati foneticamente sulla vocale e sulle giunture intonative terminali (discendente, ascendete, sospensiva, interna).

Il contorno intonativo viene così determinato da una successione di livelli, sebbene l'altezza tonale di ogni livello sia variabile a seconda del tipo di parlante o di contesto. Per determinare il livello di contorno basta considerare l'inizio e la fine del movimento.

1.8.3 Applicazioni allo studio dell'italiano

L'approccio per configurazioni si trova applicato all'italiano in Chapallaz (1964) e Canepari (1985; 2004)¹⁸.

¹⁸ Per un approfondimento di questi studi si rimanda a Felloni (2011).

Chapallaz (1964) individua tre modelli di base per l'italiano, dei quali due per l'enunciato interrogativo: uno gradualmente discendente e associato sia alla domanda *wh-* che all'asserzione e uno discendente-ascendente associato alla domanda polare e a quella disgiuntiva. Successivamente aggiunge un altro modello ai tre modelli intonativi di base precedentemente individuati per l'italiano: 1. discendente, 2. discendente-ascendente, 3. intermedio, 4. ascendente-discendente.

Negli stessi anni, D'Eugenio (1976) propone uno studio contrastivo dei modelli intonativi dell'italiano e di quelli inglesi (RP), utilizzando l'approccio configurazionale britannico per dividere l'andamento melodico in cinque parti con l'aggiunta di un contorno terminale, rilevante nell'approccio americano. Egli individua due modelli di base per l'italiano: 1. 'discendente', per enunciati che esprimono concetti precisi e completi da parte del parlante, tipico contorno di dichiarative, ordini, richieste, esclamazioni e interrogative parziali; 2. 'ascendente', per enunciati che esprimono incertezza e sono incompleti, come avviene nelle interrogative polari e nell'ultimo tratto delle disgiuntive.

Due anni più tardi Lepschy (1978) articola il sistema intonativo italiano in cinque andamenti tonali: 1. 'discendente': trasmette un contenuto noto ed è tipico delle frasi dichiarative, interrogative parziali e retoriche; 2. 'ascendente': trasmette un contenuto incerto ed è tipico delle interrogative globali e degli enunciati sospesi; 3. 'piatto': trasmette un contenuto indeciso, incompleto e di esitazione ed è tipico delle frasi sospensive e nelle enumerazioni; 4. 'discendente-ascendente': ricorre nelle domande eco ed esprime dubbio o sorpresa; 5. 'ascendente-discendente': trasmette un contenuto apparentemente ignoto ed è tipico delle frasi usate per contraddire e/o correggere affermazioni precedenti.

In questo ambito si inseriscono anche gli studi di Canepari (1985; 2004), al quale sarà dedicato ampio spazio nel paragrafo sull'intonazione dell'italiano (§1.10). Il *corpus* scelto come *input* da somministrare durante la sperimentazione è stato, infatti, selezionato dagli audio digitalizzati di Canepari; pertanto, si rende opportuno spiegare in dettaglio il suo metodo, al fine di facilitare il compito del lettore nell'interpretazione delle trascrizioni fonotetiche che accompagneranno l'analisi strumentale del *corpus* raccolto.

Per concludere l'argomento, però, bisogna ricordare che le applicazioni all'italiano di Agard-Di Pietro (1965) seguono l'approccio per livelli e rappresentano un confronto tra il sistema fonologico inglese (americano) e quello italiano (varietà toscana). In questo studio l'intonazione viene rappresentata con dei punti (*pitch point*) e i livelli fonemici dell'italiano standard sarebbero quattro (*low* 1, *mid* 2, *high* 3, *overhigh* 4). La combinazione di questi ultimi darebbe vita a due modelli intonativi di base (melodie neutre): 1. *basic pattern* 1, ascendente (livello *low*, 1), usato negli enunciati assertivi, nelle domande parziali e nelle richieste; 2. *basic pattern* 2, livello alto 3, usato nelle domande polari.

1.9 I metodi acustico-strumentali

Nella prospettiva 'acustico-strumentale' l'intonazione è descritta come "la funzione linguisticamente significativa della frequenza fondamentale (f_0) a livello di frase" (Bertinetto-Magno Caldognetto, 1993: 55). In questa prospettiva l'enunciato è un'onda sonora complessa, formata dalla sovrapposizione di più onde sonore semplici. L'approccio è ritenuto più oggettivo e affidabile di quello analizzato precedentemente, uditivo-percettivo, perché si basa sull'analisi dei parametri acustici connessi con la realizzazione dei fenomeni soprasegmentali (durata, intensità, frequenza fondamentale) con il supporto di strumenti artificiali creati appositamente per l'analisi. In questo ambito di studi si colloca Rossi (1998),¹⁹ che propone una tripartizione (sovrapposizionale, gerarchico, lineare) degli approcci teorici allo studio dell'intonazione.

1.9.1 L'approccio sovrapposizionale

L'approccio sovrapposizionale o 'd'interazione di contorni' considera l'intonazione come una sovrapposizione di un contorno di frase a un contorno accentuale. A esso fanno riferimento il modello olandese della scuola di IPO ('t Hart et al., 1990), quello grenobliano e la scuola di Lund (Gårding, 1993). Questo modello coniuga il

¹⁹ La tripartizione di Rossi si basa sulla proposta di Ladd (1983).

metodo acustico con quello percettivo attraverso la segmentazione della curva intonativa in unità discrete.

1.9.1.1 La teoria intonativa IPO

La teoria IPO è un modello intonativo per la sintesi del parlato elaborato da 't Hart et al. (1990), un'équipe olandese dell'*Instituut voor Perceptic Onderzoek* di Eindhoven. Il modello è ibrido poiché si propone di mediare tra i due approcci tradizionali, il metodo di analisi astratto (fonologico) e quello concreto (fonetico).

Il metodo di analisi adottato è di tipo 'percettivo' e opera come un filtro, estraendo solo le informazioni necessarie ai fini della comunicazione.

In questo modello il contorno intonativo è costituito da unità discrete, ma in ogni curva vengono valutate soltanto le unità minime dotate di salienza percettiva (*pitch movement*) attraverso la stilizzazione e la standardizzazione della curva intonativa.

La concatenazione di più *pitch movement* determina un'unità di rango superiore, l'andamento tonale stilizzato (*pitch contour*) presente in una lingua, che si distingue in: 1. **radice**, obbligatoria, non ricorsiva e unica; 2. **prefisso**, opzionale, a volte ricorsiva e che precede una radice o un prefisso; 3. **suffisso**, opzionale e non ricorsiva, che segue sempre una radice.

Il livello più alto della gerarchia è dato dagli *intonational pattern*, categorie astratte per la definizione del lessico intonazionale della lingua.

Il modello risolve l'opposizione tra i due modelli tradizionali attraverso la segmentazione della curva intonativa in unità discrete e il passaggio alla rappresentazione astratta attraverso la valutazione dei soli movimenti tonali.

1.9.1.2 La teoria dell'articolazione informativa

Alla scuola olandese si ispira un gruppo di ricerche, rappresentato in Italia da Emanuela Cresti (2000)²⁰, su un *corpus* di parlato spontaneo toscano diversificato per tipologia situazionale, denominato LABLITA²¹.

²⁰ Gli studi sono noti con il nome di 'Teoria della lingua in atto'.

²¹ Per approfondimenti consultare il sito <http://lablita.dit.unifi.it/corpora.html>.

Secondo questo modello la segmentazione del parlato in gruppi prosodici è determinata dalla sua struttura informazionale, che sarebbe costituita da unità primarie (*comment*) e unità secondarie (*topic*), che fungono da preparazione tonale o da coda. Solo il *comment* costituisce prominenza informativa ed esprime illocuzione (asserzione, ordine, esclamazione, sorpresa, dubbio, valutazione). In sua assenza l'azione comunicativa attribuita all'enunciato non può essere pragmaticamente interpretata. Il *topic* non ha forza illocutiva, e, quando si realizza, deve per forza precedere il *comment*.

Dunque, per questo modello, l'intonazione è il fattore determinante per l'analisi del parlato. Per il toscano sono stati individuati tre profili intonativi: 1) ascendente-discendente; 2) ascendente; 3) discendente-piatto-ascendente. Una stessa unità tonale può realizzarsi su strutture sintattiche diverse.

I parametri assunti per la descrizione dei contorni sono: frequenza, durata, intensità, velocità d'eloquio, rapporto tra i movimenti intonativi e struttura sillabico-accentuale.

1.9.2 L'approccio gerarchico

L'approccio gerarchico concepisce l'intonazione come la realizzazione di moduli intonativi gerarchici, nei quali la prosodia è subordinata alla sintassi.

La base di questo modello risale alla scuola di Praga, ma all'interno ci sono tendenze diverse, tra cui quella di Bolinger (1985).

1.9.2.1 Il modello INTSINT

Il paradigma teorico ibrido, acustico e percettivo del paragrafo precedente si coniuga con il modello francese elaborato dal *Laboratoire Parole et Language* di Aixen-Provence per definire un modello universale e convenzionale per l'analisi e la trascrizione dell'intonazione delle lingue naturali su base fonetica, l'INTSINT (*IN*ternational *T*ranscription *S*ystem for *INT*onation), inteso come corrispettivo prosodico del sistema di trascrizione segmentale IPA (*International Phonetic Alphabet*).

Questo modello postula quattro livelli (fisico, fonetico, fonologico superficiale e fonologico soggiacente) per l'analisi dell'intonazione ed è stato definito un tentativo di “una rappresentazione quasi-fonologica, senza riferimenti alla funzione degli elementi individuati della realtà intonazionale” (Gili Fivela, 2006: 71).

L'intonazione è considerata come “il risultato della sovrapposizione di condizionamenti microprosodici involontari e di condizionamenti macroprosodici volontari” (Soriano, 2013: 78).

Il paradigma teorico di questo modello prevede la codifica e la sintesi, tramite il programma MES (*Motif Environment fo Speech*) e il sistema di notazione intonativa, di tipo fonetico, INTSINT. Quest'ultimo comprende un insieme di simboli per indicare i punti salienti della curva di f_0 . L'inizio e la fine dell'unità tonale sono segnalate con parentesi quadre. All'interno i toni assoluti (*top* ↑, *bottom* ↓, *mid* ⇒) e quelli relativi (*higher* ↑, *lower* ↓, *same* →) vengono considerati come punti di variazione. Inoltre, sono previsti due toni iterativi, *upstepped* (<) e *downstepped* (>), per indicare i bersagli più alti o più bassi in confronto a ciò che precede. Il modello, comunque, presenta dei punti deboli e per ovviare a questi sono stati introdotti alcuni simboli speciali.

Nella fase di sperimentazione è stata utilizzata la lingua francese, ma successivamente il modello è stato applicato anche ad altre lingue, tra le quali anche all'italiano²².

1.9.2.2 L'applicazione INTSINT all'italiano

INTSINT è stato il modello di riferimento per l'etichettatura prosodica del *corpus* linguistico del progetto di *Italiano Parlato* (IPAR), nel quale l'etichettatura è stata fatta manualmente, non senza difficoltà (Giordano, 2005).

La più ampia ricerca svolta in ambito italiano è quella di Giordano (2002-2003) sui dialoghi di parlato semispontaneo dell'italiano di Roma e di Perugia.

Un'ulteriore ricerca effettuata secondo l'impostazione INTSINT è stata condotta da Crocco (2004) sui dialoghi di parlato napoletano e pisano.

²² Per un approfondimento si rimanda alla consultazione del volume curato da Hirst-Di Cristo (1998: 1-44).

1.9.3 L'approccio lineare

E' un'evoluzione dell'approccio americano per livelli ed è stato adottato dalla scuola autosegmentale metrica d'impianto fonologico. La teoria intende fornire una descrizione adeguata dei fatti prosodici.

1.9.3.1 Il modello autosegmentale metrico (AM)

E' un modello elaborato per lo studio delle lingue tonali dell'Africa, ma successivamente è stato applicato anche alle lingue non tonali.

Gli assunti di base sono definiti da Pierrehumbert (1980: 89): 1. l'intonazione è considerata un sistema fonologico indipendente dalla semantica; 2. è necessario dedurre un sistema di rappresentazione fonologica dell'intonazione a partire da proprietà osservate nel contorno di f_0 ; 3. esiste un legame indiretto tra il segnale acustico e quello funzionale, in opposizione a quello lineare contrastivo.

Nel modello autosegmentale metrico (AM) i fonemi intonativi formano una sequenza di impianto lineare e sono estratti dal segnale di f_0 . Le sequenze di toni e accenti tonali definiscono il contorno intonativo dell'unità tonale.

L'intonazione è, infatti, l'interazione di tre diversi componenti fonologici ed è rappresentata da una curva melodica in cui:

1. il contorno intonativo è una sequenza lineare di accenti intonativi, i *Pitch Accent* (PA), unità discrete, monotoni o bitoni, di altezza diversa, associate solo alle sillabe metricamente prominenti (H*, L*, L*+H, L+H*, L+!H*);
2. ci sono due livelli tonali, *high* (H) e *low* (L);
3. esistono toni di confine (*Boundary Tone*) associabili ai margini del 'sintagma intermedio' (*Intermediate Phrase o Phrase Accent*), indicato con il diacritico '- ' e posto tra la fine della sillaba nucleare e il *Boundary Tone* successivo, e a quelli del 'sintagma intonativo' (*Intonation Phrase*), indicato con il diacritico '%', che può comprendere più sintagmi intermedi e si trova sulla sillaba finale dell'unità intonativa. Il tono di confine è sempre preceduto da un tono di sintagma intermedio e, nel caso specifico delle interrogative o esclamative, può ricorrere anche in corrispondenza del margine sinistro (%H).

Nella notazione autosegmentale ogni accento intonativo allineato con una sillaba tonica è indicato con un asterisco (H*, L*) oppure può essere costituito da una sequenza bitonale indicata dal diacritico ‘+’ (per esempio H+L*). Nella sequenza bitonale, l’elemento indicato con il diacritico (L*) è associato alla sillaba tonica, mentre quello senza diacritico (H) è associato alla sillaba atona che precede o segue la sillaba accentata. In italiano il tono nucleare H+L* risulta molto diffuso nelle frasi dichiarative non marcate (Avesani, 1990).

Rispetto al criterio della posizionalità del tono nucleare,²³ la teoria segmentale ammette i toni postnucleari, risolvendo così alcune incongruenze a livello pragmatico di molte lingue dell’Europa orientale. Anche in italiano, la definizione classica di ‘tono nucleare’ si rivela insufficiente in un contesto di focalizzazione, dove la parola focalizzata è spesso seguita da un accento intonativo postnucleare.

Il modello AM (da molti definito ‘lineare multilivello’) rappresenta i toni su un livello diverso (*tonal tier*) da quello segmentale e in esso la dimensione del *tonal alignment* è cruciale.

Nell’ambito di questa teoria e nel tentativo di definire un paradigma di trascrizione standardizzato da adottare per la codifica prosodica di vasti *corpora* di parlato naturale, è stato sviluppato il sistema di annotazione prosodica ToBI (*Tone and Break Indices*). Poiché l’etichettatura prosodica è effettuata manualmente, i trascrittori vengono addestrati per garantire una trascrizione omogenea e priva di variabilità inter-individuale. In caso di trascrizione incerta, questa viene segnalata con l’uso di simboli. ToBI è specifico per ogni lingua e comprende quattro livelli di annotazione temporalmente sincronizzati con la forma d’onda e con il contorno di f_0 : 1. **ortografico**; 2. **tonale**; 3. degli **indici di giuntura** tra le parole che formano l’enunciato; 4. **misto**, che evidenzia i fenomeni paralinguistici, come disfluenze, respiro, pause piene, tosse, ecc. In realtà ToBI non è tanto un sistema standard, ma piuttosto un sistema di riferimento per modelli di trascrizione definiti varianti post-ToBI. Ad Avesani (1995) risalgono i primi tentativi di trascrizione dell’italiano con ToBI, ma divulgati solo nel 2005 a livello internazionale (Grice et al., 2005).

²³ Secondo il criterio della posizionalità il tono nucleare è l’ultimo accento intonativo del gruppo prosodico e non può essere seguito da altri toni accentuali.

1.9.3.2 Applicazioni allo studio dell'italiano

Le applicazioni del metodo acustico-strumentale all'italiano riguardano soprattutto l'analisi delle varietà regionali dell'italiano, ad eccezione degli studi sull'italiano standard condotti su modello gerarchico da Rossi (1998) e su modello lineare da Avesani (1995).

Studi sul modello nonlineare sono stati condotti da Magno Caldognetto et al. (1978) e Maturi (1988).

Studi sul modello lineare, invece, sono stati condotti da Avesani (1995) e Savino (2004).

Molti altri studi si basano sull'approccio autosegmentale e indagano le varietà toscane dell'italiano, tra i quali ci sono quelli di Marotta-Sorianello (2001) e Sardelli-Marotta (2007).

Da questi studi è emerso che il modello ascendente-discendente sarebbe il più diffuso tra le varietà di italiano regionale, al contrario di quanto accade nella varietà standard.

Ma l'applicazione del modello autosegmentale-metrico alla lingua italiana presenta alcuni nodi problematici che riguardano l'interpretazione dei toni complessi, la rappresentazione dello *scaling*²⁴, la valenza contrastiva del sistema di trascrizione tonale e l'individuazione dell'accento intonativo nucleare (Sorianello, 2013: 128-133).

Nonostante ciò, questo modello ha permesso di unificare lo sfrangiamento metodologico presente nella ricerca intonativa dell'italiano, permettendo di cogliere gli aspetti melodici unitari e i tratti marcati geograficamente.

1.9.3.3 La dimensione pragmatico-testuale

La ricerca di De Dominicis (1992) ruota attorno alla dimensione testuale e pragmatica del parlato. Ogni contorno melodico non ha né un significato fisso né un effetto pragmatico costante. Ogni atto comunicativo è strutturato e descrivibile

²⁴ Lo *scaling* è l'escursione tonale degli eventi che caratterizzano i contorni melodici locali di una lingua (Felloni, 2011: 220).

attraverso il riferimento a più dimensioni: il locutore, l'interlocutore, l'espressione o il contenuto dell'enunciato.

Gli atti linguistici classificati da De Dominicis (1992: 86-87) sono otto e gli schemi melodici sono rappresentati per mezzo di appositi schemi tonetici sul modello di Canepari.

1.10 L'intonazione dell'italiano nel metodo fonotonetico naturale

Come è stato già visto in questo capitolo, l'intonazione è in qualche modo importante per la messa a fuoco della carica modale dei sensi.

Ora l'attenzione sarà rivolta all'analisi dell'intonazione delle due forme oggetto di questa sperimentazione, e cioè quella assertiva e interrogativa. Poiché l'obiettivo di questa ricerca non è lo studio delle forme intonative, sulle quali esistono autorevoli studi, ma piuttosto quello dell'insegnamento e apprendimento dell'intonazione, s'introduce qui la descrizione di queste due forme dal punto di vista dell'approccio acustico-percettivo di Canepari, che nella parte operativa di questo lavoro permetterà di evidenziare eventuali differenze e/o similitudini con l'analisi strumentale condotta sul *corpus* raccolto durante la sperimentazione con gli studenti stranieri.

Gli studi di Canepari sull'intonazione dell'italiano sono contrassegnati da un taglio pragmatico, ispirati alla scuola britannica. L'intonazione viene utilizzata per distinguere la funzione comunicativa di un enunciato (interrogativa, dichiarativa, sospensiva, ecc.), che dal punto di vista tonetico, è esplicitata dall'altezza tonale delle sillabe e determina il tipo di frase (per es. domanda o affermazione). Di solito, le variazioni più significative dal punto di vista della funzione comunicativa avvengono nella parte finale della frase, attraverso l'innalzamento o l'abbassamento della tonalità finale.

Canepari prende in particolare considerazione l'intera configurazione melodica e le singole parti costituenti. In questo modello l'intonazione è definita come l'andamento melodico di un enunciato, chiamato 'intonia', cioè raggruppamenti di sillabe (fono-sillabe) che costituiscono le 'ritmie' (o gruppi accentuali), formate dalle parole contenute in un particolare enunciato.

L'intonía rappresenta l'altezza tonale su cui vengono pronunciate le sillabe dell'enunciato e la tonalità è suddivisibile in tre fasce, che a loro volta dipendono dal singolo individuo.

Nel modello tonetico, l'intonía più normale e comune viene rappresentata con lo schema riportato nella Figura 2, dove si vede chiaramente che l'intonía²⁵ è scomposta in due parti: la 'protonía' e la 'tonía'. La 'protonía' è ciò che può eventualmente precedere la 'tonía'. Essa è composta da sillabe accentate (protòniche: f), che sono precedute e seguite dalle 'intertòniche' (d-e), sillabe non accentate. Le 'antetòniche' (a-b), invece, possono eventualmente precedere la prima 'protònica'.

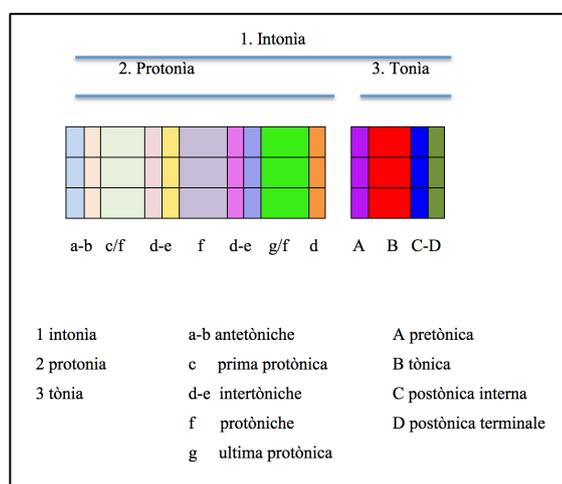


Figura 2 Schema intonativo di Canepari

La 'protonía' più neutra, in tutte le lingue e dialetti del mondo, ha tutte le sillabe, accentate e non, di tonalità media.

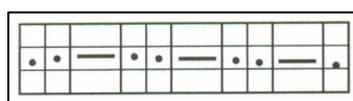


Figura 3 Protonía non marcata in Italiano // [ˈː ˈː ˈː]

Canepari individua tre tipi di andamento diverso che distinguono la protonía in: neutra, interrogativa ed esclamativa.

²⁵ L'intonía è "l'estensione intonativa dell'intero enunciato [...] compresa fra due pause, effettive o potenziali" (Canepari, 1985: 37).

La Figura 4 riporta gli schemi di Canepari, che mostrano in maniera intuitiva i principali movimenti tonetici dell'italiano neutro per la protonia non-marcata, la protonia interrogativa e per le quattro tonie dell'italiano neutro.

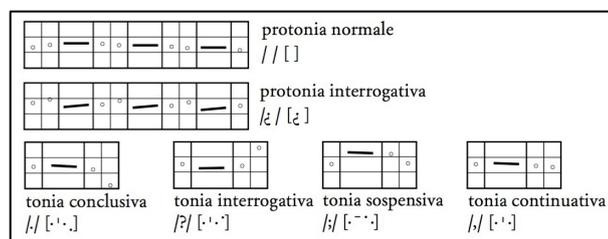


Figura 4 Protonie e tonie dell'italiano neutro (Fonte: Canepari, 2007a: 66)

Negli schemi la linea indica la sillaba accentata e i punti rappresentano le sillabe che la precedono e la seguono.

La 'tonia' sarebbe da sola responsabile della modalità enunciativa. E' costituita dall'ultima sillaba accentata dell'enunciato (B), dalla sillaba non accentata (pretonica: A) che la può precedere e dalle eventuali sillabe non accentate (postoniche C e D) che la possono seguire.

La tonalità è relativa e suddivisibile in tre fasce sovrapposte: alta, media e bassa.

Queste tre fasce sono relative al singolo individuo e alle varie lingue, ma la relazione tra di esse all'interno dell'ambito tonale di ogni parlante è fondamentale.

Nelle 'tonie' bisogna distinguere la funzione (tonemica) dalle realizzazioni (tonetiche).

Dal punto di vista funzionale tutte le lingue hanno tre 'tonie marcate' fondamentali, con cui riescono a comunicare le tre categorie intonative essenziali: conclusione (/./), sospensione (/;/) e interrogazione (/?/). Queste tre tonie, seppur diverse per l'andamento delle postoniche (bassa, alta e media), si presentano simili per la tonica, la pretonica e la protonia.

Canepari (2004: 214-215) individua un'attenuazione delle tonie marcate, realizzata attraverso l'abbassamento della postonica terminale, con l'obiettivo di non stabilire un confine netto tra due frasi che appartengono allo stesso concetto e di passare in modo naturale da una all'altra. In questo modello Canepari inserisce anche una tonia 'non marcata', la divisiva, che viene usata per dividere il discorso in gruppi fonosintattici o per respirare mentre si parla.

Poiché l'intonazione può dare origine anch'essa a fenomeni di interferenza, è necessario uno studio contrastivo di comparazione tra le tonie marcate e le protonie dell'italiano neutro e quelle dell'inglese, L1 degli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione di questo progetto²⁶. A tal fine si riportano gli schemi (Fig. 5) delle due protonie più importanti e delle quattro tonie dell'inglese internazionale²⁷.

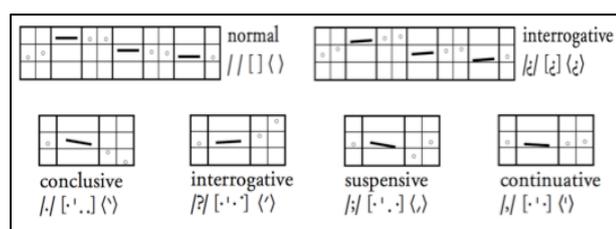


Figura 5 Protonie e tonie inglesi (Fonte: Canepari, 2008: 53)

1.10.1 La protonia non marcata

La protonia non-marcata è di semplici enunciati denotativi e, in italiano neutro, ha tutte le sillabe di tonalità media, sia quelle accentate, sia quelle non accentate.

“La maggiore differenza fra italiano e inglese (internazionale) consiste nel fatto che le sillabe accentate (protòniche) sono relativamente più alte in inglese” (Canepari 2007a).

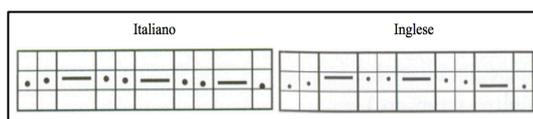


Figura 6 Protonie non marcate in italiano e in inglese

²⁶ La rappresentazione degli schemi intonativi e gli esempi sono tratti da Canepari, 2008 (pp. 48-53), Canepari, 2004 (pp. 188-249) e Canepari, 1985 (pp. 39-61).

²⁷ Poiché in questo progetto è stato utilizzato come quadro teorico-linguistico di riferimento il modello di Canepari, per il confronto tra i due sistemi fonologici qui vengono presentati i suoi modelli di italiano neutro e di inglese, basato sulla pronuncia internazionale dell'inglese “una parziale semplificazione che fonde assieme le caratteristiche americane e britanniche, liberandole dalle peculiarità più strane” (Canepari 2008), sebbene non manchino riferimenti al sistema prosodico dell'inglese standard illustrato da Gilbert (2008) e da Cruttenden (1986). L'intonazione della lingua inglese, infatti, ha una lunga tradizione e il quadro non è uniforme, a causa di incongruenze terminologiche e sostanziali, che non sono oggetto di studio di questa tesi.

1.10.2 La protonía interrogativa

La protonía interrogativa dell'italiano neutro comincia con /¿/ [ʔ] e ha tutte le sillabe di tonalità media, sia quelle accentate, sia quelle non accentate.

In inglese, il movimento delle toniche è leggermente ascendente, nonostante si mantenga all'interno della fascia media.

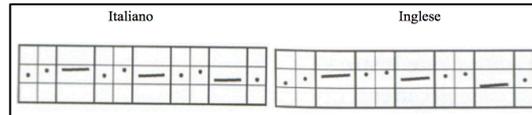


Figura 7 Protonie interrogative in italiano e in inglese

1.10.3 La tonía conclusiva

Con le asserzioni si comunicano concetti reali o fittizi, affermandoli o negandoli. Per comunicare solo il significato denotativo degli asserti le lingue e i dialetti del mondo usano la tonía conclusiva (/./). In italiano questa tonía è di tipo discendente²⁸, con la postonica interna nella fascia media.

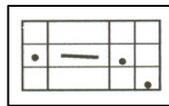


Figura 8 Tonía conclusiva (schematica) per l'italiano

Esempio (1) (Siamo d'accordo:) domenica.

Nell'inglese britannico la postonica interna si trova, invece, nella fascia bassa, ma sempre più alta di quella terminale.

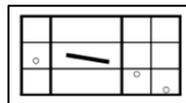


Figura 9 Tonía conclusiva (schematica) per l'inglese britannico

²⁸ Questo tipo di tonía è anche di altre lingue, quali inglese americano, olandese, ungherese, rumeno, polacco, cecoslovacco, greco, ebraico, arabo, indonesiano, coreano, swahili, finlandese, umbro, laziale, abruzzese, molisano, alto-tesino, friulano. Gli esempi in italiano sono tratti da Canepari (1999a; 2004).

Esempio (2) *I'd like to speak English well.*

Il movimento discendente della postònica terminale bassa inferiore è stato associato con la 'conclusività', tanto da dichiararlo un universale intonativo, sebbene questa associazione non sia giustificabile in pieno.

Nell'inglese dell'Irlanda del Nord, della Scozia e dell'Inghilterra settentrionale per gli asserti normali è sufficiente avere delle postòniche basse superiori o a cavallo tra la fascia bassa e la media (tonalità semibassa) o media inferiore.

La tònica tende a essere media, ma in Scozia e Irlanda del Nord tende a essere semi-bassa.

1.10.4 La tonía interrogativa

La tonía interrogativa (domanda totale)²⁹ dell'italiano standard è di tipo ascendente con protonía (¿·'·'·'·') e tonía /?/ [·'·'] tonica media, postònica interna media (superiore) e postònica terminale alta.

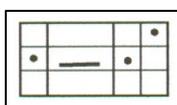


Figura 10 Tonía interrogativa (schematica) per l'italiano

Esempio (3) Decidiamo con quale alfabeto trascrivere?

Anche altre lingue, tra cui l'inglese, hanno questo tipo di movimento tonale.

In inglese però questo movimento tonale è accompagnato anche dall'inversione soggetto-verbo e dall'uso dell'ausiliare (to do).

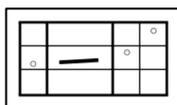


Figura 11 Tonía interrogativa (schematica) per l'inglese britannico

²⁹ La domanda totale riguarda l'enunciato nella sua totalità e presuppone una risposta affermativa o negativa.

Esempio (4) *Can you speak English?*

1.10.5 Le domande parziali

In italiano le domande parziali³⁰ possono avere due andamenti intonativi: 1) la **tonía conclusiva** per contesti informali, “dato che il relativo innalzamento tonetico sull’elemento interrogativo e altre eventuali, e non rare, modificazioni nella protonía sono sufficienti a segnalare la domanda ” (Canepari, 1985: 66); 2) la **tonía continuativa** per contesti formali quando è necessario mostrarsi particolarmente cortesi, anche con una leggera sfumatura interrogativa.

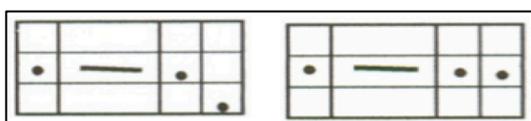


Figura 12 Tonía conclusiva e tonía continuativa a confronto

Esempio (5) *Quando vanno a scuola?*

Inoltre la protonía delle domande parziali combinata con la tonía interrogativa si trova anche nelle cosiddette ‘domande speciali’, cioè nelle domande che si fanno quando non si è sicuri di aver capito o sentito bene. Tonicamente queste domande si segnano ricorrendo a /i??/.

Nelle domande parziali, invece, l’inglese usa la tonía conclusiva, ma con protonía interrogativa più alta rispetto all’italiano.

Esempio (6) *What do you think about it?*

Nelle domande alternative in inglese si usa la tonía sospensiva con movimento postònico ascendente basso-medio e tònica media.

³⁰ Le domande parziali sono introdotte da pronomi e aggettivi interrogativi o da avverbi (quando, come, dove, chi, che, etc.).

Esempio (7) *Shall we go by bus or on foot?*

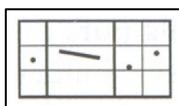


Figura 13 Tonía sospensiva (schematica) per le domande alternative nell'inglese britannico

Queste tonie rivestono funzioni specifiche importanti nella comunicazione linguistica e paralinguistica, connesse con specifiche focalizzazioni interazionali.

1.11 L'intonazione dell'inglese standard

Il sistema prosodico inglese può essere rappresentato con una piramide, detta *Prosody Pyramid* (Gilbert, 2008), i livelli della quale sono interdipendenti.

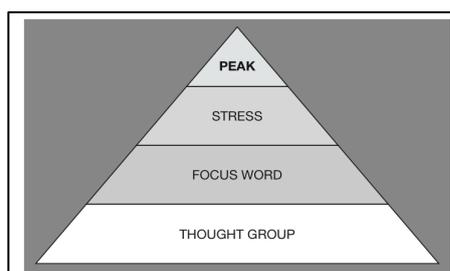


Figura 14 Prosody Pyramid (Fonte: Gilbert, 2008: 10)

La base di questa piramide è costituita dal *thought group*, cioè un gruppo di parole (*a short sentence, a clause, a phrase*) comprese all'interno di un enunciato più lungo (Bolinger, 1989).

Al secondo livello si colloca la *focus word*, la parola più importante del *thought group*.

All'interno della *focus word*, soltanto una sillaba ha il *main stress*, che funge da centro dell'informazione (*peak of information*) all'interno del *thought group*: può essere chiamato *nucleus* o *peak*.

I suoni al suo interno devono essere chiari e riconoscibili poiché esso rappresenta il centro del significato dell'intero *thought group*: "In English, pitch changes are the most important signal of new information, or special importance" (Bolinger, 1986: 21).

Questi livelli della pronuncia sono interdipendenti.

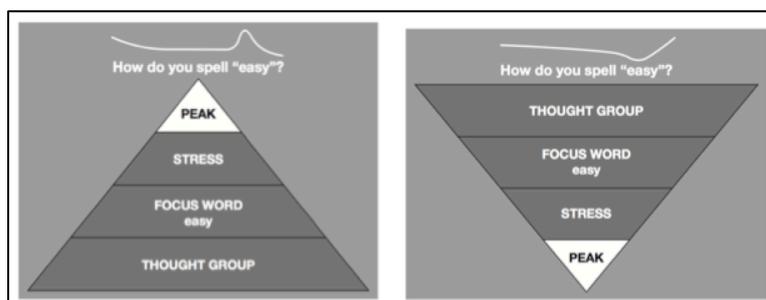


Figura 15 Intonazione diversa per la stessa frase (Fonte: Gilbert, 2008: 20)

Gli studi sull'intonazione dell'inglese risalgono alla Scuola Britannica, fondata nel secolo scorso.

Il quadro che emerge manca di uniformità sia per il numero che per la tipologia dei toni. Le incongruenze sono sia terminologiche che sostanziali. In base agli studi condotti da Cruttenden (1986) i fattori essenziali da tenere conto nella classificazione dei toni dell'inglese sono: 1. il movimento che origina dal nucleo e che può determinare un contorno discendente, ascendente o invariato; 2. il livello, alto o basso, da cui ha inizio il movimento; 3. il cambio della rilevazione tonale dopo il nucleo: ascendente-discendente o discendente-ascendente.

Dalla combinazione di questi tre fattori in inglese scaturiscono sette possibilità tonali:

1. *low-fall* (basso discendente) con un abbassamento a partire dalla sillaba nucleare, è il tono degli assertivi, delle imperative e delle domande *wh-*;
2. *high-fall* (alto-discendente) con un abbassamento a partire da una sillaba prenucleare alta³¹, implica un maggiore coinvolgimento e interesse da parte del parlante e si trova negli stessi casi del precedente tono;
3. *rise-fall* (ascendente-discendente) con un contorno complesso costituito da un movimento ascendente-discendente, ricorre nell'asserzione, nelle esclamazioni, nelle domande eco con esclamazione;
4. *low-rise* (basso ascendente) con un livello basso-intermedio, è il tono comune nel registro formale e nella lettura;

³¹ Alcuni studiosi considerano il tono *low-fall* e *high-fall* come due varianti dello stesso tono discendente, la cui differenza è da ascrivere non al movimento ma all'escursione melodica. Nonostante ciò il significato reso è completamente diverso.

5. *high-rise* (alto-discendente) con un livello alto-elevato, è tipico delle domande eco ed esprime sorpresa e incredulità;
6. *fall-rise* (discendente-ascendente) con un livello basso-alto, presente nelle frasi dichiarative per denotare riserva o contrasto;
7. *mid-level* (medio), considerato una variante del tono *low-fall*, è il tono peculiare della sospensione.

Con la prospettiva autosegmentale (AM) la definizione degli andamenti intonativi diventa più agevole, anche se non riesce a differenziare alcuni contorni presenti in alcune varietà di inglese.

La prosodia inglese presenta frequenti fenomeni di compressione e troncamento tonale. Inoltre è frequente la realizzazione di contorni stilizzati (*spoken chant*), cioè configurazioni melodiche cristallizzate per richiamare l'attenzione dell'interlocutore. Queste ultime presentano un allungamento significativo delle sillabi finali e sono realizzate con scansione ritmica.

Sul piano melodico sono realizzate con due livelli tonali, il secondo dei quali più basso³² del primo. Il riferimento è alla pronuncia RP (*Received Pronunciation*), ritenuta norma di prestigio.

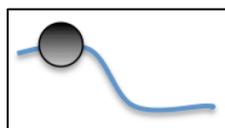


Figura 16 Intonazione assertiva nell'inglese standard (Fonte: Sorianello, 2013: 149)

Dalla letteratura si desume che: 1. l'intonazione discendente è tipica degli enunciati assertivi, delle frasi imperative e delle domande *wh-*; 2. l'intonazione ascendente caratterizza le domande *yes/no* e quelle eco (Sorianello, 2013: 146).

Questo andamento comunque è irregolare a seconda dell'inglese regionale. Ad esempio, a nord (UK) l'intonazione assertiva ha un andamento ascendente.

³² Nell'approccio autosegmentale questo abbassamento è interpretato come *downstep*.

1.11.1 Il progetto IViE

Il progetto IViE (*Intonation Variation in English*) è un progetto avviato dall'Università di Cambridge e consta di 36 ore di parlato prodotto in cinque registri stilistici diversi, raccolto tra il 1997 e il 2002. Le voci sono quelle di 108 giovani di ambo i sessi provenienti da sette città diverse³³. Il progetto contiene anche un sistema di notazione prosodica basato sulle norme di etichettatura fonologica ToBI ma adattato per rendere le differenze tra i dialetti dell'inglese.

I tipi modali presi in considerazione sono quattro: enunciati dichiarativi, domande *wh-*, domande *si/no*, domande *eco*. Per ognuna di queste categorie sono state rilevate le modalità di realizzazione del tono prenucleare, dell'accento nucleare e del tono di confine.

In tutte le varietà di inglese, negli enunciati dichiarativi e nelle domande *wh-* il tono di confine è basso (H*L%), ad eccezione della varietà di Belfast che presenta un tono di confine alto (L*H%).

Nelle domande dichiarative (o domande *eco*) l'andamento più frequente è ascendente finale: nell'inglese di Newcastle, Leeds, Bradford, Belfast e Dublino l'andamento è L*H%, mentre nell'inglese di Londra e di Cambridge il contorno realizza una doppia ascesa (L*HH%).

Per le domande polari il quadro è più frammentato: a Cambridge, Newcastle e Dublino l'andamento è discendente finale (H*L%), mentre a Bradford e Leeds lo schema è ascendente (L*H%). Londra, invece, presenta una situazione variegata tra schema ascendente (L*H%) e discendente (H*L%).

1.12 L'italiano degli anglofoni

Le interferenze negli accenti stranieri dell'italiano sono determinate da fattori: 1. **originari**, che consistono in differenze nazionali e geo-sociali esistenti già nella L1 (per esempio, gli anglofoni che in inglese pronunciano la *r* solo davanti a vocale, tenderanno a farlo anche in italiano); 2. **italiani**, determinati dai contatti personali e

³³ Londra, Cambridge, Bradford, Leeds, Newcastle, Belfast e Dublino. Successivamente sono state aggiunte Cardiff e Liverpool.

dalle regioni italiane diverse; 3. **grafici**, determinati dalle regole d'ortografia diverse nelle varie lingue e da gradi diversi di scolarizzazione; 4. **alloglotti**, causati dalle lingue straniere apprese prima dell'italiano.

Le lingue differiscono, inoltre, tra loro sia per l'inventario di fonemi e allofoni sia per le regole fonologiche. Prima di mettere a confronto il sistema dell'italiano e quello dell'inglese bisogna introdurre il concetto di vocoide e di contoide³⁴.

Nel 1943 Pike, per distinguere le vocali dalle consonanti sul piano fonetico, ha proposto questi due termini:

1. i **vocoidi** sono i suoni articolati senza occlusione centrale (le vocali sono tipici vocoidi);
2. i **contoidi** sono suoni che presentano l'occlusione centrale (ad es. le consonanti occlusive).

1.12.1 Le vocali

Per i cinque grafemi a,e,i,o,u, l'italiano ha sette fonemi vocalici /i e E a O o u/ realizzati da nove tassofoni, come illustrato nella Figura 17.

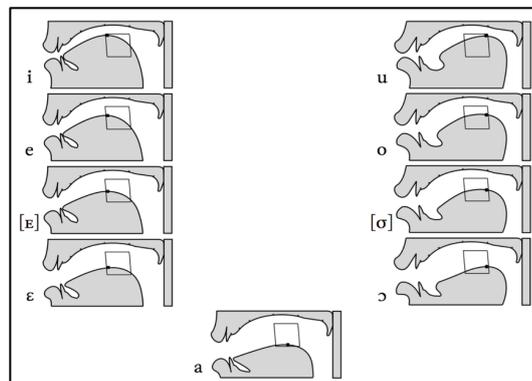


Figura 17 Orogramma dei nove vocoidi italiani (Fonte: Canepari, 2006a: 25)

Nella Figura 18 viene illustrata la posizione delle labbra per ognuno dei nove vocoidi: i segnali neri indicano la sillaba accentata; quelli bianchi, la sillaba

³⁴ I concetti di 'contoide' e di 'vocoide' sono di tipo fonetico, mentre quelli di 'consonante' e 'vocale' sono concetti di tipo fonologico, e la distinzione tra i due piani può rivelarsi talora imprescindibile perché il valore fonologico di un suono può prescindere dalle sue caratteristiche articolatorie.

inaccentata; quelli neri con al centro il bianco, indicano vocoidi che possono ricorrere nei due casi precedenti.

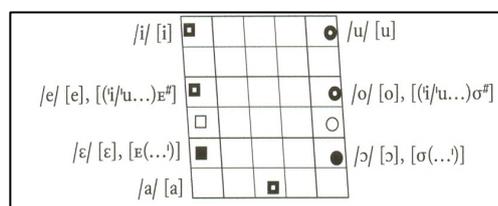


Figura 18 Vocogramma delle vocali dell'italiano neutro (Fonte: Canepari, 2007a: 126)

Nel vocogramma emergono: 1. la collocazione del punto centrale del dorso della lingua; 2. la posizione labiale; 3. l'accento possibile per ogni vocoide.

I fonemi vocalici del *British English*, invece, sono dodici: sette brevi: /ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, ə/ e cinque lunghi /i:, ɜ:, ɑ:, ɔ:, u:/. Il numero può aumentare (quattordici) se si includono le vocali /i/ e /u/ in sillaba inaccentata. Nel modello di Canepari, invece, il numero si riduce a nove fonemi vocalici in sillaba accentata.

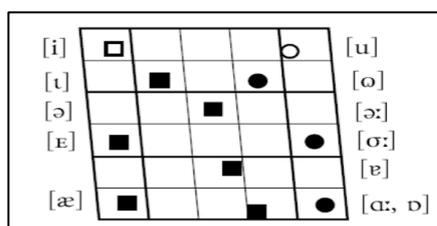


Figura 19 Vocogramma delle vocali inglesi, secondo il modello proposto da Canepari (2008: 27).

A differenza dell'italiano qui ci sono soltanto ricorrenze in sillabe accentate (simboli neri) e inaccentate (simboli bianchi).

Questa disparità nel numero delle vocali tra le due lingue può dare un'idea delle difficoltà che il parlante inglese può avere nell'articolazione delle vocali italiane e viceversa. Inoltre, "nessuno dei 9 fonemi inglesi ha un timbro che s'avvicini alla realizzazione dei 7 fonemi italiani!" (Canepari, 2008: 28).

Dal confronto tra i vocogrammi dell'italiano e dell'inglese emerge che: 1) le vocali italiane occupano una posizione periferica; 2) più della metà delle vocali inglesi occupano una posizione centrale; c) soltanto /i/ e /u/ in sillaba inaccentata hanno articolazioni molto simili.

Per quanto riguarda, invece, la pronuncia inglese dell'italiano, si nota che (Canepari, 2006b): 1) per /e, ε/, l'accento anglofono non distingue i due fonemi, unificandoli in [E] o, a volte in [EI], soprattutto nelle sillabe non caudate penultimali, specie se l'ortografia non presenta consonanti geminate dopo. Le varianti possibili, più o meno marcate, sono /e, ε/, utilizzandole indifferentemente sia per /e/ sia per /ε/ italiani; 2) per l'italiano /a/ l'accento tipico britannico ricorre a [ɑ:] soprattutto in sillaba non-caudata, interna o finale; in sillaba caudata, invece, si ricorre a [ɐ] oppure, nell'accento marcato, a [ɹɑ:] o, nell'accento molto marcato, a [ɹɹɑ:]; 3) per /o, ɔ/ italiani, l'accento tipico britannico non distingue tra i due fonemi italiani neutri e l'accento inglese meno marcato ricorre a /o, ɔ/ → [σ(:)]. Generalmente, i parlanti evitano realizzazioni molto marcate come /ɔσ/ dal momento che sono molto lontane dal fono a cui mirano. Didatticamente è, infatti, più conveniente ricorrere ai fonemi inglesi /ɔ:, ɒ/ specie quando si realizzano in modo simile ai foni italiani neutri; 4) il fonema italiano /u/ nella variante meno marcata dell'anglofono si realizza come [uu], mentre piuttosto varie sono le forme marcate; 5) per le vocali non-accentate, l'anglofono, anche in italiano, mantiene una forte tendenza alla riduzione e all'eliminazione, così come avviene in inglese. Comunque, nell'accento inglese meno marcato dell'italiano, un buon numero d'anglofoni riesce a produrre cinque vocoidi [i, E, a, σ, u] privi di distinzione fra /e, ε; o, ɔ/.

Infine, le rese vocaliche che seguono regole ortografiche inglesi sono molto marcate.

1.12.2 I dittonghi

I dittonghi italiani, al contrario di quanto descritto nelle grammatiche, presentano tre strutture: 1. il dittongo: ['VV, ,VV, ɔVV]; 2. lo iato: [V'V, V,V]; 3. la sequenza eterofonica [CV]. Sono sequenze vocaliche formate dalla combinazione dei sette fonemi vocalici e dei nove tassofoni. L'italiano, rispetto all'inglese, ha una maggiore libertà nell'accostamento delle vocali, pertanto, il numero dei dittonghi italiani è superiore a quello dell'inglese, soprattutto se si tiene conto della realtà fonica e non delle classificazioni tradizionali.

Dal confronto tra i due sistemi fonologici, emergono problemi comuni alla grande maggioranza degli stranieri e specifiche difficoltà/interferenze per gli anglofoni (Canepari, 2006b):

- la pronuncia delle consonanti lunghe dell'italiano, sia all'interno di parola sia a inizio di parola, in genere viene realizzata con una consonante breve, per l'inconsapevolezza del fenomeno del raddoppiamento sintattico;
- l'approssimante glottale sorda /h/ non è presente nel sistema fonologico italiano, ma viene spesso pronunciata in italiano dagli anglofoni. Invece, in italiano corrisponde a un grafema diacritico con molteplici usi e funzioni;
- in italiano [ŋ] è presente come allofono di /n/ prima delle consonanti occlusive velari (k, g), come in 'banca' ['baŋ:ka], 'fango' ['faŋ:go]. Mentre questo fonema [ŋ] non costituisce alcun problema, il fonema nasale palatale [ɲ], presente nella parola 'bagnò', risulta più difficile perché in inglese il diagramma 'gn' si pronuncia [n] o si articola separatamente [g] e [n];
- in italiano le consonanti occlusive sono costituite da tre coppie difoniche, formate da un elemento sonoro e da un elemento non sonoro, mentre in inglese è l'aspirazione, più che la presenza o assenza di sonorità a distinguere le consonanti occlusive. In inglese le consonanti occlusive /p, t, k, tʃ/ sono aspirate (realizzate come sequenza di occlusivo + approssimante laringale non-sonoro) all'inizio di sillaba accentata e dopo pausa, pure in sillaba non-accentata (ph, th, kh, tʃh), (phin, thin, khin, tʃhin), mentre in italiano questo non avviene. I parlanti inglesi tenderanno a rendere l'aspirazione anche in italiano;
- dopo pausa, in certi accenti inglesi, /b, d, g/ sono parzialmente desonorizzati [b̥, d̥, g̥]: quindi anche in italiano si può avere questa caratteristica;
- in inglese britannico il fonema /r/ è realizzato con un'articolazione postalveolare [ɹ], mentre in italiano è realizzato con un vibrante (r) o vibrato (r̄). I parlanti anglofoni, nel tentativo di produrre /r/ [ɹ, r̄] alveolare adeguato realizzano un'articolazione troppo forte come [r̄] anche per il previsto [r] oppure [r̄:];
- le consonanti /t/ e /d/ inglesi hanno un'articolazione alveolare, mentre in italiano è dentale: poiché gli anglofoni non se ne rendono conto, potrebbero assimilare le dentali italiane alle occlusive alveolari inglesi;
- nella pronuncia britannica e nelle altre che hanno un r inglese postalveolare, per assimilazione le sequenze /tr, dr/ si realizzano anche in italiano come postalveolari;
- la laterale palatale italiana [ʎ] nell'accento tipico degli anglofoni tenderà a essere realizzata con la variante laterale alveolare [l], che in inglese ricorre prima di vocali anteriori come /i/;
- in inglese non vi è sonorizzazione della /s/ che precede un contoide laterale /l/ o nasale /m, n/. Al contrario, in italiano, in questo contesto, la

sonorizzazione avviene regolarmente. I parlanti anglofoni, che incontrano difficoltà nella scelta di /s/ sonora o muta, tenderanno a rendere /z/ con (s) ;

- gli occlu-costrittivi dentali italiani, /ts, dz/, vengono realizzati dagli anglofoni tramite le sequenze [ts, dz], con [ths] nei contesti d'aspirazione degli occlusivi, oppure, nell'accento marcato, con i semplici costrittivi;
- per /z/ postvocalico è frequente la resa non-sonora, ma l'oscillazione è possibile, considerata l'ambiguità del grafema unico s;
- per /ʃ, dʒ/ non ci sono grossi problemi, a parte l'aspirazione del non-sonoro e l'eventuale desonorizzazione postpausale del sonoro;
- /j/ viene resa breve e con l'inserimento di una [j] per l'i grafica;
- le sequenze italiane /CjV, CwV/ sono rese [Ci'V, Cu'V].

Tra le interferenze, invece, derivanti dall'ortografia si può osservare che, queste risentono della diversa competenza fonologica nelle due lingue: lo *spelling* dell'inglese è lontano dall'effettiva pronuncia, mentre l'ortografia dell'italiano è abbastanza fedele alla pronuncia. L'italiano a fronte dei 25 suoni presenta un sistema grafico composto da 33 combinazioni di lettere; l'inglese (lingua opaca atipica), invece, può rappresentare i suoi 40 suoni con centinaia di combinazioni di lettere. Dalla prospettiva dell'ipotesi della profondità ortografica, nella sua formulazione più recente, la lettura in tutte le lingue coinvolgerebbe sia processi sub-lessicali (fonologici) sia lessicali (lettura di parole in blocco), sebbene il grado di attivazione di queste strategie cambi a seconda del tipo di ortografia: così gli italiani utilizzerebbero maggiormente la via sublessicale (fonologica) mentre gli inglesi attiverrebbero in prevalenza la via lessicale (visiva). Pertanto, gli studenti anglofoni di italiano non possiedono strategie di lettura adatte né una competenza fonetica adeguata a rappresentare graficamente l'italiano. Riassumendo, l'influenza delle loro strategie di scrittura potrebbe dar luogo a queste difficoltà e interferenze:

1. mancata pronuncia delle lettere in posizione finale;
2. mancata realizzazione nella pronuncia delle consonanti graficamente doppie come geminate;
3. difficoltà di pronuncia di due simboli diversi per un solo suono (per es. cuore/**quando** [k]), di due suoni diversi scritti con lo stesso simbolo (per es. s [s/z], z [ts/dz], ce/ca [ʃ/k]), di due simboli per un solo suono (gn [ɲ], sc [ʃ], gl [ʎ], ch [k], gh [g], gi [dʒ], ci [tʃ]) o di tre simboli per un solo suono (per es. gli [ʎ], sci [ʃ]). Vi sono poi le difficoltà legate ai simboli dell'alfabeto che non sempre rappresentano un suono.

1.13 Conclusioni

Gli individui che imparano una LS in età adulta raramente sviluppano una pronuncia nativa anche dopo una considerevole esposizione alla LS. Nella maggior parte dei casi, i parlanti di una LS rivelano il cosiddetto *foreign accent*, che varia da un accento appena percepibile a un parlato fortemente influenzato dall'accento della L1, tale da essere incomprensibile all'orecchio dei nativi.

Nella linguistica applicata il problema del *foreign accent* è collegato all'insegnamento della pronuncia, alla quale, sin dagli anni '80, è stato riconosciuto un ruolo chiave nel miglioramento delle abilità orali degli studenti e nell'assicurare il successo della comunicazione orale (Busà, 2007). Oggi, infatti, l'obiettivo di insegnanti e ricercatori non è quello di estirpare l'accento straniero, ma piuttosto quello di promuovere una pronuncia che sia ragionevolmente comprensibile, in quanto quest'ultima è considerata una componente essenziale della competenza comunicativa per dare sicurezza al parlante della LS, promuoverne le interazioni al di fuori della classe di lingua e migliorarne l'integrazione sociale. L'accento straniero, infatti, stigmatizza a livello sociale i parlanti e può contribuire alla creazione di stereotipi negativi su alcuni apprendenti di LS con discriminazioni a livello sociale e professionale.

In considerazione del numero sempre più crescente di individui che, per effetto della globalizzazione, comunicano in LS è necessaria una formazione linguistica che gli consenta di farlo efficacemente.

L'impostazione di una corretta azione didattica deve partire dalle difficoltà che si incontrano nell'apprendimento di una L2/LS parlata, quali: a) la percezione dei suoni e dei tratti intonativi in relazione alle loro sfumature; b) la produzione dei suoni e degli schemi intonativi, che possono essere estranei alla L1 e, pertanto, comportano nuove abitudini articolatorie e nuove rappresentazioni mentali; c) la corretta distribuzione dei suoni nella catena parlata della L2/LS; d) la facilità e la velocità nel pronunciare interi enunciati nella lingua target (LT), utilizzando il ritmo e l'intonazione adeguati al senso degli enunciati; e) l'interferenza del sistema della scrittura sulla produzione fonica, che influenza negativamente le capacità percettive.

I fonemi di una lingua nell'assemblaggio in morfemi e parole, infatti, si caratterizzano per una serie di aggiustamenti fonologici, che nel parlato, si accompagnano a variazioni di pronuncia e, combinandosi con il materiale segmentale, partecipano alla dinamica comunicativa in modo distintivo e contrastivo.

Dall'analisi condotta si può osservare che, al di là delle differenze tra i sistemi fonologici, le differenze riguardano le regole fonologiche: vi sono regole diverse o che, pur essendo le stesse, funzionano diversamente in un'altra lingua, come nel caso della regola di assimilazioni della sibilante.

Un contributo a queste differenze viene anche dai fenomeni accentuali dell'italiano come la retrocessione e la deaccentazione (parziale o totale) inseriti nella catena parlata o le caratteristiche e i contesti d'uso dell'accento enfatico e contrastivo in connessione con le relative caratteristiche intonative.

Oltre a tutto ciò, anche i fenomeni fonosintattici comportano l'inserimento nella catena parlata di alcune modifiche come nei casi di elisione e di raddoppiamento fonosintattico, che sono risultati particolarmente difficili per gli studenti che hanno partecipato a questa sperimentazione.

La difficoltà della percezione linguistica è accresciuta inoltre dal fatto che l'intonazione svolge funzioni e ruoli diversi nella comunicazione. Mentre alcune funzioni dell'intonazione presentano caratteristiche universali, altri aspetti dell'intonazione, invece, sono distintivi delle lingue.

La funzione linguistica e quella paralinguistica dell'intonazione facilitano l'accesso al significato, compensando così anche le mancanze sintattiche. Infatti, tra le funzioni linguistiche più importanti dell'intonazione c'è, ad esempio, quella che concorre a esplicitare l'organizzazione sintattica dell'enunciato, indicando le relazioni tra frasi e gerarchia all'interno dell'enunciato, oppure la modalità dell'enunciato che codifica l'atteggiamento del parlante nei confronti di ciò che dice (De Dominicis, 1992) o ancora la distribuzione dell'informazione attraverso la focalizzazione prosodica (Cresti, 1992).

Al di là delle singole posizioni teoriche sullo studio dell'intonazione, a livello interlinguistico, è ormai comunque accettata l'esistenza di un rapporto tra la capacità di produrre e quella di percepire i suoni di una L2/LS, che nel caso di

adulti fa riferimento alla difficoltà di percepire e di produrre determinati contrasti fonologici che non sono funzionali nella propria L1 (Mori, 2007).

In considerazione di questa radicalizzazione dei tratti prosodici della L1 e, quindi, dell'interrelazione esistente tra sistema fonologico, percezione linguistica e acquisizione fonologica della L2/LS³⁵, nell'acquisizione di una L2/LS è necessario 'rieducare' gli studenti alla percezione fonica, in quanto, per le ragioni fin qui esposte, lo spazio acustico risulta filtrato in base alle abitudini di elaborazione della L1³⁶.

Il processo di insegnamento-apprendimento dell'intonazione dovrebbe basarsi sia sulla spiegazione esplicita della grammatica della prosodia e delle differenze tra L1 e L2 sia su un *training* sulla pronuncia, basato sull'ascolto di un *pattern* intonativo autentico (Canepari, 2008). In questo modo, l'apprendimento percettivo basato sull'ascolto (elaborazione implicita), attraverso i ripetuti contatti con le sequenze di suoni, stabilisce una memoria per i suoni e le sequenze intonative.

Successivamente, attraverso l'imitazione si stabilisce un legame sempre più stretto tra *routine* articolatorie e loro conseguenze acustiche, che a sua volta influenza l'elaborazione percettiva (Orsolini, 2000), grazie all'attivazione di strategie di decodifica semplice, che recuperano la capacità 'infantile' di elaborazione implicita dei tratti segmentali e suprasegmentali, che sono in grado di compensare il *gap* di molta pratica in LS. Secondo gli studi empirici, questa procedura di ascolto-ripetizione-imitazione sembra costituire un fattore di facilitazione dello sviluppo fonologico³⁷.

Sulla base di queste osservazioni è stata elaborata la proposta operativa di questo lavoro che sarà descritta nei particolari nel Capitolo 4, mentre nel capitolo successivo (Cap. 2) sarà discusso l'aspetto più tecnico del processo di insegnamento-apprendimento dell'intonazione.

³⁵ L'interferenza fonica si può realizzare in modi diversi, dalla 'ipodifferenziazione' alla 'iperdifferenziazione' dei fonemi fino alla 'reinterpretazione' e 'sostituzione' di certi fonemi (Canepari, 2008).

³⁶ Il problema non riguarda un'abitudine articolatoria errata, ma un'errata abitudine discriminativa e percettiva (Agard-Di Pietro, 1965).

³⁷ In questo modo viene messa in evidenza l'importanza dell'osservazione, intesa come capacità di attenzionare un evento e dell'imitazione nell'acquisizione di simboli linguistici nel corso delle interazioni sociali.

CAPITOLO 2: Multimedialità Web e prosodia

In questo capitolo viene affrontato l'approccio all'insegnamento-apprendimento dell'intonazione con il supporto della tecnologia, ipotesi di partenza di questo lavoro di ricerca.

A tal fine, viene fornita una descrizione degli studi che hanno caratterizzato le tappe dello sviluppo del CALL (*Computer Assisted Language Learning*), in particolare nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento della prosodia L2/LS dai primi sistemi sino a quelli più evoluti del Web multimediale, dagli *speech analysis tool* ai *social network* (SN) e ai mondi virtuali (MV) più popolari tra insegnanti e ricercatori.

La fase su cui si concentra questo lavoro è quella segnata principalmente dal processo che ha portato il Web a imporsi “come ambiente, risorsa, strumentazione tecnologica da cui è impossibile prescindere [...] per le attività connesse a programmi e impegni di formazione” (Maragliano, 2004: V).

In questo progetto di ricerca, basato su sperimentazioni sul campo, la multimedialità Web e la tecnologia di analisi del parlato vengono utilizzate, in particolare, per evidenziare le relazioni tra i vari aspetti di lingua parlata e per insegnare in modo comprensibile e chiaro gli aspetti soprasegmentali a parlanti non nativi in situazioni ‘reali’ seppur apparentemente ‘virtuali’ (simulazione di ambienti di apprendimento), “legate allo sviluppo delle tecniche ipertestuali e ipermediali” (Di Sparti, 2004: 84), in un contesto formativo *blended*, a metà tra la formazione in presenza e quella a distanza.

La scienza del parlato, grazie ai progressi fatti in ambito linguistico e tecnologico, si è evoluta da studio di un fenomeno unimodale a quello multimodale, supportata da esperimenti che indicano che l'integrazione del canale uditivo con quello visivo,

attraverso la CMC³⁸ (Comunicazione Mediata dal Computer), può essere una soluzione efficace nella didattica della L2/LS, dal momento che il risultato conseguito in questo modo è di gran lunga superiore a quello del singolo canale. La parola chiave qui è l'integrazione tra codici e sistemi simbolici diversi in forma organizzata e coordinata, che implica multisensorialità, molteplicità comunicativa e multidimensionalità prospettica, ipertestualità e ipermedialità: in tale configurazione dell'apprendimento sono centrali i nodi della rete semantica e i legami associativi (*link*) fra i diversi nodi e fra blocchi di informazione all'interno dello stesso nodo.

L'argomentazione comprende qui anche l'analisi della tecnologia per la creazione di *corpora* multimodali e multisensoriali del parlato, costituita da strumenti che facilitano l'apprendimento attraverso il *modeling* e lo *zapping* tra differenti fonti di apprendimento e di comunicazione, cioè in maniera creativa attraverso l'esperienza e con approssimazioni successive (Ferri, 2011).

Bisogna però sottolineare che poichè la ricerca nell'ambito del CALL per l'apprendimento della prosodia nella L2/LS³⁹ è in costante crescita ed è molto ampia qui non è possibile citarla tutta. Una rassegna completa di tutti i lavori pubblicati⁴⁰ può essere letta in Eskenazi (2009) oppure nello *Special Issue on Spoken Language Technology for Education* della rivista *Speech Communication* (vol. LI, 2009), una raccolta dei contributi principali in questo settore della ricerca.

2.1 Computer Assisted Language Learning

Con l'introduzione della tecnologia nel laboratorio linguistico l'attenzione si è spostata dallo studio della lingua scritta (§1.6.1) a quello rivolto all'apprendimento di aspetti della lingua parlata, in termini di percezione e di produzione.

³⁸ La CMC è una delle attività più popolari del CALL, che si riferisce alla comunicazione con *email*, ambienti MOO (*Multi-user domain Object Oriented*) e SN (*Social Network*).

³⁹ L'obiettivo dei sistemi CAPT (*Computer Assisted Pronunciation Training*) è di fornire agli apprendenti un *feedback* individuale e immediato sulla pronuncia.

⁴⁰ L'articolo di Eskenazi fa riferimento soltanto alle applicazioni che usano l'*automatic speech processing*, dove le tecniche di elaborazione vengono create o modificate.

Il laboratorio linguistico (audio prima e audiovisivo dopo) è stato il primo luogo d'incontro tra didattica linguistica e tecnologie. [...] mettendo in secondo piano la prevalenza tradizionale della lingua scritta, della traduzione e della grammatica, portando in primo piano le attività fondamentali della *listening comprehension* e dell'apprendimento di aspetti del parlato reale (Di Sparti, 2004: 84).

Tutto ciò è stato possibile grazie all'evoluzione contemporanea di tecnologia e metodologia per l'acquisizione della L2/LS (SLA).

In prospettiva pedagogica e linguistica si distinguono quattro modelli di tecnologie educative (Di Sparti, 2004), ognuno dei quali caratterizza un preciso momento della didattica della L2.

Agli inizi il CALL⁴¹ behavioristico si basava su un modello di istruzione programmata⁴², realizzato secondo due tipi di programmazione, 'lineare' e 'a diramazione'. Nel modello lineare, il processo di apprendimento veniva scomposto in piccoli *step* cognitivi e sequenziali. Nel modello a diramazione i risultati conseguiti dagli studenti determinavano l'itinerario d'apprendimento, organizzato in un doppio percorso, sequenziale e a trama.

Questo tipo di istruzione ha caratterizzato la didattica linguistica con i cosiddetti esercizi 'drill and practice'. La procedura di programmazione dei computer era predeterminata e articolata in micro-sequenze ordinate e interconnesse, che dovevano garantire il controllo della sequenza didattica, riducendo "variabilità e inaffidabilità procedurale dei docenti e degli allievi" (Di Sparti, 2004: 88).

Con il diffondersi dell'approccio comunicativo il CALL comunicativo⁴³ mirò all'uso della lingua, in quanto "la lingua si realizza [...] nel suo momento di scambio sociale, nella conversazione", e trasformò "la lingua da apprendere in ambiente linguistico naturale e autentico" (Di Sparti, 2004: 91-92). Gli elementi fondamentali di questo modello sono l'*input* autentico, la considerazione della

⁴¹ Con l'acronimo CALL si indica il campo di indagine che si occupa specificamente degli aspetti connessi con l'uso delle tecnologie informatiche nella didattica delle lingue nonché delle relazioni che esse stabiliscono all'interno del sistema glottodidattico. Il termine è entrato in uso nei primi anni '80, sostituendo il vecchio termine CALI (*Computer Assisted Language Instruction*). Un termine alternativo a CALL nei primi anni '90 è TELL (*Technology Enhanced Language Learning*).

⁴² Esempi di CALL behavioristico sono i progetti *PLATO* e *TICCIT*, centrati sull'impiego del computer come *teaching machine*.

⁴³ Un'applicazione del CALL comunicativo è il progetto *Storyboard*.

varietà degli stili di apprendimento, la centralità del discente con i suoi bisogni comunicativi e una varietà di attività integrate.

Il passo successivo fu quello del CALL integrativo–multimediale⁴⁴, così denominato per la sua capacità di integrare “strumenti e generi multimediali e abilità di conoscenze e di apprendimento differenziate” (Di Sparti 2004: 93) e caratterizzato da due fasi, basate su un diverso grado d’interazione, parziale o completa, tra discente e materiale didattico. Il punto di forza era dato dalle strutture ipertestuali. Le caratteristiche di questo CALL vengono attribuite a vari fattori concomitanti (*Ibid.*), quali: 1. gli ambienti di apprendimento basati su un intreccio di materiale audio-video; 2. l’integrazione più alta di abilità; 3. l’interazione dello studente; 4. l’accesso facile e rapido alle conoscenze.

Il CALL integrativo-Web ampliò le possibilità di accesso all’informazione, abbattendo le barriere, in tempi di spazio e di tempo, con un *click*: nasceva così la didattica a distanza, caratterizzata dal *download* e dall’*update online*. Questo modello ha reso possibile un’integrazione di linguaggi e di contenuti, basata sul concetto di interazione ‘on line’ e ‘on time’ e caratterizzata da una varietà di generi comunicativi e di materiali linguistici autentici o semi-autentici (corpora o archivi). Le modifiche di questo impianto hanno portato a una didattica globale e multiculturale, rafforzando il ruolo della lingua come strumento di comunicazione reale: l’apprendimento diventa così un’esperienza olistica di costruzione dialogica e di negoziazione sociale dei significati, basata sul paradigma della multisensorialità, multimedialità, ipermedialità e della interattività.

Si assiste ad uno spostamento dalle modalità di apprendimento individuali e simboliche a modalità sociali con manipolazione di strumenti e con l’uso di forme di ragionamento contestualizzate (condivisione e negoziazione). In questo modo gli obiettivi didattici possono essere trasferiti più facilmente agli studenti se si concretizzano in un prodotto visibile. Per esempio, un ipertesto o un sito Web sono cose concrete: nella loro elaborazione si possono meglio articolare gli obiettivi del ‘sapere’, ‘saper fare’ e ‘saper essere’. Soprattutto si possono distinguere i processi, le procedure, le modalità e le *attitudes*.

⁴⁴ Progetti basati sul CALL integrativo sono *E-mail*, *Tandem* e *Camille*.

Le implicazioni metodologiche nella realizzazione del potenziale CALL sono state affrontate da Hegelheimer-Chapelle (2000), a partire dalla *noticing hypothesis* di Schmidt⁴⁵.

2.2 Speech Technology System

L'espressione '*speech technology*' comprende tre tipi di tecnologie: 1) l'analisi della lingua parlata (*speech analysis*); 2) la sintesi del parlato (*speech synthesis*); 3) il riconoscimento vocale (*speech recognition*).

A partire dagli anni '90, la ricerca CALL nell'ambito di questi tre settori ha portato a cambiamenti che riflettono i progressi compiuti negli ultimi anni sul piano teorico, sperimentale e applicativo dell'apprendimento, rendendolo un'esperienza più concreta, diretta e 'reale' e avvicinandolo alla parola parlata: quotidiani *online*, ricerca di informazioni, siti dedicati all'apprendimento delle lingue straniere, *podcasting*, video, scambi via *mail*, *social networking*.

L'insegnamento delle lingue, ancora esclusivamente legato alle logiche dell'astrazione, attende di essere sostenuto dalle risorse dell'immersione. La novità si è già affermata, invece, nell'insegnamento non scolastico: dentro la formula del 'full immersion' [...] c'è anche l'impegno a **trattare la lingua come ambiente sonoro prima che linguistico**. Ricorrendo ai **media** e alle loro **capacità di simulazione del reale**, anche la scuola potrebbe **creare situazioni di totale immersione** dell'allievo dentro gli spazi dell'altra lingua (Maragliano, 1998: 116-117, nota 19) (grassetto mio).

2.3 Speech Analysis Technology e ricerca CALL

I primi approcci all'insegnamento della prosodia della L2 mediato dal computer consistono nella visualizzazione grafica delle caratteristiche prosodiche del parlato, che funge da traduzione del 'gesto uditivo' specifico di una comunità in 'gesto visivo', capace di essere decodificato da tutti a livello semiotico.

⁴⁵ Schmidt (1990: 130) afferma che solo quanto viene notato dall'apprendente nell'*input* diventa *intake*: "noticing is the necessary and sufficient condition for the conversion of input in intake". Nonostante ciò, in anni più recenti Schmidt (2001) ha ridimensionato questa posizione.

It is extremely difficult to penetrate this system [of intonation] unless one has an excellent 'ear' and good linguistic training. The **visual presentation of intonation** has permitted us to transpose a specific auditory gesture common to a closed linguistic community into **a visual gesture capable of being decoded** by a universal semiotic community (Leon-Martin, 1972: 143).

Sin dagli anni '60 del secolo scorso gli strumenti creati a questo scopo sono stati vari, ma il *feedback* prodotto dalla visualizzazione dei parametri prosodici è stato utilizzato con successo solo a partire dagli anni '70 e '80, quando il computer cominciò a essere utilizzato per mostrare i quattro aspetti⁴⁶ più importanti di variazione del tono nel parlato (De Bot-Mailfert, 1982).

Sebbene siano molti gli studi che testimoniano gli effetti positivi (De Bot, 1983) dell'uso dei *display* per la visualizzazione dell'intonazione, non tutte le ricerche concordano senza riserve (Vardanian, 1964).

A parte i problemi legati ai costi e alle restrizioni tecniche dei primi *hardware* e *software*, bisogna considerare anche i problemi pedagogici relativi alla creazione del contenuto e alla progettazione dei *software* (De Bot, 1981).

A tal fine Leather (1983) descriveva così le caratteristiche che avrebbero dovuto avere i futuri *software*:

computer-managed pronunciation training which makes use of synthetic as well as natural speech models, which processes learners' productions to provide **visual displays of salient features** together with **an assessment of phonetic accuracy**, and which leads the individual learner through a series of **perception and production training activities selected according to on going performance**, while simultaneously **compiling a detailed record of progress for teacher supervision** (Leather, 1983: 212) (grassetto mio).

Inoltre riteneva necessaria una conoscenza approfondita dell'acquisizione fonologica della L2 e della teoria didattica della pronuncia per l'uso di questi *software*.

Con il crescente interesse della recente ricerca in linguistica applicata per l'acquisizione della fonologia della L2 i materiali e i *software* hanno cominciato a dare maggior importanza alla pronuncia e all'intonazione della L2, spostando

⁴⁶ Essi sono: direzione, variazione, velocità e punto del cambiamento di tono.

l'attenzione a un livello più alto del discorso, così come testimoniano le numerose sperimentazioni in questo ambito di ricerca.

Anderson Hsieh (1992) ha usato un *software* molto popolare, *Visi-Pitch*, per insegnare i tratti soprasegmentali dell'inglese: i risultati hanno dimostrato che i discenti hanno beneficiato del *feedback* visivo e uditivo che viene fornito in tempo reale e che permette di visualizzare contemporaneamente sia la curva intonativa del modello nativo sia quella dello studente. Considerati i risultati raggiunti, il modello successivo, *Visi-Pitch II*⁴⁷, è stato progettato come strumento terapeutico per il parlato.

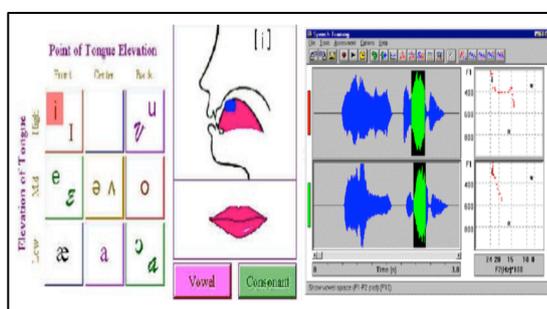


Figura 22 Dr. Speech

Per risolvere uno dei problemi riscontrati nei primi *software*, cioè l'assenza di elaborazione del *feedback*⁴⁸, Spaai-Hermes (1993) hanno ideato un sistema di visualizzazione dell'intonazione, chiamato *Intonation Meter*, che presenta il *feedback* visivo dell'intonazione come una rappresentazione continua del contorno intonativo e contiene soltanto gli aspetti rilevanti a livello percettivo del modello intonativo, come i picchi e gli abbassamenti di tono. In questo sistema il modello intonativo appare nella parte più alta mentre l'imitazione dello studente si trova nella parte più bassa ed entrambi i contorni sono stilizzati in modo da eliminare le variazioni irrilevanti di tono. Il programma contiene esercizi di: 1) discriminazione uditiva; 2) imitazione; 3) produzione su richiesta.

Tra gli studi più significativi in questo ambito del CALL, in Italia, vi sono quelli di

⁴⁷ URL: <http://www.kaypentax.com/>.

⁴⁸ Per esempio, il tono poteva essere misurato e inviato allo studente, ma le interruzioni nel contorno intonativo durante le parti silenziose dell'enunciato e l'inclusione di variazioni di tono irrilevanti a livello percettivo rendevano difficile l'interpretazione per lo studente.

Delmonte (2000), che ha utilizzato un approccio a due livelli nel suo sistema SLIM⁴⁹: 1. livello sillaba-parola, 2. livello discorso-frase.

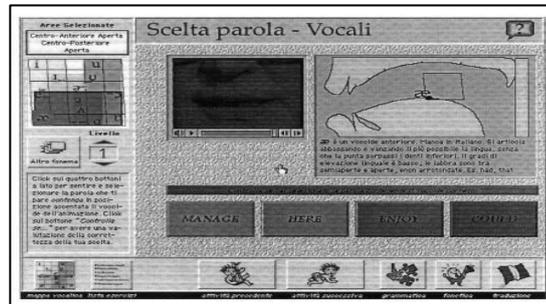


Figura 23 SLIM: attività fonologica (Fonte: Delmonte, 2000)

Il parlato è stato segmentato in entrata e successivamente allineato con un modello nativo e con la sua trascrizione, al fine di fornire una descrizione fonetica. Sono stati creati così due modelli: 1. *top-down* per le lingue sillabiche; 2. *bottom-up* per le lingue accentuali.

Il *software* comprende tre componenti fondamentali: 1) il materiale audiovisivo, preso dai corsi commerciali disponibili; 2) un database linguistico, che contiene una classificazione di tutte le parole e delle frasi del corso, nella forma parlata e scritta, di tutti gli aspetti linguistici possibili; 3) il *supervisor*, un *software* che permette al discente di lavorare sui materiali linguistici. Ma la caratteristica principale di SLIM è l'uso di un componente di analisi e di riconoscimento del parlato, che rappresenta una caratteristica fondamentale dei programmi più avanzati per l'apprendimento linguistico.

Il modulo⁵⁰ dedicato alla prosodia (*Prosodic Module*) del *software* SLIM, offre al discente una rappresentazione stilizzata del contorno intonativo, ma comprende anche esercizi specifici per imparare l'accento di parola, l'accento di frase e la durata delle sillabe. In particolare, la finestra 'Enunciato e parole fonologiche' contiene esercizi che insegnano ai discenti a riconoscere i fenomeni legati alla riduzione (quali ad esempio l'assimilazione consonantica e l'elisione delle vocali atone in inglese). Il discente può ascoltare ogni frase e leggerne la trascrizione

⁴⁹ <http://project.cgm.unive.it/slim/slim.html>.

⁵⁰ In totale il *software* contiene 6 moduli: *oral*, *written*, *grammar*, *phonetic*, *prosodic*, *advanced*.

fonetica in due varianti: la variante cosiddetta *lazy* (nella quale non si applicano le regole fonologiche) e la variante *fluent* (nella quale si applicano invece le regole di elisione e di assimilazione tipiche del linguaggio corrente).

In Italia, un altro progetto in questa area di ricerca CALL, che ha coinvolto tre università italiane (Pavia, Trieste e Padova), ha sviluppato il sistema MCA (*Multimodal Corpus Authoring System*), che permette di analizzare i testi tratti da film e di studiare i processi e le strutture che contribuiscono alla costruzione del significato che li caratterizza.

Un altro esperimento che vale la pena qui menzionare è quello condotto da Hincks (2002). L'esperimento è stato condotto con il programma *Wave Surfer*⁵¹, grazie al quale gli studenti (svedesi) hanno potuto sintetizzare le parole inglesi e modificarne (risintesi), grazie all'interfaccia visiva del programma, la curva intonativa e la durata dei suoni, dopo aver confrontato gli enunciati con la pronuncia registrata dall'insegnante. L'esperimento è particolarmente interessante non solo per la tecnica del *recasting*, ma anche perché è collegato all'animazione di una testa parlante (*talking head*), che con un cenno sottolineava la posizione della sillaba accentata. Nella lettura delle stesse parole, quattro settimane dopo, la maggior parte degli studenti aveva imparato a pronunciare correttamente l'accento lessicale.

Le *talking head* sono state oggetto di studio nell'ambito del CALL già negli anni '90 (Massaro-Cohen, 1998) e uno dei pionieri in questo campo è stato il creatore di BALDI⁵², Massaro.

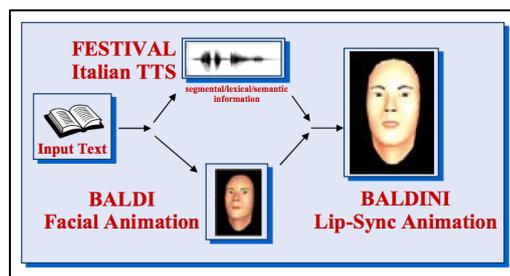


Figura 24 Baldini: (Fonte: Cusi-Cohen-Massaro, 2002)

Le sue *talking head* mostrano il parlato continuato da diversi punti di vista

⁵¹ Programma gratuito scaricabile da <http://www.speech.kth.se/wavesurfer/index.html>.

⁵² BALDI esiste anche in altre versioni: Baldini (una versione per l'italiano), Baldette e TIMO (un tutor interattivo per bambini, <http://animatedspeech.com>).

(Massaro, 2006).

Si tratta di figure animate che permettono al discente di visualizzare il movimento degli organi articolatori nella produzione dei suoni nella L2.

Gli apprendenti hanno due prospettive: una frontale con la ‘pelle’ e una ‘senza pelle’ per mostrare le articolazioni.

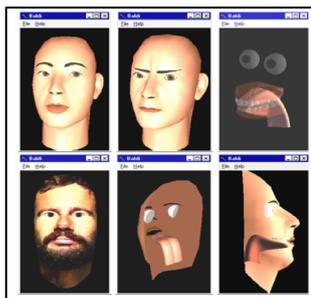


Figura 25 Configurazioni possibili di Baldini

Questo sistema è stato usato non solo per apprendere una L2 ma anche nell’educazione linguistica di bambini con ipoacusia.

Esistono altre esperienze in questo campo, ma le *talking head* sino ad oggi sono state utilizzate soprattutto per la visualizzazione di aspetti segmentali del parlato. Tuttavia si ritiene che sia le *talking head* (Massaro, 2006) sia i videogiochi per il CALL (Eskenazi, 2009) siano un settore molto promettente per la ricerca futura sull’apprendimento mediato dal computer della L2.

Per quanto riguarda, invece, l’aspetto del *feedback* è stato osservato come spesso gli insegnanti utilizzino il *recasting*: in breve, il docente riformula gli enunciati dei discenti pronunciandoli in maniera corretta (Nicholas-Lightbown-Spada, 2001). Tale *feedback* costituisce un metodo efficace per la correzione degli errori fonologici.

L’*input* offerto ai discenti, e, pertanto, anche il *feedback* offerto agli utenti di un sistema CALL, deve essere comprensibile, ovvero le caratteristiche salienti della pronuncia devono essere messe in evidenza per facilitarne l’apprendimento (Gass, 1997; Chapelle, 1998).

Il *recasting* nella voce di un parlante madrelingua, però, potrebbe non essere sufficiente per consentire al discente di individuare le caratteristiche prosodiche da imparare: infatti, le numerose differenze acustiche tra la voce del parlante

madrelingua e la voce del discente, quali il registro vocale, la modalità di vibrazione delle pliche vocali (*voice quality*) e le differenze segmentali, potrebbero rendere difficile il riconoscimento delle caratteristiche prosodiche.

Un metodo per rendere evidenti queste ultime è quello di manipolare i parametri acustici rilevanti per l'andamento prosodico negli enunciati dei discenti, realizzando così degli enunciati risintetizzati dalla prosodia corretta. Stimoli risintetizzati nella voce del discente sono stati impiegati con successo da Nagano-Ozawa (1990) come *feedback* per insegnare la prosodia dell'inglese a discenti giapponesi. Tale *feedback* è risultato più efficace di quello costituito da stimoli naturali della voce di un parlante madrelingua.

Un *software* adatto a questo scopo è *WinPitch LTL*, che consente all'insegnante, tra le altre funzioni, di modificare manualmente i parametri prosodici del discente.

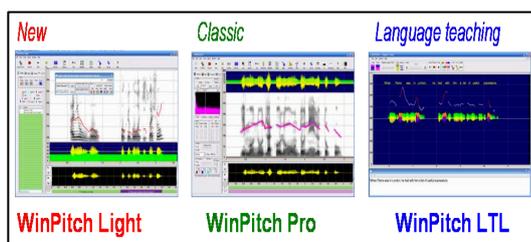


Figura 26 WinPitch LTL

Il *feedback* immediato, invece, è stato sperimentato con il metodo di Hirose (2004) a discenti di giapponese. Il sistema è in grado di riconoscere automaticamente se l'accento lessicale (in giapponese) pronunciato dal discente è corretto e, in caso contrario, ne manipola i parametri acustici, realizzando un enunciato dall'accento lessicale corretto.

Alcuni programmi recenti riescono a risintetizzare non solo le caratteristiche prosodiche, ma anche le caratteristiche segmentali del parlato⁵³.

In questo ambito si collocano le ricerche di Bissiri-Pfitzinger (2009)⁵⁴, che riguardano un *training* di pronuncia sull'accento lessicale di parole tedesche morfologicamente complesse ad apprendenti italofofoni. Il *training* è stato effettuato

⁵³ Cfr. il metodo proposto da Felps-Bortfeld-Gutierrez Osuna (2009) e il programma STRAIGHT di Kawahara 2006/2008.

⁵⁴ Questa esperienza è stata svolta dall'Università degli Studi di Sassari insieme all'Università di Monaco.

allo scopo di confrontare l'efficacia del *feedback* dato dagli enunciati risintetizzati nella voce di apprendenti italo-foni con quella del *feedback* dato da stimoli naturali nella voce di una parlante di madrelingua tedesca.

Per ottenere enunciati dalla prosodia corretta nella voce dei discenti, negli enunciati originali sono stati manipolati i parametri acustici rilevanti per l'andamento prosodico (velocità di elocuzione, frequenza fondamentale, intensità), copiandoli dagli enunciati corrispondenti, prodotti da una parlante di madrelingua tedesca (Bissiri-Pfitzinger, 2009). I risultati dell'analisi statistica dei dati hanno evidenziato che gli stimoli risintetizzati sono risultati più efficaci degli stimoli naturali.

Nonostante i progressi della tecnologia e la varietà dei programmi a disposizione, la visualizzazione del parlato è rimasta sempre la stessa, mentre ciò che è cambiato è l'approccio didattico in termini di *feedback* e di supporto allo studente.

Uno dei problemi più comuni che possono sorgere, infatti, è la difficoltà per gli studenti a capire e interpretare il significato del *display*.

Dall'altra parte tra le critiche mosse a questo approccio vi è quella di far lavorare gli studenti con parole e frasi avulse dal contesto, aiutandoli nella pronuncia, ma lasciando da parte l'intonazione a livello di discorso.

Secondo questa posizione, in questo modo lo studente non apprende a comunicare in modo naturale. Al massimo può accadere che gli studenti facciano pratica con esercizi comunicativi in coppia o in piccoli gruppi, in interazioni simulate.

Per questo scopo sono stati creati dei programmi commerciali.

Tra questi si segnalano *Tell Me More* e *Rosetta Stone*, software specialistici per l'acquisizione dei fonemi e dell'intonazione specifica della lingua: il discente può ripetere a suo piacimento le frasi, le parole o i fonemi che per lui rappresentano un problema e viene guidato dal software a migliorare la pronuncia. Nello specifico, *Rosetta Stone* è in grado di offrire un *feedback* immediato e completo attraverso: 1. il *display* della curva intonativa; 2. il riconoscimento automatico della voce per l'analisi e il *feedback*; 3. le rappresentazioni animate della bocca per la pronuncia di suoni; 4. il riconoscimento vocale per i giochi linguistici; 5. il *role-play* in un programma TV simulato.

Un altro ottimo esempio di software per insegnare a leggere (non ristretto solo alla lingua inglese) è *EyeSpeak English*.

Nella lezione, lo studente può ascoltare e visualizzare la curva intonativa della frase e successivamente confrontarla con la sua registrazione: il sistema lo aiuta a trovare similitudini e differenze.

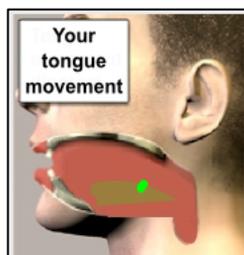


Figura 27 Personal Speech Training

Nella sezione *speech* lo studente può scegliere tra tre opzioni: 1) *improve my speech*; 2) *similar sounds*; 3) *word practice*.



Figura 28 EyeSpeak: speech

Tra le ultime tendenze in questa area di ricerca c'è l'inserimento dei video per la formazione alla pronuncia (estendendo la conoscenza derivata da situazioni reali). Molto spesso la ricerca linguistica trova il suo supporto in ambito neurolinguistico e in quello del *pathological speech*, ovvero in quel settore della logopedia che riguarda la riabilitazione dei disturbi della voce, del linguaggio, della comunicazione e dei disturbi neuropsicologici (afasie, dislessia, ecc.), come nel caso del progetto *AusTalk*⁵⁵, che intende creare un database audio-visivo di parlato australiano, completo di annotazioni e metadati, raccolto in tutto il paese.

⁵⁵ Per approfondimenti consultare <https://austalk.edu.au>.

Gli studi alla base di questo progetto sono gli stessi che riguardano i processi di codifica fonologica e di articolazione, descritti dalle teorie cognitive della produzione parlata.



Figura 29 AusTalk

Questi processi indagano le difficoltà della lingua parlata nei diversi contesti come l'apprendimento dei suoni di una L2 o quelle che colpiscono le persone affette da FAS (*Foreign Accent Syndrome*), una rarissima disfunzione neurologica, che appare in seguito a un forte trauma cranico o a un'altra malattia neurodegenerativa a causa di una lesione che si verifica nel cervelletto a livello del tratto nervoso chiamato 'via cortico-rubra di apprendimento motorio', quella che salva in memoria un qualsiasi schema di movimento come andare in bicicletta, sciare o, appunto, parlare. Karen Croot⁵⁶ dell'Università di Sydney afferma che la sindrome porta le persone appena svegliate dal coma a riabilitare le proprie funzioni linguistiche con un accento diverso, in quanto il parlato risulta alterato in termini di tempo, intonazione e posizione della lingua. In particolare le parti danneggiate del cervello sarebbero quelle che ospitano le funzioni linguistiche, che determinano la lunghezza delle vocali o l'intensità del suono, cioè i caratteri che determinano un accento.

Un altro caso in cui le attuali tecnologie digitali si presentano come *user friendly* è quello del disturbo specifico dell'apprendimento (DSA), poiché privilegiano un approccio che sfrutta contemporaneamente il canale visivo, quello cinestesico e modalità divergenti, adatte a persone che processano le informazioni in modo

⁵⁶ La dottoressa Karen Croot partecipa al progetto *AusTalk*. I suoi studi si concentrano sui processi di codifica fonologica e sull'articolazione descritta in base alle teorie cognitive del parlato.

globale, pensano in modo visivo e tendono ad avere un pensiero divergente (Ferri, 2011).

L'inclusione di un *corpus* audiovisivo per l'analisi, la sintesi e il riconoscimento bimodale dell'italiano parlato è stato anche applicato da Magno Caldognetto (2002) nella realizzazione del LIAV⁵⁷:

sebbene la modalità uditiva rappresenti il canale sensoriale più importante nel processo di percezione del parlato, è stato ormai accertato, sulla base delle ricerche sullo *speech-reading* o *lip-reading*, che **l'informazione estratta dai movimenti articolatori visibili, consente di migliorarne l'intelligibilità** soprattutto quando il segnale acustico risulta degradato dalla presenza di rumore o quando le capacità percettive dell'ascoltatore siano state danneggiate da patologie dell'udito (Magno Caldognetto, 2002: 1) (grassetto mio).

Il successo della percezione bimodale si basa sul 'sinergismo' tra informazioni uditive e visive relative allo stesso fonema in quanto collegati dalla relazione causale tra movimenti articolatori e segnale acustico risultante.

Sulla scia di questi studi e grazie all'evoluzione della tecnologia, le più avanzate ricerche per il miglioramento dell'intonazione utilizzano la multimedialità Web, che permette la creazione di ambienti di apprendimento caratterizzati dall'esperienza *hic et nunc* di situazioni autentiche, che il docente può utilizzare come scenari nei quali co-costruire la competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti (Dell'Aria-Nocchi, 2010; Di Sparti-Dell'Aria, 2010; Dell'Aria, 2012; Dell'Aria, 2013) attraverso la progettazione di *e-tivity*⁵⁸.

Il fulcro di questa didattica si basa su una nuova idea di lingua, che serve a interagire in contesti linguistico-culturali particolari.

⁵⁷ LIAV: Lessico dell'italiano AudioVisivo.

⁵⁸ Il termine *e-tivity* è stato coniato da Gilly Salmon (2002) per descrivere un *framework* che faciliti l'apprendimento attivo negli ambienti *online*. Un'*e-tivity* è un'attività di apprendimento riflessivo, individuale o in gruppo, e in genere richiede che il *tutor* fornisca un piccolo pezzo di informazione o *input*, che Salmon chiama *spark*: ogni apprendente fornisce un contributo personale e poi commenta quello che è stato presentato da altri, ricevendo a sua volta un *feedback* o una critica dall'*e-moderator* o dagli altri apprendenti.

2.3.1 I software: Speechware automatici e online

Come abbiamo visto, uno dei modi per insegnare l'intonazione è l'approccio strumentale, che usa la tecnologia di visualizzazione del parlato, con *software* scaricabili gratuitamente o commerciali, più o meno orientati alla didattica delle lingue straniere o a studenti con deficit uditivi, linguistici o neurolinguistici.

Sebbene i computer siano stati usati sin dal 1964 per visualizzare i modelli intonativi delle lingue (§2.1), dalla metà del 1980 sono diventati sempre più accessibili nella forma di digitalizzatori del suono e del parlato, tracciatori di tono per la visualizzazione delle curve intonative e programmi di apprendimento linguistico assistiti dal computer (CALL), inclusi i *tutor* di pronuncia con componenti audio e grafici.

Oltre ai programmi già analizzati nelle esperienze della ricerca CALL, oggi, sono disponibili nel Web numerosi *software* per l'analisi del parlato⁵⁹, nella versione da *desktop* oppure *online*, purtroppo di non facile uso senza un buon manuale o *tutorial*.

Per i computer basati su Dos- e Windows, sono disponibili i programmi: *CSRE* (*Canadian Speech research Environment*), *Win-SAL-V SPEECHLAB*, un programma interattivo multimediale per Windows per insegnare la fonetica fondamentale e non l'intonazione in sé.

Per gli ambienti UNIX, sono disponibili: *Speech Filing System*, sviluppato dall'University College London; *ESPS/Waves+* (*Entropic Signal Processing System*) sviluppato da *Entropic Research Laboratory*.

Per i computer Apple II può essere usato *Video Voice Speech Training System*, che usa un *display* grafico della voce umana.

Altri programmi sono molto più facili da usare, quali *MacCECIL*® (*Computerized Extraction of Components of Information in Language*), sviluppato da *SIL* (*Summer Institute of Linguistic*), insieme alla controparte per Windows *WinCECIL*® e un programma derivato *Speech Analyzer*®.

⁵⁹ Tra i più popolari si segnalano *WaveSurfer*, *Speech Analyzer*, *SFS* (*Speech Filing System*) *package*, *Audacity*, *Spek*, *FileLab Audio Editor*.

SIL aveva anche pubblicato in *LinguaLinks 2.0* un cofanetto di CD-ROM molto utile con strumenti di fonetica-acustica, tra i quali *Acoustic Speech Analysis Package* (ASAP) 1.0, il successore di *WinCECIL*.

Poiché fare un elenco di questi *software* sarebbe troppo lungo e tedioso, si rimanda il lettore interessato a consultare i principali siti istituzionali, più articolati e completi, tra i quali si segnalano: IFA⁶⁰ (Amsterdam), SIL⁶¹ (*Summer Institute of Linguistics*), IPA⁶², la sezione *Internet Institute for Speech and Hearing* dell'UCL⁶³ (Londra), dove è possibile trovare anche *software* più recenti per i linguisti, e l'*UCLA Phonetics Lab* che contiene sussidi audiovisivi provenienti dai materiali inseriti nei CD dei manuali di Ladefoged (2000a; 2000b).

Ai fini della presente ricerca, nei paragrafi successivi, saranno descritti i *software* che sono stati utilizzati per la sperimentazione di questo progetto.

2.3.1.1 Praat

Praat è un programma di analisi acustica rilasciato con licenza GPL e scaricabile gratuitamente dal Web. E' stato creato da Boersma-Weenik presso il Dipartimento di Scienze fonetiche dell'Università di Amsterdam.

Nel sito⁶⁴ è possibile scaricare la versione del programma adatta al sistema operativo dell'utente. Il sito fornisce anche manuali e *tutorial* per il corretto utilizzo del programma, oltre a una sezione *Frequently Asked Questions* per risolvere eventuali problemi degli utenti. In caso di bisogno esiste anche una *group list*⁶⁵ o eventualmente è possibile contattare gli autori con *email*.

Unico aspetto negativo è che tutte le informazioni nel sito sono fornite solo in inglese. Dall'altra parte, però, il programma viene continuamente aggiornato in modo da offrire una soluzione agli eventuali difetti e incompatibilità (l'ultima versione è la 5.3.53 di luglio 2013).

⁶⁰ <http://www.ifa-amsterdam.com/>.

⁶¹ <http://www.sil.org/>. In particolare si segnala la sezione *Speech Analysis Tools*.

⁶² <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/>.

⁶³ <http://www.speechandhearing.net/>.

⁶⁴ <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

⁶⁵ <http://uk.groups.yahoo.com/group/praat-users/>.

All'apertura il programma presenta due finestre: 1. *Praat Objects*; 2. *Praat Picture*.

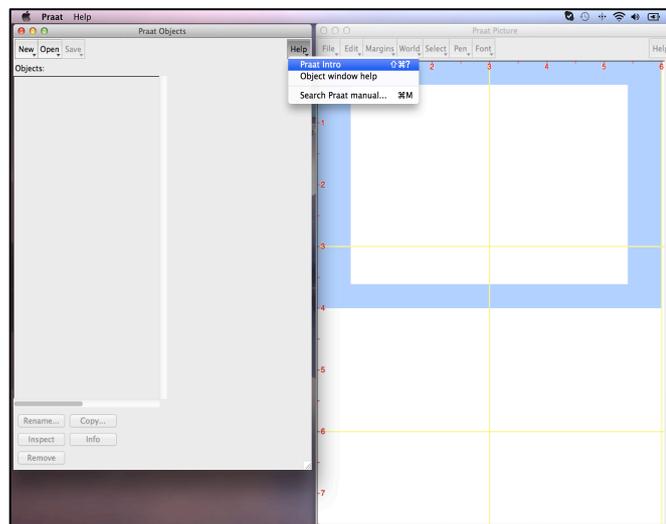


Figura 30 Praat Objects (a sinistra) e Praat Picture (a destra)

Nella finestra *Objects* si trovano i comandi principali con diverse opzioni per registrare, caricare, analizzare, annotare, e salvare un *file*, oltre al comando *Help* dal quale si può accedere al manuale e ad altri aiuti.

Per registrare bisogna scegliere dal menu a tendina *new* il formato (mono o stereo) del suono da registrare. La nuova finestra che si attiva permette di registrare alla frequenza desiderata e di controllare la qualità sia durante che dopo la registrazione.

Se la registrazione è soddisfacente il suono può essere salvato nella finestra *Praat Objects* scegliendo tra la funzione *Save to list* o *Save to list & close*, e da lì potrà essere salvato nel proprio pc, a seconda del formato scelto.

Per analizzare un suono, invece, è necessario selezionarlo nella finestra *objects* e scegliere la voce *view & edit*, che aprirà una finestra con lo stesso nome del suono precedentemente selezionato.

In quest'ultima finestra il suono viene rappresentato visivamente da un sonogramma in alto e dal suo rispettivo spettrogramma in basso.

Dal menu in alto è possibile scegliere una serie di opzioni a seconda dell'obiettivo dell'analisi. Ai fini della presente ricerca vengono selezionate le voci di attivazione del tono (linea blu) e dell'intensità (linea gialla). La schermata riporta in ascissa la sequenza temporale e in ordinata i valori della frequenza. Inoltre lo studente ha la

Youtube, ThingLink, ecc.) tramite *widget code*, altre applicazioni o API (*Application Programming Interface*) per cellulari e *smartphone*. Grazie a questa funzione durante la sperimentazione di questo progetto è stato possibile inserire i *file* audio prodotti con *SoundCloud* nella piattaforma di *BlackBoard* o condividerli con gli altri *social network* utilizzati per il progetto.

Per registrare o caricare una registrazione bisogna completare la descrizione inserendo: il titolo, un'immagine, la descrizione, il tipo di registrazione, il genere, il *tag*, il tipo di licenza (*all rights reserved, creative commonos license*), la visualizzazione (pubblica o privata). Inoltre è necessario collegare una cuffia con microfono al pc.

Per registrare o caricare le registrazioni bisogna essere registrati al SN tramite l'*account* di *Facebook* o con il proprio indirizzo *email* e relativa *password*.

Una volta creato o caricato il suono, possono essere aggiunte le etichette (*tag*) che facilitano la ricerca e la condivisione nel Web.

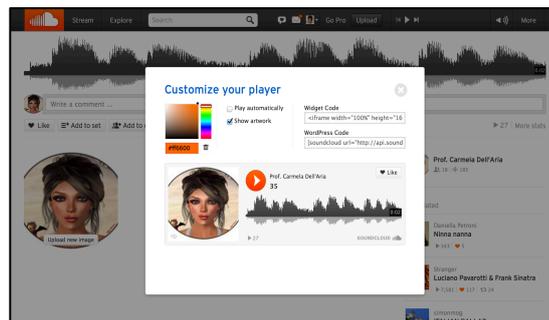


Figura 32 SoundCloud: opzioni *widget code*

Il *widget code* può essere anche personalizzato a seconda della risoluzione preferita, dei colori e delle funzioni automatiche.

Inoltre i brani possono essere raggruppati tramite la funzione *Sets*, una *playlist* con le visualizzazioni delle forme d'onda e incapsulata in un *webplayer*.

Gli audio possono essere così ascoltati insieme alla visualizzazione della curva intonativa direttamente dal sito, scaricati nel pc o nel supporto mobile o utilizzati in un altro sito anche tramite la funzione *link*.

Anche in *SoundCloud* è prevista la possibilità di inserire stringhe di testo (sotto forma di commenti o *feedback*) nelle tracce. I commenti e/o *feedback* possono essere sincronizzati direttamente con i pezzi di parlato. L'unico problema è che,

superato il limite massimo di spazio a disposizione dell'utente, bisogna cancellare le vecchie registrazioni o passare alla versione pro.

Oltre a *SoundCloud* è possibile utilizzare altri *social media*, tutti più o meno con le stesse caratteristiche, tra i quali si segnalano *Voicethread*, *Voki*, *Youtube* (nel caso in cui l'audio sia accompagnato anche da immagini/video) e *File Lab Audio Editor*⁶⁶, un vero e proprio strumento di analisi del parlato *online*.

Esistono, inoltre, altri strumenti *online* che permettono la creazione e la condivisione di immagini interattive, collegate tramite *link* interni a contenuti testuali, musicali, video o testi sonori attraverso funzioni di *speech analysis*.

Tra questi strumenti per la sperimentazione del progetto è stato scelto *ThingLink*⁶⁷, un *social network* presente anche come app in *iTunes* per *smarthphone* e *ipod*.

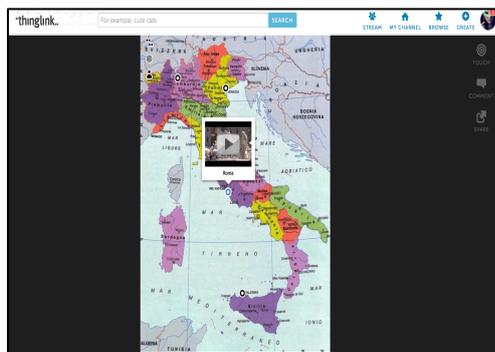


Figura 33 ThingLink

ThingLink permette di raccontare una storia e di seguire i canali di immagini creati da altri utenti, attraverso la funzione di *following*, e/o di avere *follower* interessati ai nostri argomenti.

Sulla scia dello *sharing*, anche per *ThingLink* tutti i contenuti possono diventare il soggetto di decine di *sharing* sui diversi canali *social* come *Facebook*, *Twitter* e *Google+* per mezzo di piccoli comandi posti in alto a destra dell'immagine. In alternativa si può usare il semplice meccanismo del *touch image* per esprimere una preferenza che sarà automaticamente comunicata ai *follower*. Anche in questo caso, le immagini interattive sono state integrate nella piattaforma di *BlackBoard* per lo svolgimento delle relative attività.

⁶⁶ Il suo funzionamento *online* è molto simile a quello di *Praat*.

⁶⁷ <http://www.thinglink.com/scene/318452523402788864>.

2.3.1.3 Speechware automatici per smartphone e tablet

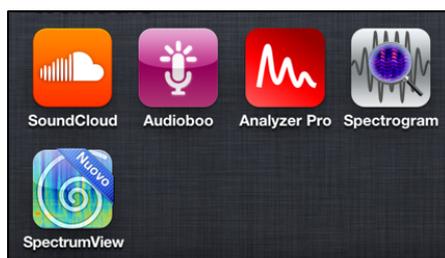


Figura 34 App per Iphone

Ormai nell'*Apple Store* sono a disposizione moltissime applicazioni, per lo più a pagamento, che permettono la registrazione, l'analisi e la condivisione di un suono.

Tra queste si segnalano: *Soundcloud*, *Audiboo*, *Voice Analyzer Pro*, *Spectrogram*, *Spectrogram Pro* e *SpectrumView*.

Grazie a queste app mobili gli studenti iscritti al corso hanno potuto scaricare e osservare le curve intonative dei *file* audio nei loro *smartphone* e *tablet*.

2.4 Speech Synthesis and Recognition

La sintesi vocale (*speech synthesis*) indica la costruzione di una voce simile a quella umana, generata dal computer. Questo processo di costruzione è piuttosto complesso perché bisogna tenere conto di un'ampia gamma di fattori alla base della conversione dei caratteri in suoni dal momento che non vi è una relazione uno-a-uno.

Oggi questo sistema ha compiuto notevoli progressi considerata la naturalezza delle attuali voci meccaniche sotto il profilo di intonazione e ritmo, a tal punto che molti utenti non si rendono conto che i dizionari parlanti usano programmi di sintesi del parlato al posto di una voce umana. Nonostante ciò (e molti altri esempi potrebbero essere fatti per l'impiego quotidiano di questo sistema) la sintesi del parlato non è stata così ampiamente impiegata nel CALL.

Un'area di questa tecnologia è quella meglio conosciuta con il termine di *Text To Speech* (TTS), che ha avuto un ruolo importante nel migliorare l'accessibilità degli utenti disabili⁶⁸, in particolare dei non vedenti o ipovedenti.

La tecnologia TTS può essere collegata a un *input* scritto e presentata in una varietà di lingue (per esempio la pronuncia di parole di un dizionario *online*, la lettura di un testo, ecc.). Tra le applicazioni *online* che sfruttano il sistema TTS per creare dei personaggi parlanti si segnalano *ReadTheWords* e *Voki*. Quest'ultima è ampiamente diffusa nell'*e-learning* e permette di creare un personaggio parlante anche registrando direttamente la voce dell'utente. *Voki* non richiede l'installazione di nessun *software* perché i personaggi possono essere creati direttamente dal sito *online*. Inoltre il sistema permette di ricevere i messaggi direttamente nella propria *email*. Il servizio offerto è gratuito (con alcune limitazioni) ma con l'opzione a pagamento si può gestire un progetto di classe.



Figura 35 Creazione guidata del personaggio

Per la creazione del personaggio è necessario soltanto completare tre *step* guidati: 1) scegliere un personaggio e personalizzarlo; 2) aggiungere il messaggio attraverso il telefono/il microfono/la funzione TTS (scegliendo la lingua e il tipo di voce) o caricando un *file* già registrato; 3) aggiungere uno sfondo.

Dopo aver creato il personaggio, il *Voki* è pronto per essere pubblicato o condiviso in un sito, (scegliendone la dimensione), per inviarlo con *email* agli studenti, per inserirlo tramite codice o protocollo in un sito o condividerlo in un *social network*. Anche in un momento successivo alla pubblicazione il *Voki* può essere modificato:

⁶⁸ Per altri tipi di disabilità invece si utilizza il sistema TTM (*Text to Movie*), che serve per creare video con personaggi animati.

è possibile modificare le impostazioni, cambiare il messaggio o aggiornare completamente il *Voki* dal sito.

I sistemi TTS e, più in generale, la sintesi del parlato sono più evoluti dei sistemi di riconoscimento vocale, che, come abbiamo già visto, hanno avuto un impiego nel CALL negli ultimi anni.

2.5 Speech Technology: problemi e limitazioni

Dalle esperienze riportate nei paragrafi precedenti emergono problemi e limitazioni di questa tecnologia attribuibili a una serie di cause, che possono essere così raggruppate: 1) **accessibilità e costi**: inaccessibilità (*one-of-a-kind*) e costi dell'attrezzatura; 2) **problemi tecnici**: segnale debole del parlato e nessuna possibilità di estrapolare i suoni sordi⁶⁹; 3) **problemi pedagogici**: difficoltà di 'lettura' del contorno intonativo estrapolato dal parlato sintetizzato; applicazioni pedagogiche non facili da usare; esempi ed esercizi basati sull'intonazione a livello di frase, in particolare sul contrasto tra frasi diverse (per es. dichiarativa vs interrogativa); nessun *feedback* didattico immediato.

2.6 Uno sguardo al futuro: principi di base per la progettazione CALL

In considerazione dei progressi tecnologici raggiunti in questa area negli ultimi anni e dell'interesse mostrato dalla linguistica applicata per l'insegnamento della pronuncia e dell'intonazione a livello di discorso, è stato chiaro a tutti che l'analisi fonetica acustica (che si è sempre occupata di suoni e consonanti a livello individuale) doveva essere integrata con l'analisi linguistica a livello di discorso.

Tutto ciò ha portato verso la progettazione di *software* avanzati per l'analisi del segnale e alle discussioni sul loro uso.

Come sottolinea Chun (2002) questi *software* dovrebbero porre l'enfasi sulla competenza comunicativa e socioculturale, dando maggior importanza alla comunicazione a livello di discorso e alle differenze cross-culturali nei modelli intonativi:

⁶⁹ L'assenza di voce per gli *speechware* significa interruzione della f_0 e della curva intonativa.

In accordance with the current emphasis on communicative and sociocultural competence, more attention should be paid **to discourse-level communication and to cross-cultural differences in pitch patterns** (Chun, 2002: 125-126) (grassetto mio).

Uno dei più grandi vantaggi della pronuncia assistita dal computer è la possibilità di integrare la tecnologia con la ricerca e l'insegnamento dell'intonazione, e cioè di insegnare la pronuncia e contemporaneamente di monitorare la *performance* e i progressi dello studente. In breve, questa integrazione si può realizzare in quattro modi:

- 1) Fornire agli studenti la visualizzazione dei *pattern* intonativi e il *feedback* specifico per insegnare gli esempi tipici di ogni tipo di frase, ma con maggiore attenzione alla comunicazione a livello di discorso e alle differenze cross-culturali nei modelli di intonazione. A tal fine i *software* dovrebbero essere in grado di: a) distinguere le caratteristiche intonative significative; b) superare il livello della frase per far riferimento ai molteplici livelli della competenza comunicativa: **grammaticale, attitudinale, discorsiva e sociolinguistica**; c) proporre frasi che contengano un minimo di suoni sordi in modo da assicurare curve intonative decifrabili.
- 2) Fornire agli studenti una gamma ampia di parlato autentico e di *input* culturale per affinare le abilità percettive.
- 3) Registrare, visualizzare e analizzare le interazioni tra i parlanti.
- 4) Registrare la *performance* degli studenti e mostrare i progressi in ordine temporale.

2.7 Human Language Technology

Human Language Technology (HLT) è un termine coniato recentemente e abbraccia un'ampia area di ricerca nell'ambito denominato *Language Technologies* o *Language Engineering*, tra cui il *Natural Language Processing* (NLP)⁷⁰.

[...] there is no doubt that the development of tools (technology) depends on language – it is difficult to imagine how any tool – from a chisel to a CAT scanner – could be built without communication, without language. What is less obvious is that the development and the evolution of language – its effectiveness in

⁷⁰ Il termine NLP viene usato in generale per descrivere l'uso del *computer* per l'elaborazione dell'informazione delle lingue naturali.

communicating faster, with more people, and with greater clarity, depends more and more on sophisticated tools (*European Commission: Language and technology* 1996: 1).

La maggior parte della ricerca odierna che mira a far comunicare nel modo più efficiente ed efficace le persone tra di loro e con le macchine, è condotta infatti nell'ambito della HLT.

The field of human language technology covers a broad range of activities with the eventual goal of enabling people to communicate with machines using natural communication skills. Research and development activities include the coding, recognition, interpretation, translation, and generation of language. [...] Since almost everyone speaks and understands a language, **the development of spoken language systems** will allow the average person to interact with computers without special skills or training, using common devices such as the telephone. These systems will combine spoken language understanding and generation to allow people to interact with computer using speech to obtain information on virtually any topic, to conduct business **and to communicate with each other more effectively** (Fonte: Prefazione a Cole, 1996) (grassetto mio).

I risultati della ricerca HLT oggi possono essere facilmente trasferiti nei sistemi commerciali tanto da essersi imposta nelle nostre vite quotidiane attraverso i sistemi di traduzione, la sintesi del parlato (la ritroviamo anche nei sistemi dei navigatori di molte marche automobilistiche) e il riconoscimento vocale (il caso più diffuso è quello dei risponditori automatici di *call center*). Inoltre ci sono nuove aree d'impiego in cui l'HLT sta emergendo, come quella di molti cellulari che usano il cosiddetto sistema *predictive text input* per aiutare l'utente a scrivere gli *short text message*, cosa comune anche ad alcuni motori di ricerca su *Internet*.

I vantaggi dell'integrazione della tecnologia HLT nei *software CALL* per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue sarebbero molti sia per gli insegnanti che per gli studenti.

La dimensione linguistica e quella multimediale si trovano infatti in primo piano nel quadro comunicativo.

All'intersezione tra l'area linguistica e l'area informatica si incontrano parecchie realtà, anche molto diverse tra loro per natura, che, sotto il profilo glottodidattico, possono essere raggruppate in due settori principali (Porcelli, 2004: 13): 1. i **corpora** più o meno estesi e specialistici, come nuovo strumento per la conoscenza dei linguaggi e per l'insegnamento/apprendimento delle lingue; 2. i **materiali**

didattici appositamente costruiti per i corsi di lingue L2 o straniere e gli applicativi utilizzabili a tal fine.

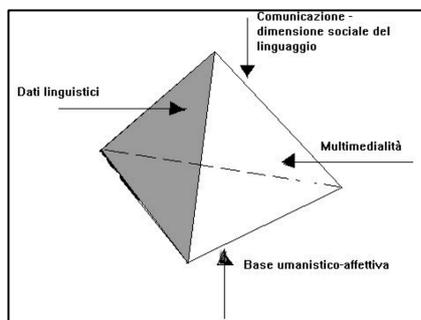


Figura 36 Unitarietà del quadro comunicativo (Fonte: Porcelli, 2004: 9)

2.7.1 I corpora: dal monomodale al multimodale

Nell'ambito dell'insegnamento della L2/LS l'utilizzo dei *corpora* è molto importante, anche se ancora poco praticato.

Sinclair definisce un *corpus* come “a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language” (Sinclair, 1991: 171), dove i due attributi principali sono la ‘naturalità’ e la ‘rappresentatività’. In un'altra definizione i *corpora* sono selezionati e ordinati secondo criteri linguistici: “a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language” (Sinclair, 1996: 4).

McEnery-Wilson definiscono il *corpus* come molto più di una semplice raccolta di testi, in quanto espressione concreta di una varietà linguistica (e comunicativa) che si desidera analizzare.

In principle, **any collection of more than one text can be called a corpus**: the term ‘corpus’ is simply the Latin for ‘body’, hence a corpus may be defined as **any body of text**. It need imply nothing more. But the term ‘corpus’ when used **in the context of modern linguistics tends most frequently to have more specific connotations** than this simple definition provides for (McEnery-Wilson, 2001: 29) (grassetto mio).

Le tre caratteristiche fondamentali che un *corpus* dovrebbe avere sono: 1) la **rappresentatività**, 2) la **dimensione**, 3) il **formato** (McEnery-Wilson, 2001).

L'obiettivo dovrebbe essere quello di ottenere un *corpus* che rappresenti la varietà linguistica e comunicativa che si vuole circoscrivere, definita in funzione della campionatura, della selezione e del formato dei testi da includere. Quest'ultimo dovrebbe essere elettronico (*machine-readable form*), in modo che i testi possano essere elaborati da un computer e analizzati attraverso specifici programmi informatici di linguistica, come nel caso dei *corpora* di lingua parlata. In questo caso il *corpus* può essere definito "a finite-sized body of machine-readable text, sampled in order to be maximally representative of the language variety under consideration" (McEnery-Wilson, *Ibid.*: 32). Inoltre questo tipo di *corpus* può essere caratterizzato dall'aggiunta di una serie di informazioni, linguistiche e metalinguistiche, utili alla ricerca mirata.

Infine, il *corpus* dovrebbe essere accessibile in modo che possa essere studiato, implementato e usato come strumento didattico o di ricerca.

2.7.2 Tipi di corpus

I *corpora* si presentano in diverse forme e formati a seconda degli scopi per cui sono stati costruiti.

In base alla filosofia del *design*, si distinguono *corpora* di: 1) **riferimento**, che presentano una dimensione fissa (statici); 2) **monitoraggio**, nei quali i testi vengono continuamente aggiunti (dinamici).

I *corpora* 'diacronici' (*corpora* dinamici e aperti), a differenza di quelli 'statici' (*corpora* chiusi), presentano il vantaggio di essere aggiornati e così di poter essere utilizzati per analisi diacroniche, dal momento che raccolgono testi di una data lingua appartenenti a periodi storici differenti.

È possibile fare anche una distinzione tra i *corpora* a seconda del tipo di lingua (scritta o parlata), nonché del numero di lingue coinvolte (*corpus* monolingue, bilingue, plurilingue).

Inoltre, l'impiego di testi originali e di testi tradotti (*corpus* parallelo monodirezionale o bidimensionale), assieme o separatamente, aumenta ulteriormente le possibilità di realizzazione dei *corpora*.

E' possibile anche distinguere i *corpora* in base ai molteplici livelli semiotici coinvolti (*corpus* multimodale) e ai media (*corpus* multimediale) utilizzati o al modo in cui sono rappresentati i testi digitali. Nei *corpora* codificati ad alto livello i testi sono arricchiti con 'etichette' che rendono espliciti vari tipi di informazione (ad esempio, la struttura testuale e la composizione). Tipi particolari di *corpora* etichettati sono i *corpora* 'annotati', nei quali le informazioni codificate riguardano la struttura linguistica del testo a livelli diversi di rappresentazione, come nel caso degli testi analizzati nella sperimentazione di questo progetto (Cap. 5).

Inoltre, alcune caratteristiche della comunità linguistica di riferimento e del tipo di testo o evento linguistico preso in esame (*corpus* specialistico) possono conferire al *corpus* una 'identità' dai tratti ancor più particolareggiati (per esempio, a seconda che i testi in una determinata lingua siano prodotti da parlanti madrelingua o da parlanti non nativi)⁷¹.

2.7.3 Corpora di lingua parlata

I *corpora* di lingua parlata sono una risorsa unica per l'analisi del parlato e sono per loro natura sempre multimediali, in quanto partono dal trattamento dei dati audiovisivi.

Il primo esempio di piccolo *corpus* parlato risale al 1960 con il *London-Lund corpus* (Svartvik-Greenbaum, 1990), ma negli ultimi due decenni ci sono stati degli sviluppi in questo settore, in particolare per la lingua inglese, ma limitatamente anche per altre lingue.

L'analisi linguistica presenta un'ampia gamma di studi dedicati all'analisi dei *corpora* scritti, mentre quelli sulla lingua parlata sono limitati alla dimensione monomodale e testuale della comunicazione, nonostante i processi di comunicazione siano multimodali per natura.

Negli ultimi anni, una nuova direzione in linguistica ha abbracciato lo sviluppo dei *corpora* parlati 'multimodali', integrando le rappresentazioni testuali, prosodiche e gestuali.

⁷¹ Per una lista dei *corpora* nelle diverse lingue si può consultare il seguente link: <http://www.alphabit.net/home/>.

La linguistica dei *corpora* multimodali focalizza l'attenzione sull'allineamento tra la lingua e i gesti in un *corpus* parlato, con particolare riferimento ai movimenti della testa e delle mani e ai diversi modi in cui la prosodia può essere usata per sottolineare la comunicazione.

I benefici non sono solo in termini di nuove modalità ma soprattutto di 'arricchimento' della descrizione e di identificazione dei modelli derivati sulla base dell'analisi testuale delle trascrizioni.

Inevitabilmente al momento questi studi sono sporadici e limitati a studi di casi che utilizzano un gruppo di dati limitati.

2.7.3.1 I corpora di italiano parlato

I *corpora* di lingua parlata in italiano rappresentano una tipologia di particolare rilevanza per questo studio, in particolare quelli multimodali e multimediali, che sono anche quelli che presentano maggiori difficoltà per le procedure di raccolta, gestione e annotazione.

Il *corpus* italiano nel progetto **C-ORAL-ROM**⁷² contiene circa 300.000 parole di lingua orale, formale e informale, e ha attinto dai sottocorpora raggruppati in **LABLITA** (Cresti, 2000; Cresti-Moneglia, 2005), che dal 1973 si occupa della raccolta e gestione di *corpora* con lo standard di trascrizione Chat (Childes). Si tratta di un insieme di *corpora* composto da: 1) un **Corpus dell'italiano adulto spontaneo**, che raccoglie circa 120 testi che riguardano situazioni comunicative diafasiche diverse per un totale di 60 ore; 2) un **Corpus della lingua cinematografica e dei media** (cinema, radio e televisione); 3) un **Corpus della prima acquisizione dell'italiano** di 100 ore (in bambini di 18-36 mesi). In questo *corpus* i testi sono trascritti, ma l'audio è anche disponibile in formato digitalizzato

⁷² Per quanto riguarda le lingue romanze (Cresti, 2000: 13-21) esiste il progetto C-ORAL-ROM, finanziato dal programma IST del V° programma quadro della UE, nato dallo sforzo congiunto tra diverse unità di ricerca per la creazione di una collezione di *corpora* di parlato spontaneo delle quattro principali lingue romanze (italiano, francese, portoghese, spagnolo): i *corpora* sono molto ampi e contemplano situazioni comunicative di vario genere. Questi *corpora* tendono a una rappresentazione della variazione del parlato spontaneo. L'intero *corpus* è formato da 1.200.000 parole. I sistemi di trascrizione, di codifica e di annotazione degli enunciati per le quattro lingue coinvolte sono simili, basati sui tratti prosodici e sul giudizio percettivo degli stessi da parte dei trascrittori.

(wav).

Il primo progetto di una certa ampiezza di *corpus* di parlato in lingua italiana, il cui materiale è consultabile sul sito di Parlaritaliano.it è **API** (Archivio del Parlato Italiano), un progetto PRIN 99, che raccoglie materiale fonico spontaneo di lingua italiana. Il *corpus* è composto da circa 14 ore di parlato dialogico ed è stato sottoposto a etichettatura fonetica e prosodica per fini linguistici e per le applicazioni tecnologiche. Il materiale del *corpus*, raccolto in Toscana, Campania e Puglia, è costituito principalmente da dialoghi semi-spontanei di tipo *map-task* e lettura di liste di parole e comprende anche un campione di parlato infantile di bambini sordi e normoudenti. Questo *corpus* è stato ripreso nel progetto per la creazione del *corpus* **AVIP-API** (Archivio delle varietà dell'Italiano Parlato), che ne amplia lo spettro d'indagine, il campione e gli enti partecipanti.

Il più esteso *corpus* italiano per la sezione sul parlato (2000-2003) radiotelevisivo, telefonico e letto è **CLIPS** (Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto). Il *corpus* raccoglie circa 100 ore di parlato in diverse varietà, registrate in 15 località diverse. Una parte del *corpus* è trascritta e, della parte trascritta, circa un terzo è anche etichettata dal punto di vista fonetico e fonologico. Il *corpus* CLIPS⁷³ è suddiviso in 5 sottocorpora: 1) **Radiotelevisivo**; 2) **Dialogico**, raccolto tramite tecniche di elicitazione *Map-Task* e Test delle differenze; 3) **Letto**, costituito da lettura di frasi e liste di parole; 4) **Ortofónico**, costituito da frasi lette da parlatori professionisti; 5) **Telefonico**, raccolto con il metodo *Wizard of Oz* o tramite risponditore automatico. E' disponibile in forma annotata e non, insieme a un pacchetto di applicazioni per l'elaborazione e l'interrogazione nel sito del progetto CLIPS.

Il **LIP** (Lessico di Frequenza dell'Italiano Parlato) costituisce invece il primo lessico di frequenza dell'italiano parlato (De Mauro et al., 1993), comprensivo di 469 testi, contenenti trascrizioni di registrazioni effettuate a Milano, Firenze, Roma e Napoli, pari a quasi 57 ore di parlato, proveniente da cinque macroclassi e numerose sottoclassi di discorso. Le tipologie del parlato rappresentate sono dialoghi faccia a faccia e non, a presa di parola libera e non, monologhi faccia a

⁷³ Informazioni si possono consultare <http://cirass.unina.it>.

faccia e non. Il *corpus* è ospitato sul sito della Banca Dati dell'Italiano Parlato (BaDIP).

Il **LIPS**⁷⁴ (Lessico di frequenza dell'italiano parlato come lingua straniera) rappresenta il più ampio *corpus* di apprendimento a oggi esistente per l'italiano L2: raccoglie le trascrizioni dei testi tratti dall'archivio delle prove d'esame **CILS-Certificazione di Italiano come Lingua Straniera** dell'Università per Stranieri di Siena. Il *corpus* comprende circa 100 ore di parlato trascritto, costituite da cinque tipi di testo: dialogo, monologo, dialogo con inserzioni di monologo, monologo con inserzioni di dialogo e testi in cui il dialogo e monologo si alternano in egual misura. Tutto il *corpus* è stato sottoposto a lemmatizzazione tramite l'applicazione di un annotatore grammaticale.

LIR⁷⁵ (Lessici dell'Italiano Radiofonico) è il risultato di una ricerca pluriennale, condotta presso il Centro di grammatica italiana dell'Accademia della Crusca. Il progetto contiene due *corpora* di italiano radiofonico raccolti a quasi dieci anni di distanza: 1) **LIR 1** (1995), registrato da nove radio a diffusione nazionale; 2) **LIR 2** (2003), prelevato dalle tre reti RAI. Le trascrizioni sono state allineate alla registrazione e annotate informaticamente in base a generi, tipologie comunicative e parlanti. I due *corpora* sono interrogabili in contemporanea in modo da permettere, almeno per le reti RAI, una prima valutazione in diacronia dei cambiamenti in atto nella lingua della radio.

Il **CiT**⁷⁶ (Corpus di Italiano Televisivo) mira all'analisi delle caratteristiche lessicali e grammaticali dell'italiano trasmesso in televisione e contiene elementi sia di tipo strutturale sia di tipo linguistico. La raccolta è composta da 250.000 parole, ma è programmato per un ampliamento a 500.000 parole. I testi prescelti sono tratti da trasmissioni televisive originali di diverse categorie quali attualità, intrattenimento, pubblicità, sport e telegiornali.

LinguaGiovani rappresenta invece un progetto diverso dai precedenti perché si basa sul linguaggio giovanile e si pone l'obiettivo di raccogliere materiali editi e

⁷⁴ Per approfondimenti consultare <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/dati/653-corpus-lips>.

⁷⁵ Per approfondimenti consultare il sito dell'Accademia della Crusca: <http://www.accademia.dellacrusca.it/it/attivita/lessico-frequenza-dellitaliano-radiofonico-lir>.

⁷⁶ Per approfondimenti consultare il sito: http://www.culingtec.uni-leipzig.de/SILFI2000/abstracts/papers/Spina_co031.html.

inediti, prevedendo anche la creazione di un dizionario *online* di termini tratti dal linguaggio giovanile acquisiti tramite segnalazione spontanee *online*.

PENELOPE⁷⁷ è un *corpus* di italiano, scritto e orale, antico e contemporaneo, composto da campionature molto strette, piccoli prelievi di pochi periodi per testo o per autore, che cercano di coprire il numero più alto possibile di varietà d'uso della lingua. Il *corpus* contiene poco più di 30000 parole ed è stato costruito per lo studio di sistematicità sintattiche. PENELOPE è interrogabile sulla base della tipologia testuale ed è disponibile sul sito di Parlaritaliano.it.

PraTiD comprende, al momento, sei dialoghi annotati di tipo *task oriented* (Test delle differenze) provenienti dal *corpus* CLIPS. I dialoghi sono stati registrati in località del centro-sud Italia, Roma, Napoli, Bari, Catanzaro, Lecce, Palermo, ma il campione è tuttora in fase di ampliamento ad altre località del centro e del nord. Il *corpus* è annotato secondo uno schema di annotazione pragmatica (PraTiD) appositamente realizzato e descritto nella sezione 'strumenti' (PraTiD) di Parlaritaliano.it, dove sono a disposizione tutti i materiali per ogni dialogo.

PIXI⁷⁸ (*Pragmatics of Italian/English Cross-Cultural Interaction*) è un progetto nazionale di ricerca sulla pragmatica dell'interazione in Inglese e Italiano, che risulta utile anche per osservazioni di tipo socioculturale. Il *corpus* raccoglie 379 conversazioni avvenute all'interno di librerie in Italia e in Inghilterra, registrate e trascritte seguendo convenzioni ispirate al sistema jeffersoniano. La raccolta rappresenta un interessante esempio di ricerca contrastiva basata sui *corpora* tra la lingua (e la cultura) italiana e inglese, che ha confrontato aspetti dell'organizzazione della struttura conversazionale, quali le risposte dispreferite, le interruzioni e le richieste estese, le sequenze di chiusura, le sequenze di apertura e le risate.

^{Can}**Ipa, Natural Phonetics** è un progetto a cura di Canepari, che si prefigge tra le sue finalità la raccolta di registrazioni audio delle varie lingue dal punto di vista diastratico e diatopico. Nella sezione 'sonori' del sito si trovano gli audio in formato Mp3, dell'accento neutro italiano. I *file* sono versioni digitalizzate delle

⁷⁷ Per maggiori dettagli consultare Rombi-Policarpi (s.d.).

⁷⁸ La versione elettronica del *corpus* è consultabile (soggetta ad approvazione della richiesta) al seguente URL: <http://www.ota.ox.ac.uk/headers/1372.xml>.

registrazioni integrali dei CD allegati ai libri: La buona pronuncia italiana del terzo millennio (2007, 2009), Italiano standard e pronunce regionali (ISPR MaPI, 1986, 3a ediz.), Manuale di pronuncia italiana (1999, 2a ediz.). Il progetto si basa su un approccio naturale all'apprendimento dell'intonazione e della pronuncia, cioè “sulla capacità innata degli uomini di distinguere i suoni, che tutti possediamo, o perlomeno possedevamo, prima d'essere, per così dire, <corrotti> dalle convenzioni ortografiche della nostra madrelingua” (*CanIPA Natural Phonetics*). Più scientificamente, il progetto mira a cogliere l'essenza dei suoni linguistici: determinandone l'esatta articolazione per mezzo della cinestesia; mostrandoli con accurati diagrammi articolatori (orogrammi, vocogrammi, labiogrammi, palatogrammi, dorsogrammi), e uditivi (principalmente tonogrammi); rappresentandoli con simboli fonetici appropriati (che non devono essere troppo vaghi, pena l'inutilità).

I *corpora* qui presentati sono quelli più notevoli per la lingua italiana parlata, ma una lista aggiornata può essere consultata nel sito della BADIP (Banca Dati dell'Italiano Parlato).

Bisogna, comunque, precisare che, ad eccezione di BADIP⁷⁹, nessuna di queste fonti è paragonabile ai *corpora* stranieri, dove i testi possono anche essere letti, direttamente interrogati e scaricati per essere analizzati con altri strumenti.

Al fine di questa sperimentazione, è stato scelto il *corpus* ^{Can}**Ipa** perché più flessibile e con molteplici punti di contatto con il sillabo della NUI Galway.

2.7.4 Corpora multimodali

Dare una definizione di *corpora* multimodale non è facile e molto dipende da ciò che si intende. Una prima definizione potrebbe essere quella di materiale linguistico e comunicativo basato su più di una modalità sensoriale o produttiva, che, in alcuni casi, potrebbe essere accompagnato da trascrizioni e annotazioni o codifiche basate sul materiale audio/visivo.

⁷⁹ BADIP è stata attivata a Marzo 2003 e ha l'accesso libero a tutte le funzioni. Essa fa parte del *Language Server of Karl-Franzens-University Graz*, una piattaforma *online* che fornisce informazioni e materiali per le lingue, l'apprendimento linguistico e l'analisi linguistica.

Esempi di *corpora* multimodali potrebbero essere considerate le raccolte di testi illustrati con immagini e/o diagrammi o raccolte digitalizzate di video con le sottotitolazioni.

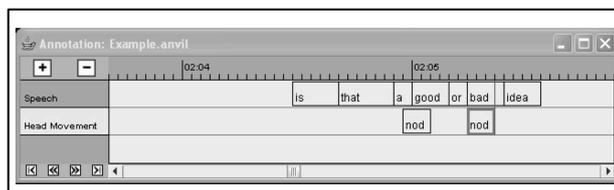


Figura 37 Esempio di annotazione allineata di modalità diverse d'informazione

Un altro aspetto da valutare è la definizione di ‘modalità’, che può essere usata in vario modo, ma che qui viene utilizzata in riferimento a più di una modalità ‘sensoriale’ o a più di una modalità ‘produttiva’.

Uno dei maggiori benefici della tecnologia multimodale è infatti quello di presentare il materiale con grande varietà di rappresentazione del contenuto (testuale, visiva, uditiva e cinestetica) al fine di soddisfare una varietà di stili o di modalità di apprendimento.

The integration of textual, audio and video records of communicative events in multimodal corpora provides a platform for the exploration of a range of lexical, prosodic and gestural features and for investigations of the ways in which these features interact in real-life discourse (Knight, 2011: 391-415).

A tal fine Fleming (2001) ha proposto la tecnologia VARK (*Visual Aural/Auditory Read/Write Kinesthetic*)⁸⁰ che si basa sulle quattro modalità sensoriali definite da Fleming-Mills (1992) per indicare il modo migliore di produrre l’informazione o lo stile dominante per raggiungere il massimo risultato nell’apprendimento: qui gli stili di apprendimento non si escludono, ma piuttosto si presume che una loro sovrapposizione aiuti lo studente ad apprendere ancora più velocemente.

Gli elementi di apprendimento multimodale permettono di costruire un curriculum diverso in grado di soddisfare diversi stili di apprendimento e di preferenze modali: in contrasto con gli altri tipi, un *corpus* multimodale infatti tratta il parlato, la gestualità, la mimica e il linguaggio del corpo al pari degli altri aspetti linguistici.

⁸⁰ Per approfondimenti consultare <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>.

Al pari di un *corpus* fonetico tradizionale, anche il *corpus* multimodale usa degli schemi di codifica per descrivere il comportamento non verbale.



Figura 38 Esempio del corpus SEMMEL (Fonte: Rehm-André, 2008).

Il contenuto multimodale fornisce anche un ambiente di apprendimento più coinvolgente e interattivo, idoneo a facilitare i progressi dello studente: quando il contenuto viene erogato in diversi modi, l'apprendente lo percepisce meglio e gli presta maggiore attenzione (Fletcher-Tobias, 2005).

Un concetto fondamentale per l'utilizzo dei *corpora* nella ricerca linguistica è quello di fonte di materiale autentico in quanto usato nei contesti di vita reale.

Il passaggio dal materiale altamente controllato (o strutturato) a quello più naturale dei *corpora* multimodali è stato rappresentato da Oertel et al. (2010: 28).

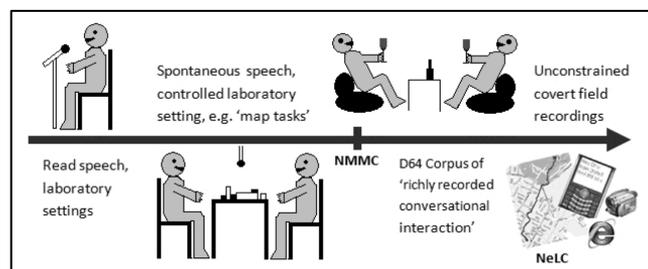


Figura 39 Osservazione delle situazioni di produzione di corpora (basato su Oertel et al., 2010: 28)

All'estrema sinistra della Figura 39 si trovano i *corpora* registrati in una situazione di massimo controllo, mentre all'estrema destra si trovano i *corpora* generati in modo più naturale, che includono ambienti più dinamici e una varietà di situazioni.

Tuttavia concordo con Brône et al. (2010: 157) che hanno sottolineato che “truly multimodal corpora including visual as well as auditory data are notoriously scarce”.

I *corpora* multimodali sono, infatti, ancora ‘sotto-sviluppati’ e, comunque, non ancora disponibili commercialmente. Quelli esistenti sono stati costruiti per scopi particolari, hanno funzionalità limitate, sono stati sperimentati su un numero ristretto di persone e/o sono in grado di descrivere la lingua solo dentro un determinato contesto.

Più in generale, gli attuali *corpora* di parlato hanno soltanto “the provision for presenting data in a single format; that is text, in the form of transcripts of interactions” (Knight, 2009: 20).

La quarta generazione dei *corpora* multimodali mira a superare questo limite:

The term multimodality encompasses a wide variety of phenomena in the literature, including emotions and attitudes conveyed through **prosody**, applause, laughter or silence in answer to a question, body movements, object manipulations and proxemics, layout and posture.....in a different vein, the term multimodal is also often used to signify the medium in which a particular message can be expressed, for example text and graphics (Lund, 2007: 289-290) (grassetto mio).

Pertanto, quando si parla di *corpora* multimodali non si fa riferimento soltanto agli elementi astratti del discorso, ai processi che rendono il significato (per es. il movimento corporeo e il parlato) ma anche ai ‘media’, cioè al modo in cui questi elementi astratti vengono espressi “through the culmination of multiple forms of media, i.e. different modes of representation” (Knight, 2009: 34).

I *corpora* multimodali sono multidimensionali, non soltanto da un punto di vista ‘modale’ ma anche semiotico, sia in funzione comunicativa (trasmissione del messaggio), sia in funzione cognitiva (elaborazione del messaggio).

Spesso vi vengono rappresentate le tre informazioni di Peirce (1955): anche nelle registrazioni audio il suono registrato è una rappresentazione iconica del suono originale, che in se stesso può contenere l’informazione indicizzata, simbolica e persino iconica.

Foster-Oberlander (2007: 307-308) definiscono il *corpus* multi-modale come “an annotated collection of coordinated content on communication channels including speech, gaze, hand gesture and body language, and is generally based on recorded

human behaviour”.

L'integrazione infatti di registrazioni di testo, audio e video degli eventi comunicativi nei *corpora* multimodali fornisce la materia di analisi di caratteristiche lessicali, prosodiche e gestuali e di come queste interagiscono nelle diverse forme della comunicazione.

2.7.5 Corpora multimediali

Il termine 'multimediale' in principio fu usato per indicare pacchetti di materiali di apprendimento costituiti da un libro, un paio di audiocassette e una videocassetta. Questi pacchetti sono ancora disponibili ma i termini più appropriati per descriverli sono quelli di 'media multipli' o 'media misti', sebbene ci siano molti disaccordi su questi termini, dal momento che il termine 'multimediale', negli anni, ha acquistato un significato diverso.

[...] Non proponendo videocassette «didattiche» ma proponendo [...] la struttura del videoclip [...] per consentire all'allievo di associare [...] il dato visivo che gli è familiare al dato sonoro col quale deve familiarizzarsi (Maragliano, 1998: 117, nota 19).

Sostanzialmente oggi “con multimedialità viene indicato l'utilizzo simultaneo di differenti canali e codici nella stessa operazione comunicativa, facendo sì che uno stesso contenuto possa essere plasmato con sostanze e forme dell'espressione differenti” (Di Sparti, 2007: 104).

La multimedialità costituisce un argomento di grande interesse per l'insegnante di lingue proprio per questa capacità di integrare linguaggi diversi:

Il comunicare, nelle diverse forme, è a sua volta centrale nelle proposte raggruppate sotto la dicitura approcci umanistico-affettivi [...] anche gli sviluppi più recenti legati all'evoluzione delle tecnologie ci interessano [...] in quanto possono essere coerenti con la visione della persona che emerge dall'umanesimo glottodidattico (Porcelli, 2004).

Nella comunicazione multimediale c'è infatti un'immersione in una “esplosione di linguaggi [...] una vera doccia sensoriale [...] potenziata da connessioni interne o esterne al codice utilizzato e da allusioni a realtà extralinguistiche” (Di Sparti,

Ibid.: 107), che se messe a disposizione della didattica, consentono all'insegnante di poter sperimentare nuove opportunità didattiche.

I *corpora* di lingua parlata sono sempre multimediali e la tecnologia di cui si avvalgono integra le registrazioni audio-video con la trascrizione dei dati, considerando le audio-registrazioni o le video-registrazioni, assieme alle trascrizioni annotate, come modalità parallele e complementari della presentazione dei dati da analizzare.

Questa tecnologia ha consentito il passaggio da registrazioni analogiche a registrazioni digitali, facilmente archiviabili e condivisibili anche *online*.

Le problematiche principali di questa tecnologia sono comuni anche ai *software* audio analizzati prima e riguardano soprattutto: 1) la segmentazione del dato audio-video, 2) la definizione delle unità minime di analisi, 3) l'elaborazione di strumenti e di metodologie specifiche per l'annotazione.

Attualmente, la maggior parte dei *software* disponibili consente di gestire non solo il dato audiovisivo ma anche le trascrizioni, con porzioni di immagini o di *file* sonori ancorati a determinati punti della trascrizione. Tra questi si segnalano: 1) *EXMARaLDA*, un'applicazione che consente di trascrivere il dato verbale in relazione a quello non verbale e di fare un'annotazione multimodale; 2) *Elan*, un programma per la creazione di annotazioni complesse su audio e video; 3) *Anvil*, che consente di esportare le annotazioni allineate con il video; 4) *Workbench Transana*, utilizzato per affiancare un programma di videoscrittura alla visualizzazione della registrazione audiovisiva, comprendendo anche l'inserimento semi-automatico della durata delle pause; 5) *Praat/TextGrid*, che può essere usato oltre che per l'analisi fonetica (§2.2.1) anche per l'annotazione multilivello (*tier*) sincronizzabile con l'audio tramite la funzione *TextGrid*, con cui possono essere usati diversi codici, UTF-8 e UTF-16. Inoltre è anche possibile fare interagire questi strumenti e formati tra di loro, come nel caso di *Anvil* (importa: *Elan* e *Praat*), *Elan* (importa: *Praat*, *Transcriber*; esporta: *Praat*), *EXMARaLDA* (importa: *Anvil*, *Elan*, *Praat*, *Transcriber*; esporta: *Elan*, *Praat*, *Transcriber*). Nonostante la grande quantità di *software*⁸¹ oggi disponibili, i *corpora* di lingua

⁸¹ La quantità di strumenti per l'annotazione è davvero notevole, per cui qui sono stati citati soltanto quelli più rilevanti, mentre per approfondimenti si rimanda il lettore a una ricerca *online*.

parlata sono per lo più sperimentali e parzialmente utilizzabili per la compilazione di *corpora* multimediali nell'ambito della prosodia della L2.

2.7.5.1 Video Editing Software

In questo paragrafo vengono presentati i principali *software* di *video-editing*, in quanto alcuni di essi sono stati utilizzati durante la sperimentazione del progetto di ricerca. Esistono diversi programmi in grado di registrare, modificare e, solo per alcuni di essi, di pubblicare direttamente *online* un video, che possa essere utilizzato come *corpus* multimediale. Tra questi si segnalano: *Adobe Premiere*, *Pinnacle Studio* e *Windows Movie Maker*, disponibile gratuitamente con *Windows*. Il materiale video poi, nella maggior parte dei casi, può essere pubblicato e/o condiviso *online* tramite *YouTube* o altri *social network* o integrato nella piattaforma virtuale del corso.

Alcune piattaforme virtuali di *web-conference* (*Anymeeting*, *WiZiq*, *Moodle*, *Blackboard* e molti altri) includono gli strumenti per la registrazione video della sessione sincrona e successivamente sono in grado di mettere a disposizione queste registrazioni agli utenti della piattaforma (nel caso in cui l'opzione scelta dall'amministratore non sia pubblica).

Per le registrazioni audio e video di altre piattaforme (per es. i mondi virtuali 3D come *Second Life*) invece è necessario ricorrere ad appositi *software* esterni a questi ambienti, che, per lo più, sono *software* per la registrazione dello schermo come *Camtasia*, *Quicktime* e *Fraps*.

In questi casi la registrazione dovrà essere salvata nel formato compresso (di solito i dati sono molto pesanti dal momento che includono la grafica dei mondi virtuali) per essere successivamente caricata *online* o scaricata mediante le applicazioni per cellulari e *tablet* da *iTunes* o da *YouTube*. Anche per il *download* nel computer è necessario aver installato nel proprio *browser* i *plugin*⁸² per i *media player*.

⁸² Un pezzo aggiuntivo di *software* che il *browser* richiede per la ricerca e la corretta esecuzione di sequenze animate o di *clip* audio/video.

2.7.5.2 Mondi Virtuali e Social Network

Lo sviluppo della didattica multimediale accompagnato dai bisogni educativi di studenti sempre più ‘tecnologici’, una maggiore attenzione per i vari stili di apprendimento e le preferenze multimodali, insieme a una competizione crescente nel mercato dell’*e-learning* ha reso obsoleti i modelli pedagogici cartacei e per corrispondenza.

Molti studenti, che lavorano *full-time* e studiano *part-time*, richiedono delle forme di apprendimento che siano sempre più inclusive, flessibili e ‘mobili’.

Le nuove tecnologie per l’*e-learning* e il *blended-learning* impiegano ambienti virtuali (VLE, *Virtual Learning Environment*), detti anche LMS (*Learning Management System*), e applicazioni di vario tipo.

Tra i più popolari VLE ci sono *Moodle*, *BlackBoard*, *Wiziq*, *Anymeeting*, che forniscono agli educatori i mezzi per produrre un curriculum più coinvolgente, multimediale e interattivo, inclusivo e flessibile. Inoltre i VLE comprendono anche strumenti per il tracciamento delle attività e la valutazione. Tuttavia i VLE non sono più accessibili agli studenti una volta terminato il corso.

Per questo motivo un’alternativa ai VLE possono essere i PLE (*Personal Learning Environment*), come *Blog*, *Wiki* e i più recenti mondi virtuali (MV) come *Second Life*⁸³ (SL), all’interno dei quali si può adottare facilmente l’approccio meglio conosciuto con il nome di *flipped-classroom*⁸⁴.

Una tecnologia molto diffusa in questo approccio è la (video-audio)registrazione delle lezioni (*podcast* e *videocast*), che viene creata con programmi da *desktop* (*speech analysis technology* come *Praat*, *Audacity* o con altri programmi commerciali progettati per la didattica *Camtasia*) o automatici e *online* (come

⁸³ <http://secondlife.com/>.

⁸⁴ Questo approccio, ancora poco conosciuto in Italia, permette agli insegnanti di dedicare più tempo in classe alla pratica, grazie anche alla creazione di un ambiente di apprendimento più collaborativo. È definito come un capovolgimento della didattica tradizionale. Per Calvani (2012) può essere considerato come una delle varianti di didattica *blended*, in cui cioè una parte dell’apprendimento, o in fase di preattivazione o di consolidamento, viene spostato al di fuori dell’aula. Nel caso specifico può avere una funzione particolare come ‘anticipazione’ o ‘allineamento iniziale’. Presuppone però due precondizioni: studenti già motivati e capaci di autogestirsi; materiali didattici opportunamente predisposti e supporti tecnologici adeguati per tutti (<http://www.adirisorse.it/archives/1187#sthash.kEVYicQB.dpuf>).

Anymeeting e *BlueButton*), che possono essere inclusi, con vari procedimenti, nel Web.

Un nuovo multimediale sembra essersi presentato nella scena didattica: il *podcasting*. [...] La sua fortuna nasce dal fatto che fa incontrare (ibridandole e rimediandole) tecniche di produzione audio e video, forme di comunicazione multimediali e ipertestuali, sfruttando *Web communities*, soprattutto blog, rendendo facilmente accessibili nuovi territori di comunicazione nell'interesse degli stili di vita e di apprendimento dell'utente (Di Sparti: 2007, 109).

Grazie al contesto in cui viviamo oggi, caratterizzato da convergenze e mutazioni, dovute proprio alla diffusione dei *social network* (SN) e dei mondi virtuali (MV), che dal punto di vista qualitativo si configurano, tra le tecnologie odierne, come ambienti di apprendimento collaborativi più potenti e immersivi, e, da un punto di vista emotivo, idonei a sviluppare metabilità e metacompetenze per tipologie diverse di apprendenti (Gardner, 1993), è possibile insegnare l'intonazione a livello di discorso, lavorando sia sul testo formale che informale: questi ambienti hanno aumentato le occasioni per sperimentare la lingua in prospettiva comunicativa.

“The web changes everything” [...] il Web cambia canali, linguaggi e modi di comunicazione e quindi anche i nostri modi di conoscere e apprendere (Di Sparti, 2002: 149)

Il punto essenziale riguarda il quadro comunicativo globale e didattico che viene reso possibile.

Johnson è stato uno dei primi a vedere nei *videogame* delle potenzialità per l'apprendimento, a tal punto che sono stati creati giochi appositamente progettati per l'insegnamento (Johnson-Marsella-Vilhjálmsson, 2004).

La prima applicazione è stata progettata per i soldati americani che andavano in Iraq. Essa conteneva una serie di scene in cui l'apprendente giocava un ruolo, comunicando con gli *avatar*. Successivamente la grafica è stata usata nei giochi per insegnare il lessico e altre abilità linguistiche.

Chao et al. (2007) hanno creato un gioco per l'apprendimento del cinese attraverso la traduzione, che gli apprendenti usavano come strumento per acquisire il vocabolario, la grammatica e la pronuncia del cinese. Queste attività includevano un gioco basato sul dialogo dove gli studenti comunicavano usando una varietà di espressioni e in un ambiente cognitivamente rilevante (De Haan, 2005) attraverso il

coinvolgimento attivo dell'apprendente, permettendo così la realizzazione di un 'collegamento' fra l'apprendimento in rete e ciò che è applicabile nella vita reale.

L'*input* uditivo, integrato con quello visuale e con quello testuale (multimodalità) permette il confronto diretto con la lingua viva, facilitando la comprensione e favorendo l'*intake* e, quindi, l'acquisizione linguistica. Inoltre il dialogo interattivo fra due o più interlocutori virtuali permette di integrare nella comunicazione anche elementi extra e paralinguistici, tra i quali l'intonazione e le componenti pragmatiche.

Come scrive Van Eck (2006: 17), oggi gli studenti hanno bisogno di *input* multi-modali e di un'interazione immediata e frequente con un contenuto che richiede un ragionamento induttivo.

I mondi virtuali infatti possono fornire una serie di nuovi strumenti per l'apprendimento, grazie a una scrittura ricca di incroci e di intersezioni, in cui i contenuti costituiscono un'ossatura letteraria importante, costruita dagli stessi protagonisti.

Henry Jenkins (2007), teorico della cultura partecipatoria e della convergenza, è stato il primo a introdurre il concetto di 'rinascimento virtuale'. Più tardi Gerosa (2008) ha ripreso questo concetto, descrivendo la società moderna come un'umanità accresciuta dalle estensioni digitali, il cui protagonista è un uomo, fortemente personalizzato e umanizzato, un *avatar* carico di valori che ne esaltano non solo la funzionalità ma anche la personalità, pregno di valenze psicologiche e parte di noi.

In realtà l'emergere dell'*avatar* e della sua centralità rappresentano una naturale evoluzione del nostro rapporto con i **media** [...] una nostra proiezione nel testo mediale, che ci permette di attivare e gestire i processi comunicativi (Gerosa, 2008: 127).

Gli ambienti virtuali infatti sono dei prodotti di intrattenimento e anche 'testi' composti da sequenze multimediali e multimodali, che permettono di far pratica con le abilità di percezione e di produzione, tenuto conto che l'utente per proseguire il gioco ha bisogno di utilizzare queste abilità.

Nelle nuove forme linguistiche l'immersione e l'interattività sono gli aspetti chiave della realtà virtuale: il libro è qui un testo visivamente perfezionato, la cui lettura è

un processo sociale collaborativo piuttosto che un ‘prodotto’ di regole grammaticali e lessicali (Chun, 1988: 83):

[...] in accordance with modern communication or discourse theory, learners in the classroom must be taught not only **the rules and conventions of grammar** but also **the pragmatic rules** which govern social interaction in a particular culture and the strategies or tactic involved in the negotiation of the meaning (grassetto mio).

In questo modo il SN non serve a vedere semplicemente le foto degli amici su *Facebook*, o a leggere i messaggi su *Twitter*, o a postare i video su *You Tube* (solo per citare i più popolari), ma diventa espressione di esperienza ‘autentica’ e condivisa, di interazione sociale e di una forma *online* di comunità.

Tra questi SN si introduce qui brevemente *Edmodo*, in quanto è stato utilizzato per l’interazione tra i gruppi-classe nella realizzazione del *Project work* di questo lavoro di ricerca. *Edmodo* è un progetto didattico arricchito di tutte le funzionalità dei *social network* tradizionali, ma è stato riadattato per il mondo educativo.

La sua interfaccia ricorda quella di *Facebook* ed esiste anche come ‘App mobile’ per *iphone* e *ipad*. La piattaforma contiene: 1) una libreria dove caricare il materiale da condividere con la classe; 2) un calendario per indicare le verifiche e i compiti; 3) le valutazioni della classe/gruppo; 4) una sezione per creare (con codice di accesso) e gestire i gruppi; 5) una sezione per partecipare alla *community* o ai gruppi di altri colleghi. In questo modo l’insegnante può caricare nella libreria tutto il materiale digitale (dispense, mappe concettuali, audio, video, immagini, presentazioni, ecc.) che vuole condividere con gli studenti, creare delle note e/o avvisi per gli studenti, assegnare dei compiti con la scadenza, allegare un *link* a un video o a un sito, creare quiz con domande a risposta libera, vero/falso, o con domande multiple, e creare dei sondaggi da somministrare alla classe.

2.7.5.3 Clipfair: Revoicing e Subtitling

Un altro *social media* utile per la progettazione di attività multimediali per possibili sviluppi futuri della presente ricerca è *Clipflair*⁸⁵. Quest’ultima è una piattaforma

⁸⁵ *Clipflair* è un progetto creato con il supporto della comunità europea.

per l'apprendimento delle lingue attraverso il *revoicing*⁸⁶ e la *captioning*⁸⁷ di *videoclip*, definita da Maragliano (1998: 117) “macchina didattica per eccellenza, nel senso dell’immersione, poiché costruisce e ritma il visivo sul sonoro”. In entrambi i casi, infatti, il significato viene messo in relazione “con le immagini, l’intonazione delle voci, i rumori, le melodie e gli eventuali *chunk* comprensibili del sonoro verbale” (Cardona, 2007: 89).

Questa piattaforma è costituita da una comunità di insegnanti e di studenti e si basa sull’uso di materiale audio-visivo, fornendo attività in 15 lingue da utilizzare in un corso o autonomamente.

Clipflair offre: 1) un *Social Network* con vari *forum* e gruppi; 2) uno *Studio* con gli strumenti per il doppiaggio e il sottotitolaggio; 3) una *Gallery* dove vengono raccolte attività, *clip* e altro materiale.

Il progetto, frutto della collaborazione di dieci *partner* appartenenti a otto paesi diversi, ha la durata di 30 mesi (2011-2014) ed è coordinato dalla *National University of Ireland, Galway*. La piattaforma non è stata inserita tra gli ambienti virtuali utilizzati per questo progetto di ricerca, ma sarà utilizzata dagli studenti che hanno preso parte a questa sperimentazione durante le attività del prossimo anno.

2.8 Le glottotecnologie e il progetto di ricerca

Dalla discussione affrontata nei primi due capitoli di questo lavoro emerge che l’apprendimento di una lingua L2/LS è un processo complesso e multidimensionale (Balboni, 2012) tanto che è necessaria l’applicazione di misure compensative, anche se spesso queste da sole non sono sufficienti a garantire l’apprendimento linguistico. Un supporto alla didattica frontale e/o *online* viene dalla tecnologia che trova un’ampia applicazione non solo nel campo puramente educativo ma anche in quello riabilitativo.

⁸⁶ Con il termine *revoicing* si indicano tutte quelle attività che includono l’aggiunta del parlato a una *clip*, quali il doppiaggio, la narrazione, la ripetizione, la descrizione audio, il commento libero, il *karaoke* e la recitazione.

⁸⁷ Il termine *captioning* è usato per indicare l’aggiunta in sovrapposizione di parole sotto l’immagine in movimento in un video, riproducendo il sonoro contemporaneamente trasmesso, come nel caso di sottotitoli, inter-titoli, annotazioni o anche con fumetti e commenti.

In questo studio, come preliminare a ogni azione didattica, è stata necessaria una riflessione generale sull'idea di didattica in rete e sulle risorse tecniche che il mezzo propone, da cui in seguito ha preso inizio la sperimentazione di questo progetto. Pertanto, l'argomentazione di questo capitolo è stata pensata come racconto della fase di preparazione tecnica alla progettazione del laboratorio sull'intonazione dell'italiano LS all'interno di una struttura *e-learning* capace di gestire attività di apprendimento centrate sull'interazione dei gruppi-classe e sulla condivisione delle esperienze pratiche. L'obiettivo era quello di coniugare l'insegnamento degli aspetti prosodici con l'uso consapevole e ragionato dei nuovi media, nel tentativo di ridurre la distanza digitale tra insegnamento formale e studenti e di favorire l'integrazione e il successo scolastico di tutti i discenti.

A partire da questo quadro teorico, sono state scelte le glottotecnologie più adatte alla realizzazione delle diverse fasi del progetto di sperimentazione, dallo studio individuale dell'intonazione a quello più collaborativo dell'avvio alla conversazione, fino a quello più autonomo del reimpiego degli schemi intonativi, oggetto di questo studio in situazioni di simulazione.

A tal fine, è stata passata in rassegna la tipologia di *software* di analisi del parlato, insieme ai problemi e alle limitazioni connesse con il loro utilizzo, attraverso un breve *excursus* sullo sviluppo del CALL (§2.1) e delle tecniche più utilizzate per evidenziare le relazioni tra i vari aspetti di lingua parlata e per insegnare in modo comprensibile e chiaro gli aspetti soprasegmentali a parlanti non nativi in situazioni di simulazione di ambienti di apprendimento.

Dall'analisi condotta è emerso che le peculiarità di questa tecnologia sono legate alla digitalizzazione, multimedialità e connettività come forme che agevolano l'apprendimento in una forma specifica di organizzazione didattica (*blended learning*). La parola chiave qui è l'integrazione tra codici e sistemi simbolici diversi in forma organizzata e coordinata, che implica multisensorialità, molteplicità comunicativa e multidimensionalità prospettica, ipertestualità e ipermedialità: in tale configurazione dell'apprendimento sono centrali i nodi della rete semantica e i legami associativi (*link*) fra i diversi nodi e fra blocchi di informazione all'interno dello stesso nodo. Il *link*, quindi, "indica le traiettorie e le possibilità date al lettore di cooperare con il testo" (Di Sparti, 2004: 130), che,

rispetto a un testo tradizionale, presenta una ‘scansione a scatti’.

In particolare, la riflessione è stata articolata sui cambiamenti indotti dal Web sull’asse dell’evoluzione tecnologica, del cambiamento didattico (modello costruttivista d’intelligenza e pluralità d’intelligenze) e del ruolo sociale dell’apprendimento cooperativo.

In prima istanza è stato necessario individuare il *software* più adatto allo studio dell’intonazione tra i tanti proposti nella rete, scartando quelli commerciali, e scegliendo tra quelli *open source*. Operazione non facile se si considerano le innumerevoli proposte presentate all’interno di questo capitolo.

Ma in che termini andava scelto il *software* più adatto? A quali criteri doveva rispondere?

<i>Software Category</i>	<i>Intelligences</i>	<i>Level of Thinking</i>
Tutorial	Logical Verbal	Knowledge Comprehension
Assessment	Logical Verbal	Knowledge Comprehension
Guided Practice	Logical Verbal Musical Naturalist	Knowledge Comprehension Application
Independent Practice	Logical Verbal Musical Naturalist Intrapersonal	Knowledge Comprehension Application Analysis
Heuristic	Logical Verbal Musical Naturalist Intrapersonal Interpersonal	Knowledge Comprehension Application Analysis Synthesis
Simulation	Logical Verbal Musical Naturalist Intrapersonal Interpersonal Visual Existentialist Kinesthetic	Knowledge Comprehension Application Analysis Synthesis
Productivity	Logical Verbal Musical Naturalist Intrapersonal Interpersonal Visual Existentialist Kinesthetic	Knowledge Comprehension Application Analysis Synthesis Evaluation

Tabella 1 Categorie dei software per intelligenze e livello cognitivo (Fonte: McKenzie, 2003: 55)

Quando si parla di tecnologia e di *computer literacy* sembra trattarsi di qualcosa di indifferenziato e di un livello generico di competenza. Invece, per la scelta della tecnologia da utilizzare sono necessarie alcune domande preliminari, tra le quali quella sull'impatto del *software* sulle abitudini conoscitive degli studenti e sui suoi effetti metacognitivi.

In campo didattico i *software* dovrebbero essere categorizzati, infatti, in termini cognitivi, così da mettere in rilievo quale percorso di apprendimento uno specifico *software* può supportare. A tal fine è stata adottata una tabella (Tab.1) con la classificazione dei *software* (McKenzie, 2003) in base alla tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom (Bloom-Krathwohl, 1956) e alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983).

Come si evince dalla Tabella 1, i *software* possono sollecitare più tipi di intelligenze a diversi livelli cognitivi, ma un'identificazione precisa di questi aspetti dipende soprattutto dal contesto in cui il *software* viene impiegato.

In base a questa classificazione, la scelta del *software* per questa sperimentazione sul campo poteva abbracciare più categorie, dalla pratica guidata e indipendente a quella della produttività, in quanto il compito richiedeva di individuare, analizzare e applicare uno specifico schema intonativo in contesti differenti, attraverso l'attivazione dell'intelligenza logico, verbale, musicale e naturalistica, e allo stesso tempo visiva e cinestetica per la natura multimediale dell'*input* e del materiale prodotto dal discente.

Inoltre era necessario che il *software* fosse anche gratuito, efficiente e multifunzione, così da poter essere utilizzato in tutte le fasi della ricerca, dall'azione didattica all'analisi del *corpus* raccolto, in grado di visualizzare, analizzare e annotare la voce.

L'unico modo utile era quello di verificarlo in prima persona, provando uno dopo l'altro i possibili *software*. Questo *test* degli strumenti però non avrebbe garantito da altri problemi, come quelli legati all'usabilità. Così i *software* sono stati testati in un contesto di laboratorio linguistico con un piccolo gruppo di studenti di lingue del corso di Didattica multimediale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo per la realizzazione di un progetto di *podcasting*.

In questo modo il *test* dei *software* è stato mirato, in quanto ha permesso non solo di identificare il *software* adatto allo scopo, ma anche di testare gli eventuali problemi connessi con la realizzazione di un progetto di *podcast*, obiettivo anche di questo progetto di ricerca. I risultati del laboratorio hanno orientato la scelta su *Praat* (§2.3.1.1), dal momento che è quello più aggiornato, multi-funzione, più specifico per la ricerca linguistica e si avvale di un sito con materiale di supporto.

La scelta del *software* era solo uno dei tanti problemi tecnici da risolvere nella progettazione del laboratorio linguistico.

Il secondo problema tecnico riguardava la scelta della tecnologia multimediale Web per il parlato da integrare nella piattaforma dell'università ospitante, basata sull'integrazione di codici diversi e l'interazione multimediale. In riferimento alla Tabella 1, quindi, bisognava trovare *software* e ambienti di apprendimento che fossero compresi nella categoria euristica e della simulazione, in grado di stimolare anche l'intelligenza emotiva (inter e intrapersonale), collaborando ai lavori di gruppo per portare a termine i *task*.

Oltre alla definizione della struttura del laboratorio si poneva il problema dei contenuti⁸⁸.

In prima istanza si trattava di definire il *corpus* di lingua parlata che rispondesse a determinati criteri: lingua parlata, varietà neutra, enunciati e forme dialogiche semi-autentiche, in assenza di rumori di sottofondo. A tal fine è stato opportuno fare una ricerca sui *corpora* di lingua parlata in italiano a disposizione nel Web. Al termine dell'analisi la scelta è ricaduta sul *corpus* ^{Can}IPA (§2.7.3.1) per la conformità ai criteri stabiliti, la sua adattabilità al sillabo dell'università ospitante e, soprattutto, perché rispondeva ai bisogni degli studenti.

In un momento successivo si è pensato di integrare il *corpus* trovato in rete con altro materiale autoprodotta e, pertanto, la ricerca si è orientata anche sulla tecnologia per la creazione di *corpora* multimodali e multisensoriali del parlato, costituita da strumenti che valorizzano le abilità di *visual thinking*⁸⁹, favoriscono i processi di conoscenza distribuita e di intelligenza collettiva, facilitano

⁸⁸ I materiali comunicativi dovevano essere tutti di natura digitale e variamente multimediale.

⁸⁹ In questo modo c'è un utilizzo più vasto dell'intelligenza e della memoria visiva.

l'apprendimento attraverso il *modeling* e lo *zapping* tra differenti fonti di apprendimento e di comunicazione.

Il progetto di sperimentazione, sotto l'aspetto tecnologico, rappresenta un apprezzamento della portata innovativa dell'*e-learning*, in considerazione dei principi della progettazione di ambienti virtuali basati sulla teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale (Mayer, 2009) e di quella della *noticing hypothesis* (Schimdt, 2001): la struttura, quindi, doveva essere capace di gestire attività di apprendimento centrate sull'interazione dei gruppi-classe e sulla condivisione delle esperienze pratiche del laboratorio virtuale. Dunque, serviva un ambiente entro il quale venisse attribuita una posizione centrale agli strumenti che incidono sullo sviluppo di una comunità di apprendimento in rete, intrecciati con la funzione di elaborazione dei contenuti.

Da qui la necessità di implementare le attività di interazione sincrona, dai *forum* alle *chat* fino alle sessioni di *web-conference*, per renderle centrali nell'offerta didattica attraverso misure atte a garantire la gestione delle classi virtuali, l'informazione in tempo reale, il contatto diretto con qualsiasi attore del corso e la comunicazione reale.

A tal fine la ricerca si è concentrata sull'analisi delle potenzialità di MV e SN (§2.7.5.2), che sono stati impiegati nel progetto in vari momenti dell'azione didattica come ambienti di apprendimento esperienziale, attraverso lo sfruttamento di elementi iconici, procedure di prove ed errori, la condivisione delle esperienze con il gruppo dei pari, l'espressione del sé e la personalizzazione.

I vantaggi di questi ambienti sono molti e indubbi: a) la facilitazione della comprensione data dal rilievo delle componenti extralinguistiche; b) la contestualizzazione dell'*input* linguistico che favorisce l'attivazione di formulazione di ipotesi linguistiche; c) la fruizione attiva del testo da parte del discente con la formulazione di un giudizio critico; d) il confronto interculturale; e) la connessione tra i saperi.

In questo modo il modello di apprendimento socio-culturale e situato (Vygotsky, 1978) dei mondi virtuali e dei *social network*, applicato all'apprendimento delle lingue, va al di là dell'apprendimento basato su situazioni comunicative costruite e artificiali, aumentando così le occasioni di partecipazione attiva e di interazione

parlata cross-culturale con i nativi. La ricerca condotta sulla cosiddetta *output hypothesis* (Swain, 1985) conferma, infatti, che l'interazione sociale può guidare gli apprendenti allo sviluppo della lingua parlata attraverso gli scambi interazionali e la negoziazione di significato, facilitati dalla tecnologia odierna.

A partire da queste riflessioni teorico-pratiche, nel prossimo capitolo, saranno definiti i contenuti e le attività in relazione alla didattica acquisizionale e ai modelli operativi.

CAPITOLO 3: Aspetti di didattica dell'italiano L2

Il fondamento di ogni azione didattica è un'ipotesi teorica basata su conoscenze che spaziano tra varie discipline, tra le quali la linguistica acquisizionale, la linguistica applicata e la glottodidattica. Su queste basi viene adottato un approccio metodologico, in base al quale vengono costruiti i materiali, scelte le attività, decise le forme di verifica e di valutazione delle competenze acquisite dagli apprendenti.

Questo capitolo è una riflessione sullo stato attuale della ricerca teorica e sulle prospettive metodologiche applicate alla pratica, che richiedono all'insegnante di oggi il possesso di un ampio e complesso insieme di conoscenze, capacità e competenze.

Nel capitolo le conoscenze teoriche si mescolano alle esperienze pratiche e alle capacità operative, tra le quali la didattica *task-based* e l'insegnamento riflessivo che può fornire spunti all'azione didattica.

Nella presentazione del quadro generale del processo di insegnamento-apprendimento formale di una L2/LS vengono considerati un insieme interrelato di fattori⁹⁰ che ne determinano lo sviluppo, i tempi di apprendimento, il risultato finale, la quantità e la qualità dell'*input*.

I risultati degli studi in questo settore sono stati formalizzati in ipotesi teoriche che costituiscono il punto di riferimento per gli insegnanti di L2/LS.

In questo capitolo però non saranno descritte le varie teorie pedagogiche, ma piuttosto l'attenzione sarà posta sulla didattica dell'italiano LS, come metodologia innovativa (*blended-learning*).

Un'attenzione particolare sarà invece rivolta ai modelli operativi e alle tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative (§3.7), così come al tipo di *input* per studenti di LS (§3.8) e all'uso didattico dei testi autentici (§3.8.4). Il *focus* è

⁹⁰ Qui il riferimento è a: scopo, motivazione, competenze linguistiche in possesso dell'apprendente, *input* con cui viene in contatto e occasioni di comunicazione.

sulla pragmatica, cioè sulle reali pratiche linguistiche che comprendono la competenza linguistica e quella comunicativa.

Il collegamento tra i risultati della ricerca teorica e l'azione in classe è richiamato presente anche in molti documenti di politica linguistica europea, tra cui il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue⁹¹ (QCER). Pertanto, si ritiene opportuno esaminare il quadro normativo che regola l'insegnamento della lingua straniera in Europa, in particolare sugli aspetti dell'intonazione, prima di passare nel successivo capitolo (Capitolo 4) alla descrizione del sistema di istruzione in Irlanda, paese in cui è stata condotta l'esperienza sul campo.

3.1 Dalla linguistica alla didattica acquisizionale

Nel paragrafo §2.3 (pp. 18-19) del QCER si afferma che:

Dato che una delle principali funzioni del *Framework* è di incoraggiare e rendere possibile che tutti i soggetti coinvolti nei processi di apprendimento e di insegnamento si informino reciprocamente nel modo più trasparente non soltanto sui propri **compiti** e **obiettivi**, ma anche sui **metodi** e sui **risultati acquisiti**, ebbene allora sembra chiaro che il documento europeo non può confinarsi alle conoscenze, alle abilità e agli atteggiamenti che gli apprendenti devono sviluppare per agire in quanto utenti competenti, ma deve anche occuparsi dei **processi di acquisizione** e di **apprendimento linguistico**, così come delle **metodologie di insegnamento** (traduzione di Vedovelli-Villarini, 2003: 273) (grassetto mio).

In questo modo il QCER concorda con il filone di studi della linguistica acquisizionale “intesa come branca di ricerca puramente descrittiva e interpretativa” (Vedovelli, 2011: 57), quindi, con “una funzione non prescrittiva ma orientativa”, indicando così un “sistema coerente di riferimenti concettuali per orientare la progettazione e la realizzazione degli interventi formativi a tutti i livelli” (Vedovelli-Villarini, 2003: 272).

Il documento dichiara di voler stabilire un collegamento tra la sua proposta glottodidattica e le tematiche di ricerca sui processi di sviluppo della competenza, proponendo le istanze di una didattica acquisizionale, che “è parente stretto (non so

⁹¹ Il testo in lingua inglese può essere consultato nel sito del *Council of Europe* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp.

in che grado) sia della linguistica acquisizionale sia della glottodidattica” (Rastelli, 2010: 17).

La ‘linguistica acquisizionale’ è, infatti, quel settore della linguistica che:

studia processi e modelli relativi all’acquisizione di una lingua non materna, convenzionalmente della lingua seconda (o L2) perché appresa in età successiva alla prima lingua o lingua materna (L1) [...] Oltre a descrivere il processo di apprendimento di L2 e le sue tappe, la linguistica acquisizionale si occupa dei modelli che spiegano questo processo e dei fattori che lo condizionano, configurandosi come disciplina empirico-descrittiva con ambizioni teorico-esplicative (Chini, 2005: 9-10).

La linguistica acquisizionale si sviluppa sull’asse psicologico e sociolinguistico, dal momento che, in origine, si occupa delle varietà di L2 parlate in rapporto anche alle condizioni sociali e culturali in cui si trovano molti apprendenti immigrati in paesi europei. Si configura come un’area di ricerca essenzialmente linguistica ma con forti richiami interdisciplinari (con varie scienze di area linguistica, psicologica e sociale), poichè si occupa anche dei fattori extra-linguistici (fattori interni ed esterni all’apprendente)⁹² che incidono sul processo di apprendimento.

In Italia ha avuto un forte sviluppo all’interno di diversi quadri teorici variamente orientati, recentemente con forti accentuazioni di stampo psico- e neurolinguistico, approfondendo riferimenti a costrutti consolidati, quali quelli di interlingua⁹³ o di varietà di apprendimento o *learner variety* (Klein, 1986), di *input* e *intake*, di marcatezza, dei principi o delle tendenze universali, della Grammatica Universale (Chini, 2005).

Nella linguistica acquisizionale il concetto di interlingua è fondamentale ed è collegato a quello del livello di competenza raggiunto dall’apprendente in un determinato momento del suo apprendimento.

Chini (2000: 57-61) prevede la scansione del processo acquisizionale caratterizzato da tre tappe: 1) **pre-basica**, dominata dal ‘modo pragmatico’ (Givón, 1979), cioè

⁹² Per fattori interni si intendono fattori come età, attitudine, motivazioni, stili cognitivi, fattori affettivi. I fattori esterni all’apprendente sono quelli relativi al contesto di acquisizione (spontaneo o guidato) e all’*input* disponibile (Villarini, 2000: 71-86).

⁹³ Il termine “interlingua” fu proposto da Selinker (1972, trad. it. 1984: 29) per indicare “un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione a parte dell’apprendente di una norma della Lingua Obiettivo”.

da una struttura essenzialmente nominale delle frasi, “ruotante attorno ad alcune parole-chiave” (Chini, 2000: 58); 2) **basica**, caratterizzata da frasi con verbo nella forma di base (infinito o presente), uno stile telegrafico, forme non marcate e da un uso sovresteso o sottesteso del lessico; 3) **post-basica**, che si distingue per varietà più o meno avanzate fino a varietà quasi native con frasi strutturate e complessificazione del periodo.

Villarini (2011: 200) ha, invece, rappresentato lo sviluppo dell’interlingua dal punto di vista delle regole fonologiche che lo dominano in cinque stadi: 1) **varietà prebasica** con interferenza molto alta; 2) **varietà basica** con tratti interferenziali fra L1 e L2; 3) **secondo stadio**, nel quale sussistono elementi interferenziali, anche sensibili, tra L1 e L2; 4) **terzo stadio**, nel quale possono sussistere elementi interferenziali tra L1 e L2; 5) **quarto stadio**, nel quale i tratti interferenziali troppo marcati sembrano evitati.

Purtroppo, però, per molto tempo la linguistica acquisizionale e la glottodidattica sono rimaste completamente separate poiché la prima si è occupata unicamente di apprendimento in contesto spontaneo.

Vedovelli-Villarini (2003: 302-304) individuano almeno tre scenari, che corrispondono a tre modi diversi di percepire il rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica.

Nel primo scenario c’è una ‘separazione’ fra i confini della glottodidattica e quelli della linguistica acquisizionale: la linguistica acquisizionale studia essenzialmente le tappe di sviluppo dell’interlingua in contesto spontaneo, e, pertanto, deve restare nettamente separata dalla glottodidattica, che invece si occupa di tecniche di insegnamento e di gestione dello sviluppo della competenza in contesto formale.

Nel secondo scenario si stabilisce un ‘rapporto di sussidiarietà’ fra la glottodidattica e la linguistica acquisizionale. Quest’ultima analizza le sequenze di sviluppo naturali dell’interlingua e, per questo, è la guida nella gestione della fase dell’insegnamento. L’apprendimento si attiva solo quando l’apprendente giunge a uno stadio di poco antecedente a quello previsto dalla sequenza naturale di apprendimento.

L’ultimo scenario è quello ideale per un rapporto paritetico e di reciproca assistenza fra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica, anche se ognuna di

esse deve mantenere la propria specificità e il proprio ed esclusivo ambito di indagine. Un collegamento fra il modello teorico e le metodologie operative implica la possibilità di utilizzare i suoi parametri (varietà e stadi di apprendimento), volgendoli dal piano descrittivo-interpretativo della linguistica acquisizionale a quello regolativo della glottodidattica. In questa prospettiva, le caratteristiche delle varietà e degli stadi di apprendimento diventano i segnali delle tappe che l'insegnamento non dovrebbe violare. In caso contrario, entrerebbe in conflitto con i processi ritenuti naturali di elaborazione delle varietà interlinguistiche.

In anni più recenti, è stato infatti dimostrato come l'oggetto di studio della linguistica acquisizionale si ponga non solo come campo di indagine per l'azione didattica, ma anche come chiave teorica, in quanto evidenzia l'incidenza di alcuni principi basilari della facoltà umana del linguaggio e chiarisce aspetti della sua struttura e del suo funzionamento (Giacalone Ramat, 2008).

A tal riguardo, Giacalone Ramat (1993: 400) sottolinea che le conoscenze raggiunte nel campo della ricerca sull'acquisizione spontanea sono utili anche nella prassi della didattica linguistica. E più tardi scrive:

Le ricerche di linguistica acquisizionale non interessano solo i linguisti [...] ma anche gli insegnanti e i futuri insegnanti [...] prima di passare alla progettazione di curricula per l'insegnamento delle lingue occorre che gli insegnanti riflettano su come si comportano gli apprendenti - guidati e non guidati -, quali strategie impiegano, quali principi semantici e cognitivi non applicano (Giacalone Ramat, 2000: 14).

Vedovelli propone invece il termine 'didattica acquisizionale'⁹⁴ per definire una 'didattica linguistica' che "tiene in considerazione i processi soggiacenti all'uso linguistico" (Vedovelli, 2002: 51). In un altro articolo, Vedovelli definisce la didattica acquisizionale come "un modello teorico di didattica linguistica che si

⁹⁴ Il termine 'didattica acquisizionale' viene usato da Vedovelli proprio per sottolineare un approccio che sia attento ai processi acquisizionali senza far perdere autonomia alla didattica linguistica, intesa come raccolta di esigenze sociali e culturali di formazione e risposta a tali esigenze. Pertanto, una possibile didattica acquisizionale non deve interferire negativamente con i processi interni dell'apprendente e non deve essere neppure influenzata negativamente dai contesti esterni, entro i quali l'apprendente è inserito (Vedovelli, 2003).

rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo dell'acquisizione della L2, non violi le sequenze implicazionali” (Vedovelli, 2003: 78).

Tuttavia, Rastelli si discosta dalla posizione precedente definendo la didattica acquisizionale una disciplina autonoma, che corrisponde all'estero alla *Second Language Acquisition* (SLA), ma che si distingue da quest'ultima in quanto (Rastelli, 2010): 1) si occupa più in dettaglio dei risvolti didattici della ricerca; 2) svolge ricerche che, con metodo sperimentale e indagini anche strumentali, studiano la relazione tra insegnamento e acquisizione; 3) l'oggetto di queste ricerche è l'interfaccia tra la lingua studiata ed esercitata e la lingua effettivamente 'saputa'.

La didattica acquisizionale, pertanto, “si preoccupa di mettere a punto vari modelli dell'acquisizione linguistica in un contesto guidato” (Rastelli, 2010: 18), cioè:

fa leva su [...] vari metodi e tecniche didattiche, particolari configurazioni interazionali e specifici compiti comunicativi in cui sono coinvolti docente e apprendenti, materiali e tecnologie di supporto, tutti elementi volti a incentivare i **processi acquisizionali** subconsci o per lo meno a favorire l'apprendimento esplicito, consapevole, di L2 (Chini, 2011: 1) (grassetto mio).

Pertanto, conoscere i meccanismi generali dell'apprendimento linguistico e sapere osservare e giudicare correttamente i modi e i tempi in cui gli apprendenti imparano la seconda lingua è uno dei prerequisiti per insegnare efficacemente e per avere apprendenti che imparino prima e meglio.

Ellis-Barkhuizen (2005: 109) ricordano agli insegnanti che “if instruction is to be effective [...] it must be conducted in a way that takes into account the gradualness of acquisition and the inherent variability that accompanies interlanguage development”.

Per studiare la relazione tra ciò che viene insegnato e ciò che viene imparato, la didattica acquisizionale propone di applicare il 'metodo sperimentale', cercando sia di isolare i possibili effetti che un certo tipo di insegnamento piuttosto che un altro possono avere sull'apprendimento, sia di identificare analogie e differenze tra 'apprendenti spontanei' e 'apprendenti guidati'. La didattica acquisizionale non ha, infatti, il compito di 'spiegare' perché si apprende qualcosa in un determinato

modo, ma di ‘verificare’ sperimentalmente se insegnando in un determinato modo, qualcosa viene appreso oppure no.

Le quattro ipotesi teoriche⁹⁵ che Rastelli (2010) esamina suggeriscono, a suo parere, percorsi di sperimentazione differenti su aspetti diversi dell’acquisizione linguistica, che dimostrano che queste ipotesi non sono inconciliabili.

In questo modo, la didattica acquisizionale oltre a portare nei programmi scolastici le sequenze di acquisizione cerca di individuare gli elementi tipici dei contesti di istruzione formale che possono fare la differenza tra ‘apprendimento guidato’ e ‘apprendimento spontaneo’ e gli elementi che in teoria non sono insegnabili subito, ma che nella seconda lingua sono frequenti ed essenziali.

In Italia la didattica acquisizionale ha come punti di riferimento la linguistica acquisizionale (che però si occupa di apprendimento guidato) e la glottodidattica (dalla quale differisce per il metodo sperimentale).

Nella prospettiva glottodidattica recente, viene messa in evidenza la necessità di sviluppare nel discente il pensiero divergente e le lingue sono viste come strumenti del pensiero: infatti, le recenti scoperte sui neuroni collocati nella corteccia pre-motoria (neuroni a specchio), rafforzano tale convinzione⁹⁶.

Il miglior modo di imparare una lingua sarebbe quello d’immergersi completamente in un contesto di persone che la parlano, perché ciò che ‘si osserva’ e ‘si ascolta’ rimane impresso nella memoria come avviene per qualsiasi altra abilità che si voglia acquisire.

La riflessione si orienta verso la ricerca delle strategie d’insegnamento che siano più congrue alla realtà e che riflettano il modo di apprendere spesso implicito da parte della mente umana, condividendo appieno quanto sostiene Fabbro (2004: 106) quando afferma che “le lingue straniere non devono essere *insegnate* ma devono essere *utilizzate* nell’interazione comunicativa”.

Sulla base di queste riflessioni e degli studi sulla *multi-competence* l’insegnamento delle lingue deve avere come obiettivo quello di produrre un ‘utente’ di L2 di successo e non un ‘imitatore’ del parlante nativo (contrariamente

⁹⁵ Le quattro ipotesi a cui Rastelli fa riferimento sono: 1. la teoria della processabilità; 2. la neurolinguistica; 3. le ipotesi costruzioniste ed emergentiste; 4. la *neurobiology of learning*.

⁹⁶ Le teorie dei neuroni a specchio e quella della didattica del *learning by doing* rivalutano il ruolo attivo delle fasi ricettive dell’apprendimento, durante le quali matura la competenza linguistica.

a quanto si legge nel *Framework* europeo, dove la pietra di paragone è il parlante nativo).

3.2 Multi-competence e nuove prospettive

Gli studi sulla *multi-competence* (Cook-Bassetti, 2011) hanno cambiato la prospettiva da cui viene vista l'acquisizione della L2/LS. Essa costituisce un'interpretazione 'globale' del bilinguismo, contrapposta all'interpretazione monolingue 'frazionata'.

Il termine *multi-competence* viene definito come “the overall system of a mind or a community that uses more than one language” (Cook, 2013: 1).

La visione della *multi-competence* è basata sull'idea che l'utente di L2 sia una persona nella sua interezza piuttosto che basarsi sul parlante nativo monolingue.

Il termine *multi-competence* fu usato per la prima volta nel contesto della SLA per indicare “the compound state of a mind with two grammars” (Cook, 1991: 112) a completamento del termine *interlanguage*. In questo contesto, la parola *grammar* fu usata nel senso chomskiano di conoscenza totale della lingua nella mente, che porta le persone a dedurre erroneamente che la *multi-competence* sia ristretta alla sintassi.

La definizione di *multi-competence* è stata successivamente modificata in “the knowledge of more than one language in the same mind” (Cook, 1994: 477).

La *multi-competence*, infatti, coinvolge l'intera mente del parlante e non semplicemente la L1 o la L2, per cui chi conosce più di una lingua è diverso da un monolingue, ma non può essere considerato come un monolingue a cui manca qualcosa (Grosjean, 1989).

Multi-competence thus presents a view of second language acquisition (SLA) based on the second language (L2) user as a whole person rather than on the monolingual native speaker (Cook, 2006: 40).

Questo cambiamento nella definizione originale comporta che la *multi-competence*: 1) non riguarda un solo aspetto della lingua ma include la globalità, quindi, il lessico, la fonologia, la sintassi; 2) prende in considerazione anche le altre lingue (a parte la L2) che un utente conosce; 3) estende il concetto al

costrutto sociale della “multi-competence of the community” (Brutt Griffler, 2002), considerando le lingue all’interno di una comunità nella loro interezza e non separatamente.

Questa prospettiva è più vicina agli approcci che considerano la lingua come ‘a continuously changing system’ (De Bot et al., 2005).

Uno degli aspetti più interessanti di questa visione delle lingue è quella che riguarda la definizione di ‘native speaker’.

If a native speaker is someone who still speaks the first language (L1) that they learnt in childhood, being a native speaker is “an unalterable historic fact; you cannot change your native language any more than you can change who brought you up (Cook, 1999: 185).

In breve, si può cercare di passare per nativo di un’altra lingua ma non si potrà mai diventare un vero nativo. In questa visione la *multi-competence* include la L1, l’interlingua e altri aspetti della mente del bilingue.

Da questa prospettiva i vantaggi dell’apprendimento bilingue riguardano quelli della formazione di *metalinguistic skill* generali con ricadute su un maggiore apprendimento linguistico e una maggiore elasticità mentale (Cummins, 1987).

Alla luce di queste considerazioni il ‘docente acquisizionale’ (Nuzzo-Rastelli, 2009: 15-16) dovrebbe sviluppare quattro tipi di competenze specifiche: 1) **esplicita** sulla lingua che insegna; 2) **acquisizionale** sui meccanismi cognitivi e sugli aspetti linguistici universali che influenzano il processo di apprendimento; 3) **diagnostica** sull’interlingua; 4) **linguistica** per trattare in maniera diversa gli elementi del programma di insegnamento a seconda del tipo di discente.

Il collegamento tra i risultati della ricerca teorica e l’azione in classe è presente nel QCER, in particolare quando viene rivisitato il concetto di competenza linguistica.

3.3 Il QCER e le competenze linguistiche

L’obiettivo strategico per l’Europa, elaborato nella Strategia di Lisbona del 2000⁹⁷, ha uno dei suoi principali punti chiave nell’insegnamento delle lingue.

⁹⁷ http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml.

Nel decennio precedente viene già riconosciuta in diversi documenti (per esempio nel 'Libro Bianco, Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva', 1995) la priorità di portare tutti i cittadini europei a conoscere due lingue europee oltre alla propria lingua materna.

In seguito alla sottoscrizione degli obiettivi di Lisbona (2007)⁹⁸ vengono pubblicati dagli organismi europei documenti programmatici e vengono promossi specifici programmi operativi, piani di azione e pubblicazioni di carattere scientifico, al fine di raggiungere obiettivi concreti e verificabili.

Inoltre bisogna tener conto che le competenze nelle lingue straniere possono essere migliorate solo se poggiano su solide basi di padronanza della madrelingua: sia l'apprendimento delle lingue straniere sia l'acquisizione della madrelingua in forma scritta e orale dovrebbero essere stimolati in quanto strumenti complementari per una migliore preparazione dei cittadini a rispondere alle sfide della società odierna. Pertanto l'apprendimento delle lingue straniere nell'ambito dell'istruzione e della formazione è importante sia per l'arricchimento culturale dell'individuo sia in quanto costituisce un contributo alla mobilità e alla competitività europea.

Tra gli obiettivi del 'Programma di lavoro dettagliato', presentato a Barcellona nel 2002⁹⁹, l'obiettivo 3.3 'Migliorare l'apprendimento delle lingue straniere' stabilisce:

E' necessario migliorare l'apprendimento delle lingue straniere anche, se del caso, in tenera età e ciò significa migliorare le modalità di insegnamento delle lingue straniere, moltiplicando i contatti tra insegnanti e discenti e le lingue straniere che essi insegnano o apprendono. La formazione degli insegnanti di lingue è pertanto il punto centrale di tale obiettivo.

Un altro documento importante a tal riguardo è lo studio finanziato dalla Commissione Europea 'Principi pedagogici generali dell'insegnamento delle lingue agli allievi più giovani'¹⁰⁰ (2006), che porta sul piano più prettamente glottodidattico. È un documento che si pone in continuità con la ricerca di Blondin et al. (1998), e che persegue quattro finalità: 1) una rassegna della ricerca in corso

⁹⁸ http://europa.eu/about-eu/basic-information/decision-making/treaties/index_it.htm.

⁹⁹ http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/Programma_lavoro_dettagliato.pdf.

¹⁰⁰ http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/studies_it.htm.

in Europa sul tema dell'insegnamento precoce delle lingue straniere; 2) la descrizione di una serie di buone pratiche attivate in Europa; 3) la descrizione dei principali principi pedagogici alla base dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue; 4) una valutazione delle conseguenze dei principi evidenziati relative a: organizzazione scolastica, pratiche didattiche e formazione dei docenti.

E' comunque una ricerca che si pone come un *work in progress* e che prende atto della grande diversità dei modelli didattici e organizzativi presenti in Europa e dell'importanza di approfondire studi e ricerche in merito, e che quindi può costituire un'ottima base di partenza per riflessioni glottodidattiche specifiche.

Schematizzando, alcuni elementi che ricorrono nei documenti sopra citati e che costituiscono i nodi fondamentali per l'organizzazione e per la didattica delle lingue straniere sono: a) il valore 'formativo', accanto a quello 'strumentale', dell'apprendimento delle lingue straniere; b) il legame inscindibile tra conoscenze linguistiche ed educazione interculturale; c) il ruolo centrale per la qualità dell'insegnamento della formazione degli insegnanti di lingue straniere, includendo anche soggiorni all'estero; d) la centralità del concetto di 'insegnamento integrato' di LS, L1 e altre lingue/altri linguaggi presenti in altre discipline scolastiche; e) la necessità di una maggiore divulgazione e circolazione di studi, ricerche e documenti relativi all'insegnamento delle lingue, prima di tutto tra i docenti di LS.

Nel 2011 inoltre è stata svolta la prima Indagine Europea sulle Competenze Linguistiche (*European Survey on Language Competences, ESLC*)¹⁰¹ degli studenti per quanto concerne l'ascolto, la lettura e la scrittura delle due lingue europee più insegnate (inglese, francese, tedesco, italiano e spagnolo) in ogni paese sulla base di un campione rappresentativo di studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria inferiore.

L'indagine si basa sul QCER, noto anche con l'acronimo inglese CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*)¹⁰², che tiene conto dei fattori contestuali che potrebbero incidere sull'apprendimento delle lingue e permette di collegare teoria e applicazione "o meglio la dimensione dell'analisi teorica degli

¹⁰¹ http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/executive-summary-eslc_it.pdf. L'insieme dei dati dell'inchiesta è disponibile all'indirizzo <http://ec.europa.eu/languages/eslc/it/index.html>.

¹⁰² D'ora in avanti sarà denominato in modo abbreviato con il termine CEFR o QCER.

elementi costitutivi di un modello glottodidattica di italiano L2 da un lato, e la dimensione in cui si collocano le politiche gestionali e di diffusione delle lingue dall'altro" (Vedovelli, 2011: 27).

Il QCER è stato elaborato a più riprese da un'equipe di esperti su indicazione del Consiglio d'Europa¹⁰³ a partire dal 1996¹⁰⁴, dopo il 'Progetto lingue moderne' (1971) e la pubblicazione dei 'Livelli soglia' (Threshold level, 1975)¹⁰⁵.

Il gruppo di lavoro del 'Progetto lingue moderne', trasformato in una sezione del Consiglio per la cooperazione culturale, promuove vari convegni internazionali nel corso dei quali, a partire dagli anni '90 del secolo scorso, inizia a emergere l'esigenza di un:

quadro comune europeo di riferimento (*Common European Framework*) per l'apprendimento linguistico, che agevoli la cooperazione internazionale nell'ambito dell'educazione linguistica, fornisca basi solide e condivise per la certificazione delle competenze, coordini il lavoro di docenti, studenti, autori di corsi di lingua e responsabili delle istituzioni educative (Mazzotta, 2006: 10).

L'obiettivo principale era dunque quello di fornire metodi e criteri per trasmettere e accertare le conoscenze linguistiche. Nel 2001 una risoluzione dello stesso Consiglio d'Europa ha raccomandato di utilizzare il QCER per la valutazione delle abilità linguistiche nell'ambito europeo.

Nella nota di prefazione alla versione del 2001¹⁰⁶ viene sottolineata la continuità con le precedenti iniziative europee: "il documento rappresenta l'ultimo stadio di un processo che è stato attivamente perseguito sin dal 1971" (*Ibid.*, 30).

Nella Nota per l'utente (p. XI) il QCER manifesta "il suo tentativo universalistico di abbracciare tutti le manifestazioni del contatto e dell'uso linguistico" (*Ibid.*, 32).

Il documento pone l'apprendente e i suoi bisogni al centro della discussione:

¹⁰³ Il Consiglio d'Europa, fondato il 5 maggio 1949, conta 47 stati membri. È un'organizzazione internazionale ed autonoma, il cui scopo è promuovere, tra l'altro, l'identità culturale europea.

¹⁰⁴ Esistono due versioni del QCER: la prima è degli anni 1996-97, la seconda del 2001. Solo nel 2002 è stata pubblicata la versione italiana da R.C.S. Scuola/Firenze, La Nuova Italia-Oxford University Press.

¹⁰⁵ In italiano è stato pubblicato ad opera di Galli de' Paratesi (1981).

¹⁰⁶ Il QCER è circolato in *Internet* a partire dal 1996. Una seconda versione è stata pubblicata in forma cartacea nel 2001 in inglese e in francese, tradotta in italiano nel 2002. Qui vengono commentati alcuni passi, citando di volta in volta il testo italiano o quello inglese.

[...] Di che cosa gli apprendenti avranno bisogno per agire con il linguaggio, con la lingua? Che cosa hanno bisogno di apprendere per diventare capaci di usare la lingua per raggiungere tali obiettivi? Che cosa li spinge ad apprendere? Che tipo di persone sono per età, sesso, retroterra sociale e culturale? Quali conoscenze, abilità esperienze hanno i loro insegnanti? Quale possibilità di accesso hanno a manuali didattici, ad altre opere di riferimento (dizionari, grammatiche), a strumenti audiovisivi, alle tecnologie avanzate? Quanto tempo, infine, possono impegnare nell'apprendimento linguistico? (p. XII).

Il *Framework* (p.1) intende “fornire una base comune per l’elaborazione dei sillabi linguistici, di linee guida per costruire curricula, esami, libri di testo, ecc. in Europa”, descrivendo così contenuti, conoscenze, abilità e livelli di competenze per misurare i progressi dell’apprendente in una prospettiva di educazione permanente. Esso adotta un approccio pragmlinguistico:

L’approccio qui adottato, generalmente parlando, è orientato all’azione nella misura in cui considera gli utenti-apprendenti di una lingua innanzitutto come “agenti sociali”, soggetti sociali, cioè membri di una società che hanno dei compiti da compiere (non esclusivamente collegati alla lingua) in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto e entro un particolare campo di azione (Cap. 2).

Si tratta di una visione pragmatica e sociolinguistica della lingua, che fa della sua dimensione sociale e interazionale un elemento fondante.

L’approccio si fonda, infatti, su un’analisi dell’uso della lingua concepito come “l’insieme di strategie utilizzate dagli apprendenti per attivare quelle competenze generali¹⁰⁷ e comunicative che consentono di svolgere attività e processi di ‘produzione’ e ‘ricezione’ di testi su tematiche particolari, grazie ai quali possono essere portati a termine i compiti che si presentano nelle situazioni che caratterizzano i diversi domini del vivere sociale” (*Ibid.*).

Le competenze generali “consistono della sua conoscenza, abilità e competenza esistenziale¹⁰⁸, così come della abilità di apprendere” (p.11).

Oltre alle competenze generali, il *Framework* si fonda sulla competenza linguistico-comunicativa, che è articolabile in tre sottocomponenti: 1. **linguistica**, 2. **sociolinguistica**, 3. **pragmatica**.

¹⁰⁷ Cioè conoscenze e abilità non riferibili specificatamente al dominio linguistico, ma che sono altrettanto necessarie per gestire al meglio i compiti comunicativi.

¹⁰⁸ Il riferimento qui è alla competenza esistenziale (saper essere), a quella dichiarativa (sapere), all’abilità (saper fare o *know-how*) e all’abilità di apprendere e di relazionarsi all’altro.

Un altro settore in cui il QCER è finalizzato è la progettazione di certificazioni di competenza linguistica per quanto riguarda il “contenuto del syllabo e i criteri di valutazione” (p.6) in modo da evidenziare i progressi dell’apprendente piuttosto che gli errori, considerati come elementi strutturali della competenza interlinguistica (modello teorico di tipo acquisizionale).

Qui la competenza è considerata come progressione verticale e come mappatura secondo livelli, anche se nel documento si fa riferimento ai processi di *incidental learning*, cioè a tutto ciò che non rientra nell’apprendimento in contesto formale (apprendimento spontaneo e percorsi individuali di apprendimento): “progress is not merely a question of moving up a vertical scale” (Framework, §8.1). Ma, nonostante la dimensione verticale della scalarità del processo di apprendimento, è presente anche la ‘nonlinearità’:

one should be careful about interpreting sets of levels and scales of language proficiency as if they were a linear measurement scale like a ruler. **No existing scale or set of levels can claim to be linear in this way** (Framework, §2.2: 17) (grassetto mio).

I sei livelli di competenza linguistica (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) indicati dal documento europeo sono ormai accettati come standard per valutare il livello individuale e, in correlazione con la tripartizione del profilo di utente (basico, indipendente e competente), propongono una generazione di scale e livelli secondo lo schema della bipartizione.

Si tratta di uno strumento utile per la valutazione e l’autovalutazione che, tuttavia, richiede un’integrazione da parte dell’insegnante con altre indicazioni più dettagliate contenute in altre sezioni dello stesso QCER.

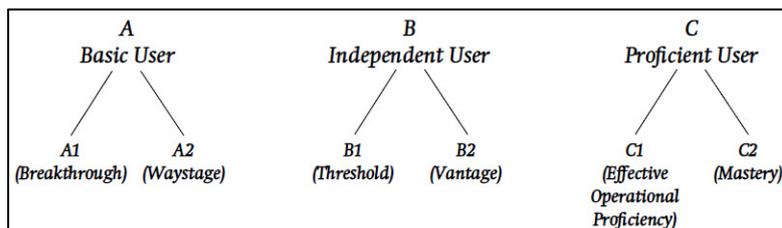


Figura 40 QCER: livelli di competenza linguistica (Fonte: Framework, §3.2: 23)

Il quadro dei descrittori dell’uso linguistico parlato (pp. 28-29) ripropone

l'autonomia dell'interazione, che rappresenta uno dei parametri di valutazione, al pari degli usi della lingua, dell'accuratezza, della fluenza, della coerenza. “Nel *Framework* i parametri di coerenza sembrano avere un valore autonomo e generale, applicabile sempre e comunque al parlato; in realtà, sembrano essere quelli dello scritto, che vengono applicati al parlato [...]” (Vedovelli, 2011: 73).

Le competenze vengono immaginate “come sottoinsiemi inclusivi e interdipendenti, nel senso che la competenza comunicativa include quella grammaticale e le competenze generali e quella multiculturale affiancano e integrano quella comunicativa” (Diadori et al., 2009: 142).

I descrittori sono formulati in termini di abilità dell'apprendente e derivano dall'interazione tra le abilità primarie, le situazioni comunicative e i relativi domini, gli atti linguistici correlati.

Il Capitolo 5, in particolare, classifica le competenze generali e comunicative del discente, dal quale si riportano, nell'originale inglese, le sezioni relative alla competenza generale fonetica (*Council of Europe*, 2001: 107).

5.1.4.2 General phonetic awareness and skills

Many learners, particularly mature students, will find their ability to pronounce new languages facilitated by:

- an ability to distinguish and produce unfamiliar sounds and **prosodic patterns**;
- an **ability** to perceive and **catenate** unfamiliar sound sequences;
- an ability, as a listener, to resolve (i.e. divide into distinct and significant parts) a **continuous stream of sound** into a meaningful **structured string of phonological elements**;
- an understanding/mastery of **the processes of sound perception and production** applicable to new language learning.

Figura 41 CEFR: §5.1.4.2 Competenza fonologica generale

Dalla sezione della competenza linguistica, si riporta la descrizione relativa alla competenza fonologica (*Council of Europe* 2001: 116-117).

Nella sezione §5.2.1.4 si elencano i fattori che costituiscono la competenza fonologica, in modo da focalizzare gli aspetti ritenuti essenziali, in relazione al controllo fonologico per ciascuno dei sei livelli di competenza (Fig. 43) illustrati in precedenza (*Council of Europe* 2001: 117).

<p>5.2.1.4 Phonological competence: involves a knowledge of, and skill in the perception and production of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the sound-units (phonemes) of the language and their realisation in particular contexts (allophones); • the phonetic features which distinguish phonemes (distinctive features, e.g. voicing, rounding, nasality, plosion); • the phonetic composition of words (syllable structure, the sequence of phonemes, word stress, word tones); • sentence phonetics (prosody); <ul style="list-style-type: none"> • sentence stress and rhythm; • intonation; • phonetic reduction; <ul style="list-style-type: none"> • vowel reduction; • strong and weak forms; • assimilation; • elision.

Figura 42 CEFR: §5.2.1.4 Competenza fonologica

I descrittori della padronanza fonologica del QCER fanno riferimento ai parametri della ‘comprensibilità’ dei parlanti nativi e della ‘naturalità’ della pronuncia. La capacità di trasmettere le sfumature di significato attraverso l’intonazione e l’accento compare solo a livello C1, mentre non ci sono differenze di competenza fonologica e prosodica fra C1 e C2.

PHONOLOGICAL CONTROL	
C2	As C1
C1	Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning.
B2	Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation.
B1	Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.

<p>Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:</p> <ul style="list-style-type: none"> • what new phonological skills are required of the learner; • what is the relative importance of sounds and prosody; • whether phonetic accuracy and fluency are an early learning objective or developed as a longer term objective.

Figura 43 CEFR: §5.2.1.4 Controllo fonologico

Ma l’aspetto della competenza fonologica è collegato a quello della competenza ortografica (*Council of Europe* 2001: §5.2.1.5), tanto che nella sezione §5.2.1.6 la

competenza fonologica e la competenza ortografica sono messe in relazione (*Council of Europe* 2001: 117-118).

5.2.1.6 Orthoepic competence

Conversely, users required to read aloud a prepared text, or to use in speech words first encountered in their written form, need to be able to produce a correct pronunciation from the written form. This may involve:

- knowledge of spelling conventions;
- ability to consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation;
- knowledge of the implications of written forms, particularly punctuation marks, for phrasing and intonation;
- ability to resolve ambiguity (homonyms, syntactic ambiguities, etc.) in the light of the context.

Figura 44 CEFR: §5.2.1.6 Competenza ortoepica

Nella lista delle competenze ha un forte rilievo l'abilità di consultare il dizionario per controllare la 'pronuncia', in quanto la conoscenza delle regole ortografiche non basta a farla ricavare con sicurezza.

Similar issues arise with respect to pronunciation. Many phonemes can be transferred from L1 to L2 unproblematically. In some cases the sounds used in particular contexts may be noticeably different. Other phonemes in L2 may not be present in L1. If they are not acquired or learnt, some loss of information is entailed and misunderstandings may occur. How frequent and significant are they likely to be? What priority should they be given? Here, the question of the age or the stage of learning at which they are best learnt is complicated by the fact that habituation is strongest at the phonetic level. To raise phonetic errors into consciousness and unlearn the automatised behaviours only once a close approximation to native norms becomes fully appropriate, may be much more expensive (in time and effort) than it would have been in the initial phase of learning, especially at an early age.

Such considerations mean that the appropriate objectives for a particular stage of learning for a particular learner, or class of learner at a particular age, cannot necessarily be derived by a straightforward across-the-board reading of the scales proposed for each parameter. Decisions have to be made in each case.

Figura 45 CEFR: §6.1.2 La pronuncia

Inoltre, nella sezione del QCER dedicate all'apprendimento e alla valutazione dell'insegnamento si trovano dei riferimenti al principio di interdipendenza linguistica di Cummins (1987), in quanto il documento raccomanda al docente di selezionare le conoscenze da inserire nel curriculum in base alle abilità, conoscenze e competenze già acquisite dagli studenti nella lingua materna oppure durante lo studio di altre materie. Inoltre viene suggerito di individuare le categorie nozionali

già acquisite tramite la L1 e/o di chiarire le differenze oppure di lasciare che sia l'apprendente a chiarirle in base all'esperienza o alla semplice esposizione alla L2/LS. Le stesse raccomandazioni vengono estese alla pronuncia (*Council of Europe 2001: 132*).

Inoltre, vale la pena soffermarsi anche sulla parte relativa alla valutazione, dal momento che non tutti gli aspetti della conoscenza linguistica possono migliorare di pari passo e raggiungere contemporaneamente lo stesso livello. Pertanto il procedere e migliorare della competenza morfosintattica non comporta necessariamente un miglioramento della pronuncia, se non vengono adottate strategie adatte già dai primi stadi del processo d'apprendimento. A tal fine è necessario che i livelli d'apprendimento siano interpretati anche in relazione al contesto d'insegnamento e all'età degli studenti.

L'obiettivo, comunque, di un insegnante di italiano a stranieri non deve essere quello di offrire un modello di italiano standard (che sarebbe difficile individuare), ma quanto di soffermarsi: 1) sulle principali opposizioni dell'italiano senza variazioni regionali; 2) sulle opposizioni più difficili da realizzare per gli stranieri (per esempio, l'intensità consonantica e le consonanti palatali); 3) sulle tonie fondamentali (conclusiva, sospensiva, interrogativa); 4) sulla padronanza delle principali tonie enfatiche (gioia, rabbia, sorpresa, perplessità, ecc.); 5) sulla corretta collocazione dell'accento fonetico; 6) sulle caratteristiche e i contesti d'uso dell'accento enfatico e contrastivo, in connessione con le relative caratteristiche intonative; 7) sull'accento ortografico e le relative norme¹⁰⁹ che ne disciplinano l'uso in italiano.

Per quanto riguarda il passaggio da un livello all'altro bisogna tenere in considerazione gli errori che possono essere attribuiti a interferenze foniche fossilizzate o a interferenza della L1.

¹⁰⁹ Il riferimento qui è alla competenza di tradurre nel sistema della lingua di studio le convenzioni che regolano la resa scritta dei suoni.

A questo proposito, il QCER contiene indicazioni sulle tecniche che si possono adottare per affrontare il problema del miglioramento della pronuncia in questo contesto (*Council of Europe* 2001: 153):

6.4.7.9 Pronunciation How should learners be expected/required to develop their ability to pronounce a language?
a) simply by exposure to authentic spoken utterances;
b) by chorused imitation of i) the teacher; ii) audio-recorded native speakers; iii) video-recorded native speakers;
c) by individualised language laboratory work;
d) by reading aloud phonetically weighted textual material;
e) by ear-training and phonetic drilling;
f) as d) and e) but with the use of phonetically transcribed texts;
g) by explicit phonetic training (see section 5.2.1.4);
h) by learning orthoepic conventions (i.e. how to pronounce written forms);
i) by some combination of the above.

Figura 46 CEFR: §6.4.7.9 indicazioni tecniche per la pronuncia

Bisogna osservare che la scala globale del QCER non è sufficientemente descrittiva per orientare gli apprendenti. Per questo motivo, è stata elaborata una griglia di autovalutazione, che è diventata una parte fondamentale del Portfolio Europeo delle Lingue¹¹⁰ (PEL), una raccolta di tutte le esperienze linguistiche e culturali dell'apprendente riconoscibili e interpretabili a livello internazionale. Il PEL ha due funzioni principali, pedagogica e documentale delle competenze linguistiche. E' composto da tre parti: 1) il Passaporto delle Lingue (un quadro delle competenze linguistiche dello studente, basato sui livelli del QCER, in un determinato momento del suo percorso di apprendimento); 2) la Biografia Linguistica (una valorizzazione delle esperienze linguistiche e culturali dell'apprendente); 3) il Dossier (una documentazione delle competenze ed esperienze registrate nelle altre due sezioni del PEL). I 46 paesi membri del Consiglio di Europa hanno elaborato il PEL adattandolo al contesto nazionale e/o regionale per il quale è stato prodotto. Oggi esiste una versione elettronica del documento, *e-Portfolio*, in grado di creare un archivio digitale personale, continuamente aggiornabile *online* e disponibile ovunque.

¹¹⁰ Il documento è stato ideato dal Consiglio d'Europa e, dopo le sperimentazioni a partire dal 1997, è stato ufficialmente lanciato nel 2001, in occasione dell'apertura dell'anno europeo delle lingue. Per approfondimenti consultare il seguente *link*: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.

In considerazione di questi documenti e dei descrittori analizzati fin qui, il raggiungimento di ‘una pronuncia e intonazione chiare e naturali’, secondo gli estensori del QCER, dovrebbe caratterizzare gli studenti del livello B2.

Per avvicinarsi a un tale ambizioso obiettivo, considerata l’età degli studenti che hanno preso parte alla sperimentazione di questo progetto di ricerca, il loro livello di competenza linguistica e, più in generale, il contesto in cui si è svolto l’insegnamento, appare opportuno un intervento precoce e ponderato, incentrato sulla consapevolezza dei processi d’apprendimento da parte dei discenti (competenza glottomatetica), in modo da aumentarne la consapevolezza fonetica e fonologica e da fornire loro gli strumenti per poter affrontare un percorso efficace di apprendimento-acquisizione della pronuncia e dell’intonazione.

3.4 Approcci e metodi

Gli approcci metodologici cambiano nel tempo sia per motivi esterni (di ordine culturale, sociale, politico) sia interni (sviluppo della ricerca glottodidattica) a seconda che l’enfasi sia posta su una o più componenti del processo di insegnamento-apprendimento: l’apprendimento, l’oggetto e l’insegnamento.

Tra gli approcci alla conoscenza linguistica che hanno dato notevoli risultati c’è sicuramente quello ‘comunicativo’, che permette all’apprendente di entrare in relazione con l’altro e con il mondo, mettendolo in condizione di saper affrontare diverse situazioni comunicative.

Secondo questo approccio tre sono i ‘saperi’ che formano la competenza linguistico-comunicativa (Novello, 2007: 3): 1. **sapere la lingua**: conoscere gli aspetti legati alla costruzione di frasi e testi; 2. **saper fare lingua**: saper utilizzare le abilità primarie (parlare, leggere, scrivere) e le abilità integrate (dialogo, riassunto, dettato, parafrasi, prendere appunti, traduzione); 3. **saper fare con la lingua**: essere in grado di utilizzare le competenze legate agli usi della lingua.

Pertanto, la competenza linguistico-comunicativa comprende diverse componenti, ognuna delle quali è caratterizzata da particolari abilità, che vengono utilizzate dal

parlante per compiere attività linguistiche¹¹¹.

Queste competenze sono utilizzate nella ricezione, produzione, interazione, mediazione e nelle abilità integrate.

Nell'approccio comunicativo la lingua è considerata come mezzo per soddisfare i bisogni comunicativi concreti degli apprendenti e, a tal fine, si utilizzano contesti e materiale autentici. La progettazione di percorsi di apprendimento efficaci ed efficienti, pertanto, non può prescindere da un'analisi dei bisogni degli apprendenti.

3.5 Tecniche e strategie innovative nella glottodidattica

Il processo di apprendimento di una seconda lingua è un processo altamente complesso e molteplici sono i fattori che lo condizionano.

Rispetto alla didattica delle altre discipline, l'insegnamento delle lingue straniere si è sempre servito delle tecnologie intese come risorse, sussidi, ma soprattutto come 'ambienti' di apprendimento.

L'esperienza di insegnanti e alunni è, infatti, passata attraverso l'uso di vari tipi di tecnologia (Cap. 2), grazie ai quali, l'insegnante ha potuto potenziare la qualità dell'offerta formativa e ha fornito esperienze linguistiche non sempre veicolate da libri e lezioni tradizionali (didattica monomediale).

A partire dagli anni '60 si intuì la straordinaria importanza delle tecnologie nella glottodidattica tanto che la scuola, sebbene con qualche anno di ritardo, ha fornito ai propri docenti di lingua strumenti in grado sia di riportare stralci di conversazioni da ascoltare e ripetere sia pure di registrare gli interventi degli alunni per poi rianalizzarli in fase di *feedback* metalinguistico. Tale tendenza iniziale nella glottodidattica del secolo scorso, induce a una prima considerazione sul rapporto tra studio delle lingue e metacognizione alla luce delle tecnologie. Queste ultime, essendo multi-codici, permettono di lavorare su più abilità allo stesso tempo e consentono di ritornare successivamente sulle piste operative dell'apprendente per innescare una riflessione critica sul suo modo di 'fare lingua'.

¹¹¹ In questo modello la competenza linguistico-comunicativa, rispetto al QCER (§3.3), comprende anche la sottocompetenza in metalinguistica.

Nel corso degli anni, con l'avvento delle tecnologie integrate che hanno facilitato la fruizione dei materiali importabili mediante altri *tool*, la multimedialità ha permesso all'apprendente di attivare tutte le funzioni cognitive legate sia alla vista sia all'udito, garantendo un processo di decodifica della realtà, di elaborazione e riorganizzazione concettuale e linguistica qualitativamente superiore.

Questo connubio didattico delle lingue e nuove tecnologie è stato ulteriormente ribadito e incentivato a livello europeo dalla Commissione Europea nel 2003 con il 'Piano d'Azione 2004-06: Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica' e nel 2004 con l'*European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*.

Naturalmente l'essenza multimediale del computer non è sufficiente da sola a fare del pc uno strumento didattico completo.

Alla multimedialità dei *file* si è affiancata l'interattività del sistema, anche se in forma pre-controllata e gestita. A differenza dell'interazione conversazionale reale, infatti, nella quale i modi di reagire e scambiare porzioni di informazione dipendono in larga parte dal margine di imprevedibilità presentato dall'uomo, nell'interfacciarsi con il pc lo studente di lingua può predisporre più agevolmente a un'azione comunicativa (seppur in assetto di simulazione), prevedendo possibili *feedback* e prefigurando diversi esiti strategici nella messa in atto della propria competenza linguistica.

Il pc attiva fortemente, in questi termini, l'intuizione e la creatività nella gestione autonoma del proprio bagaglio comunicativo in ordine all'esecuzione corretta dei percorsi di apprendimento linguistico veicolati dal pc stesso.

L'interattività e la multimedialità, insieme, modificano l'essenza stessa della tradizionale informazione mono-dimensionale, trasformandola in un'occasione per imparare agendo sulla realtà (virtuale) tramite un'azione diretta, resa oggi ancora più facile dalla diffusione della LIM ¹¹² nelle classi, per la differente riorganizzazione sensoriale dei saperi implicati, delle interazioni comunicative e delle relazioni formative che sono possibili.

¹¹² LIM è un acronimo per Lavagna Interattiva Multimediale corrispondente all'anglosassone IWB (*Interactive Whiteboard*)

Nel complesso appare chiaro che l'evoluzione delle proposte di insegnamento negli ultimi anni va dall'applicazione di metodi solidamente incentrati sulla lingua e la descrizione sistematica delle sue caratteristiche [...] verso approcci sempre più eterogenei, che fanno leva su un **ruolo più attivo del discente** e quindi **attenti alle sue esigenze e ai suoi bisogni**. **La lingua si identifica** sempre di più con una serie di **comportamenti** (individuali, sociali, interculturali) che sfuggono ad una sistematizzazione precostituita e **l'insegnante** in linea di principio **deve essere estremamente elastico, reattivo, autonomo nella concezione e nella gestione della didattica** (Serra Borneto, 1998: 25) (grassetto mio).

Grazie agli sviluppi della tecnologia e al diffondersi dell'orientamento pedagogico centrato sul discente, sui suoi bisogni comunicativi e sul rapporto con il gruppo-classe, i nuovi media assumono una valenza diversa da quella di semplici strumenti, in quanto modificano la struttura stessa del processo di insegnamento-apprendimento: “i media non sono veicoli ma ambienti del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire [...] agenti di una nuova sensibilità culturale, sociale, esistenziale” (Maragliano, 1998: 17). In tale assetto emerge l'importanza dei nuovi media per lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale, caratterizzata da nuove forme di immersione. La conquista del parlato digitalizzato ha permesso infatti agli sviluppatori di videogiochi di esplorare nuove possibilità espressive e interattive, facendo ‘vivere la lingua’ e ponendo lo studente al centro del processo di apprendimento grazie ad attività multisensoriali e multimediali, che agiscono sui diversi sistemi (VARK) che abbiamo a disposizione.

La qualità dell'*input* auditivo del videogioco è glottodidatticamente utile perché permette il confronto diretto con la lingua viva, nell'uso integrato con quello visuale, che lo contestualizza e giustifica, e, molto spesso, con quello testuale che lo riprende *in toto* alla stessa maniera di un sottotitolo, facilitandone così la comprensione. Il tempo di esposizione all'*input* è costante e caratterizzato da ridondanza, favorendo l'*intake*¹¹³ e aumentandone la salienza¹¹⁴.

¹¹³ Il termine *intake* si riferisce a quella parte dell'*input* che l'allievo dovrebbe aver acquisito alla fine di un'unità didattica (cfr. Nozionario di glottodidattica).

¹¹⁴ Gli apprendenti sarebbero in possesso di due sistemi separati di apprendimento linguistico: 1) l'acquisizione, un processo spontaneo e incidentale dell'interiorizzazione della regola che è prodotta dall'uso naturale della lingua nella comunicazione in L2 e ha il suo *focus* sul significato; 2) l'apprendimento, un processo intenzionale della conoscenza conscia e metalinguistica che si basa sulle regole della lingua (Krashen, 1982: 10).

Ma la conquista più interessante della didattica multimediale è soprattutto il dialogo interattivo che coinvolge sia l'audio che il video, un dialogo realistico e in grado di integrare nella comunicazione fra due o più interlocutori virtuali, ma realistici, anche elementi extra e paralinguistici, l'intonazione e componenti pragmatiche come la deissi, consentendo agli interlocutori di reagire alle connotazioni linguistiche e paralinguistiche.

In an online speech comprehension and production, learners are thought to rely exclusively on implicit knowledge, where the meaning overwhelms the forms and only the prosodic clues which highlight the referential meaning words are noticed. Lessons with focus on "meaning" are more communicative and learners are presented with comprehensible samples of communicative L2 use (Dell'Aria, 2013).

Con tutte queste variabili diventa, quindi, possibile per l'utente-apprendente sperimentare diverse opzioni e diversi approcci, regolandosi poi autonomamente e in maniera ottimale in base alle reazioni.

Inoltre, l'interattività di alcuni mondi virtuali permette la 'sogettivizzazione' della prima persona (*embodiment*), attraverso cui l'utente è emotivamente più coinvolto e dunque più stimolato ad apprendere (Gee, 2004).

In realtà l'emergere dell'avatar e della sua centralità rappresentano una naturale evoluzione del nostro rapporto con i media [...] una nostra proiezione nel testo mediale, che ci permette di attivare e gestire i processi comunicativi (Gerosa, 2008:127).

L'interazione anche con gli oggetti richiede uno spazio che ritroviamo proprio nei mondi virtuali, una digitalizzazione del 'mondo di gioco' (Huizinga, 1986), capace di stimolare nell'apprendente quello che è definito 'collegamento contestuale' fra quello che si apprende su schermo e ciò che è effettivamente applicabile in un contesto quotidiano.

In quanto 'ambiente cognitivamente rilevante' (De Haan, 2005) il mondo virtuale così può prestarsi a un apprendimento situato e/o esperienziale perché: 1) il contesto, seppure virtuale, è interattivo e richiede una continua negoziazione cognitiva e linguistica da parte del 'giocatore-apprendente' con azioni e reazioni sempre legate a uno specifico ambito situazionale; 2) stimola diversi tipi di intelligenze (spaziale, musicale, inter e intra-personale); 3) contribuisce alla

costruzione di *frames* e *scripts* attraverso il confronto costante con un mondo di icone e relazioni che devono essere ‘mappate’ anche e soprattutto linguisticamente, diventando così una matrice che genera costantemente un *input* linguistico contestualizzabile spazialmente e cognitivamente; 4) è vettore di valori ed espressioni culturali e dunque, interagisce, anche a livello ontologico con il giocatore/apprendente; 5) è fruibile in gruppo e questo determina la ‘collaborazione’ e la ‘condivisione’ delle esperienze nella co-costruzione delle conoscenze. Per integrare, però, tutte queste funzioni del mondo virtuale in un percorso di apprendimento della LS/L2 che sviluppi le varie competenze linguistico-comunicative diventa particolarmente importante la figura dell’insegnante ‘in ruolo’¹¹⁵ al quale spetta di trovare soluzioni innovative nella pratica dell’insegnamento delle lingue.

Il ‘ruolo’ linguistico dell’insegnante, infatti, deve essere integrato con un lavoro specifico sull’atto linguistico adeguato ai contesti reali di comunicazione che includa anche gli aspetti pragmatici. In questo modo il docente agisce per uno sviluppo graduale sia dell’abilità linguistica che dell’azione, aumentando l’autonomia comunicativa dell’apprendente. Il docente ‘in ruolo’ partecipa a tutte le attività nei panni di uno o più personaggi della storia in costruzione, facilitando la creazione di una situazione e mantenendo alta la tensione drammatica in una dimensione culturale e sociale, dove realtà e finzione trovano un punto di contatto fino a sovrapporsi (Dell’Aria, 2012: 3).

3.5.1 Il Process Drama nei mondi virtuali

Il mondo virtuale (*online* e multi-utente) può diventare gioco serio, coinvolgimento cognitivo, affettivo, sociale e creativo nel quale, ancor prima dell’area linguistica e concettuale, conta il momento relazionale e l’area performativa.

Tale ambiente rappresenta uno strumento per il raggiungimento di mete educative e di mete glottodidattiche, realizzando, attraverso vari strumenti applicati alla didattica delle lingue, un apprendimento significativo che valorizzi le differenze individuali e sostenga l’accoglienza del sé e lo sviluppo degli stili di ognuno.

¹¹⁵ Per una descrizione approfondita dell’insegnante ‘in ruolo’ si rimanda a Dell’Aria (2012).

In ambito didattico infatti i molteplici codici della rappresentazione digitale si prestano a essere efficace veicolo di acquisizione linguistica e di sviluppo per la ‘transitività cognitiva’ in modalità *cooperative learning*.



Figura 47 Process Drama in Second Life (Fonte: Dell’Aria, 2012)

La costruzione dei contenuti può essere graduata su livelli progressivi di difficoltà secondo gli obiettivi del QCER, mentre alcune attività vengono mutate dalla didattica ludica, dal *Process Drama*¹¹⁶ e dal lavoro sulla maschera e sul corpo compiuti da Jacques Lecoq (2003).

In questo *setting* la natura del laboratorio linguistico è sempre *in progress* e impone una diversa gestione e fruizione degli spazi: l’insegnante, nelle vesti di ‘regista’, può far leva sulla sua esperienza nel costruire legami tra realtà, linguaggio e interazione tra pari.

Inoltre, il clima non ansiogeno mira a promuovere l’uso della lingua, sostenere la motivazione, rafforzare l’autostima e abbassare il filtro affettivo. In questo modo, studenti che in contesti formali sono silenti e tendenzialmente apatici, ritrovano voce in una lingua altra, perché nel contesto di interazione significativa del ‘palcoscenico’ virtuale, molte difficoltà di espressione e di comprensione orale vengono superate con il ricorso a elementi extraverbali, soprasegmentali e compensativi.

Pertanto, il codice espressivo del gioco e l’ambiente immersivo dei mondi virtuali permettono di abbandonare l’invisibilità e di diventare finalmente soggetti dinamici

¹¹⁶ *Process Drama* è un’espressione usata in U.S.A. (e ha il suo corrispondente *educational drama* o *drama in education* nel Regno Unito) per indicare lo sviluppo di un mondo drammatico creato dall’insegnante con la collaborazione degli studenti.

e produttivi con grandi vantaggi in termini di apprendimento esperienziale e arricchimento umano.

Emergono come tratti importanti la riorganizzazione delle relazioni sociali e la possibilità di accelerare la crescita cognitiva e linguistica.

Questa metodologia può adattarsi a qualsiasi livello di conoscenza e a qualsiasi contesto educativo.

L'accento viene posto sul primato dell'oralità e sullo sviluppo del processo di apprendimento della lingua attraverso l'azione.

L'obiettivo è ridurre l'uso della lingua in funzione metalinguistica dei corsi tradizionali, guidando il parlato in classe verso il perseguimento di scopi comunicativi più autentici, dove poter apprendere tutti gli aspetti para ed extra-linguistici che costituiscono l'83% dell'atto comunicativo.

Così si intende realizzare l'intera personalità dello studente nella nuova lingua e non soltanto alcuni aspetti di essa limitati a particolari domini d'uso¹¹⁷.

La competenza d'uso diviene competenza comunicativa nella misura in cui, secondo un processo circolare, l'apprendente allarga la sfera dei domini d'uso della lingua, da quello personale a quelli più socialmente estesi, affinando le sue capacità di interazione¹¹⁸ con i membri della comunità e misurandosi con il perseguimento di scopi più precisi.

La comunicazione verbale, secondo Di Pietro (1987), non è mai neutra, poiché le parole e le strutture scelte dai parlanti sono sempre strategicamente e tatticamente connotate. L'interazione tra le persone è così un processo che consegue risultati progressivi e consiste nella realizzazione di obiettivi e programmi personali da ottenere per mezzo di negoziazioni, manipolazioni e altre strategie.

L'obiettivo ultimo è quello della *performance* comunicativa: “lo studente indossa un nuovo abito comunicativo (LS) come una maschera e sperimenta un nuovo aspetto della sua personalità” (Nofri et al., 2009).

All'inizio lo studente agisce in modo fortemente sorvegliato razionalmente, conformandosi a un modello normativo e mirando soprattutto all'efficienza della

¹¹⁷ Il QCER distingue quattro grandi domini d'uso o sfera d'azione: personale, pubblica, professionale ed educativa.

¹¹⁸ Cfr. concetto di interazione strategica in Di Pietro (1987).

propria espressione piuttosto che all'efficacia della comunicazione orientata verso uno scopo.

In questo modo lo studente che inizia lo studio della LS indossa i panni di un personaggio (*avatar*), di un altro sé, di una maschera temporanea con una percezione della LS come varietà del proprio bagaglio comunicativo da utilizzare anche in contesti fortemente colorati emotivamente nei quali è necessario liberare creatività linguistica e mettere in gioco la propria identità, diventando temporaneamente 'personaggio'.

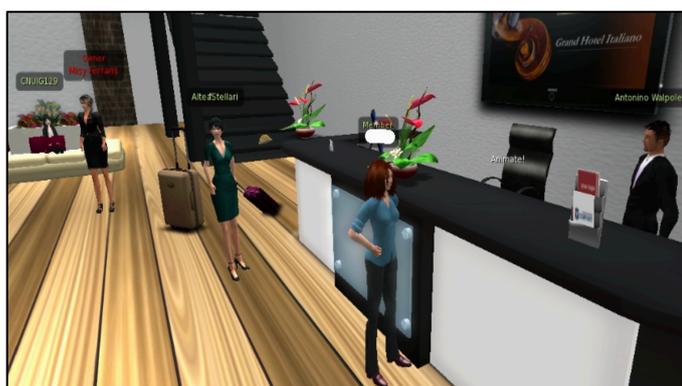


Figura 48 Process Drama in Second Life (Fonte: Dell’Aria-Incalcaterra McLoughlin, 2013)

I principali vantaggi di questo metodo, con una solida tradizione americana, sono stati elencati da Maley-Duff (2002: 1-2):

It integrates language skills in a natural way [...] It integrates verbal and non-verbal aspects of communication [...] It draws upon both cognitive and affective domains [...] By fully contextualising the language, it brings the classroom interaction to life through an intense focus on meaning. The emphasis on whole-person learning and multi-sensory inputs helps learners to capitalise on their strengths and to extend their range [...] motivation is developed [...] There is a transfer of responsibility for learning from teacher to learners [...] It encourages an open, exploratory style of learning where creativity and the imagination are given scope to develop. This, in turn, promotes risk-taking, which is an essential element in effective language learning. It has a positive effect on classroom dynamics and atmosphere, thus facilitating the formation of a bonded group, which learns together. It is an enjoyable experience. It is low-resource.

Dunque i benefici sono sul piano dell'acquisizione del significato, dell'assimilazione della pronuncia e delle caratteristiche prosodiche in modo

contestualizzato e interazionale, così come dell'acquisizione contestualizzata del vocabolario, delle strutture linguistiche e dell'aumento dell'autostima.

Maley-Duff suggeriscono di partire negli esercizi dal contenuto per poi lavorare sulla resa formale: in questo modo il *corpus* linguistico diventa significativo per gli studenti (Maley-Duff, 2002)¹¹⁹.

Gli specifici metodologici di questo approccio sono semiotici, pedagogici, (natura olistica dell'apprendimento), neurolinguistici (modalità analogico-globali e logico-analitiche) e teatrali (migliorare l'interazione comunicativa).



Figura 49 Role-play in Second Life (Fonte: Dell'Aria-Nocchi, 2010)

Il metodo prevede uno sviluppo graduato e integrato di abilità linguistiche recitative, utilizzando una sequenza di attività fondamentali che impegnano gradi crescenti di autonomia comunicativa: drammatizzazione, *role-play*, *story-telling*, monologhi e improvvisazione.

Tra gli obiettivi psicolinguistici e didattici di questa metodologia ha una particolare rilevanza per questo progetto la possibilità di stimolare la capacità di comunicazione globale utilizzando codici verbali e non verbali, compresi gli elementi paralinguistici spesso trascurati da approcci più formalistici.

¹¹⁹ Questa posizione del *focus on meaning*, secondo Maley-Duff, si pone in contrasto con quanto avviene di solito con gli esercizi per la pratica dell'espressione orale, focalizzati soprattutto sulla forma (*focus on form*).

Il quadro teorico di riferimento di questa metodologia didattica, infatti, si iscrive nel contesto degli approcci glottodidattici comunicativi con orientamento umanistico-affettivo.

Il metodo fa leva innanzitutto sul concetto di motivazione all'apprendimento puntando su un forte coinvolgimento personale ed emotivo, tipico di ogni *performance* teatrale e assume come riferimento teorico del *training* attoriale un approccio emozionalista¹²⁰.

Di particolare importanza è la centralità del testo come unità comunicativa globale, che nella scrittura scenica trova compiuta realizzazione. La fase principale è quella della creazione di appositi contesti, simulando anche scenograficamente ambienti linguistici e situazioni di vita, nei quali i singoli possono assumere ruoli specifici, realizzando il gioco delle parti con persone di madrelingua: se lo scenario non funziona nessun contenuto può essere assimilato, memorizzato e interiorizzato.

In Italia questa metodologia è stata sperimentata in corsi frontali basati su 'classi-laboratorio' realizzati nell'ambito del progetto *GlottoDrama*, un progetto di ricerca multilaterale approvato e co-finanziato nel 2007 dal nuovo *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea e coordinato dal laboratorio di Ricerca Linguistica delle Edizioni Culturiana.

Applicazioni del *Process Drama* in ambienti *online* sono le sperimentazioni condotte nell'ambito del laboratorio CALL del corso di laurea in Tecnologie e Didattica delle Lingue¹²¹ dell'Università degli Studi di Palermo e nei progetti di ricerca in *partnership* con la *Duke University*¹²² e il *Dublin Institute of Technology*¹²³, oltre al presente progetto di ricerca svolto presso la *National University of Ireland, Galway*¹²⁴ e ad altre sperimentazioni di cooperazione internazionale.

Pertanto, l'uso di un mondo virtuale costituirebbe un valore aggiunto

¹²⁰ Cfr. sistema Stanislavskij e metodo Strasberg dell'Actor studio.

¹²¹ Il riferimento è alle esperienze condotte da me negli A.A. 2007-2008 e 2009-2010.

¹²² Progetto *Cafè Italia* (2007-2008). Per approfondimenti sul progetto consultare Di Sparti-Dell'Aria (2010).

¹²³ Progetto *La Lingua in gioco: dire, fare e giocare in SL* (A.A. 2009-2010). Per approfondimenti sul progetto si rimanda a Dell'Aria-Nocchi (2010).

¹²⁴ Progetto *Inton.It@* (A.A. 2012-2013) costituisce parte del progetto sperimentale della presente tesi di dottorato, per la cui descrizione si rimanda Capitolo 4.

dell'insegnamento: gli studenti potrebbero entrare dentro un testo¹²⁵, attraversare fisicamente le sue sezioni, immergersi in un'atmosfera che trasporta in un altro luogo, vederne gli effetti del testo da un numero infinito di punti di vista e osservare varie sub-narrazioni.

Alcune delle grandi opere letterarie del passato sono state, infatti, rivisitate in veste 3D, adattando la scrittura lineare e sequenziale alla scrittura digitale.



Figura 50 Progetto Lingu@Drama 2012 (Fonte: Dell'Aria, 2012)

Ogni lettore segue un itinerario diverso e, ad ogni sessione di lettura, ‘scrive’ una nuova storia: il lettore così diventa un *prosumer*¹²⁶.

Nelle nuove forme letterarie l’immersione e l’interattività sono gli aspetti chiave della realtà virtuale: il libro è un testo visivamente perfezionato.

Applicare il modello di apprendimento socio-culturale e situato (Vygotsky 1978; Lave-Wenger, 1991) dei mondi virtuali all’apprendimento delle lingue significa andare al di là dell’apprendimento basato su situazioni comunicative costruite e artificiali.

L’utilizzazione di SN e MV aumenta così lo scopo di interazione cross-culturale a tal punto che gli studenti stessi diventano il ‘capitale’ del corso.

Un ambiente così fatto si fonda su una cultura della globalità in termini di

¹²⁵ Si consiglia a titolo di esemplificazione di visitare il progetto italiano ‘Citta Ideale 3D’ in *Second Life*, una ricostruzione 3D liberamente tratta dal dipinto attribuito alla scuola di Piero della Francesca. Grazie alla collaborazione dei proprietari è stato possibile realizzare alcune sessioni internazionali delle mie sperimentazioni in questa *land*: <http://www.cittaideale3d.it/>.

¹²⁶ Il termine *prosumer* qui è riferito a un utente attivo, coinvolto nel processo di creazione, produzione, distribuzione e consumo di un prodotto.

conoscenze, abilità e linguaggio: l'utenza non è limitata a target precisi, ma piuttosto promuove il passaggio alla co-costruzione di conoscenze e di abilità.

Le implicazioni didattiche adottate qui sono strategie diverse d'individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento, ed è compito dell'insegnante identificare quelle più opportune alla situazione.

L'utilizzo dei MV nella prassi didattica, sebbene ancora in fase di sperimentazione in molti paesi, sta costruendo le basi per ambienti innovativi di apprendimento, anche se l'istruzione formale non sembra reagire in modo adeguato a questi cambiamenti.

Il rapporto tecnologia-formazione si delinea su tre livelli di significato: strumentale, professionale, e metacognitivo (Di Sparti-Dell'Aria, 2010: 155-156). Sinora la maggior parte della ricerca si è concentrata sulla modalità strumentale del Web 2.0, considerandolo come strumento per la creazione, diffusione e conservazione di contenuti.

Le sperimentazioni condotte sinora (Cap. 3, note 121-124) mirano, invece, a indagare la modalità professionale e meta-cognitiva, e le dinamiche relazionali e sociali che contribuiscono all'innovazione glottodidattica. In questa prospettiva emerge la dimensione sociale e formativa dei SN e MV, in cui le abilità e le conoscenze si traducono in azioni pubbliche e sociali nella pratica dell'insegnamento delle lingue.

3.6 I modelli operativi: curriculum, syllabo, programma

In questo paragrafo l'attenzione si concentra sugli aspetti connessi con l'organizzazione dell'azione didattica per l'apprendimento della L2/LS.

3.6.1 Il curriculum

Negli ultimi anni la glottodidattica si è occupata maggiormente di approcci e metodi e meno della selezione di contenuti. Tuttavia, i docenti di italiano L2/LS hanno bisogno di programmare contenuti che siano motivanti, utili e produttivi al

tempo stesso in una situazione di estrema variabilità, quale quella delle classi multiculturali e ad abilità differenziate (Caon, 2006).

Il primo passo nell'insegnamento delle lingue è la progettazione del curricolo¹²⁷, che deve basarsi “sull'analisi dei bisogni degli apprendenti, stabilendo finalità e obiettivi che rispondano alle loro peculiarità oltre che alle caratteristiche dell'apprendimento linguistico” (Novello, 2007: 12). Tale analisi¹²⁸ va compiuta tenendo in considerazione quelli che sono i bisogni pragmatici futuri, il bisogno di imparare a imparare, e, infine, i bisogni presenti dello studente in quanto tale (Balboni, 2008). Su tale analisi verranno specificati gli obiettivi di insegnamento.

Nella definizione di Johnson (1989: 1) il termine curricolo “includes all the relevant decision making processes of all participants”.

Un curricolo ben fatto è innanzitutto una costruzione teorica e, solo dopo, un'applicazione al contesto in cui si vive.

Sulla base della visione curricolare processuale di Nunan (1989) la costruzione del curricolo dovrà essere centrato sull'apprendente e contemplare l'attenzione sia al 'sillabo' sia al 'processo' d'insegnamento vero e proprio con un interesse particolare per le attività comunicative e le tecniche necessarie per realizzarle. Il punto di partenza per questo tipo di curricolo è un'analisi dei bisogni comunicativi e delle caratteristiche dell'apprendente. Un secondo aspetto è la formazione dei gruppi classe, basata sulla possibilità di movimento tra i vari gruppi.

Il miglior modello di curricolo sembra essere quello 'ciclico e integrato' in grado di integrare più bisogni, diversi punti di partenza e avere differenti punti d'arrivo, dove la verifica e la valutazione sono considerati momenti indispensabili per apportare eventuali modifiche e aggiustamenti in ogni tappa del curricolo. Un siffatto curricolo dovrebbe prendere in considerazione: 1) l'analisi dei bisogni dei discenti; 2) la definizione degli obiettivi generali del curricolo linguistico; 3) la selezione dei contenuti, dei materiali didattici e delle attività che saranno oggetto di insegnamento; 4) le indicazioni utili a graduare nel tempo i contenuti individuati;

¹²⁷ “Il termine curricolo viene usato per indicare tutti gli aspetti di pianificazione, implementazione, verifica e valutazione di un programma di insegnamento linguistico” (Ciliberti, 2012: 155). Ciliberti distingue tre tappe del curricolo: 'pianificato' (il piano d'azione che si vuole raggiungere); 'attivato' (quello che è stato effettivamente svolto); 'valutato' (ciò che gli apprendenti hanno imparato).

¹²⁸ L'analisi dei bisogni si avvale di strumenti quali “il questionario, l'intervista e l'osservazione diretta della produzione scritta e orale” (Ciliberti, 2012: 179-183).

5) le indicazioni per operare scelte precise sul piano della gestione della classe; 6) le modifiche e gli adattamenti da apportare a ogni tappa del processo curricolare.

Inoltre, un curricolo dovrebbe anche dare delle indicazioni sulla programmazione, cioè sul modo in cui questi materiali devono essere acquisiti dagli apprendenti.

Infine, la valutazione, attraverso il controllo continuo e la verifica, permette di controllare indirettamente l'adeguatezza del curricolo al contesto in cui è stato applicato, attraverso il raggiungimento o meno degli obiettivi didattici tenendo conto di alcune variabili, quali il percorso effettuato, il punto di partenza, le condizioni psicologiche e sociali, ecc. In questa fase il ruolo dell'insegnante è fondamentale, in quanto è "l'unica persona che può collegare il curricolo pianificato e quello attuato con ciò che gli allievi effettivamente imparano" (Ciliberti, 2012: 171).

Il passo successivo è la costruzione del syllabo, il cui contenuto può essere prefissato o negoziato tra docenti e discenti.

3.6.2 Il syllabo

La scelta del syllabo¹²⁹ presenta la necessità di conciliare esigenze della scuola ed efficacia dell'apprendimento linguistico.

Sulla base delle ricerche condotte da Danesi (1988), il syllabo dovrà essere 'bimodale', facendo affidamento sia sulle funzioni dell'emisfero sinistro¹³⁰ sia su quelle dell'emisfero destro¹³¹ e rispettando i tre principi neurodidattici (direzionalità, formalizzazione e affettività) che caratterizzano il modello neurolinguistico dell'apprendimento verbale.

La direzionalità dell'insegnamento procederà così dalle modalità sensoriali e contestualizzanti dell'emisfero destro a quelle più formali e meccaniche dell'emisfero sinistro. Dagli studi più recenti in questo campo, infatti, emerge che entrambi gli emisferi collaborano in maniera complementare nei vari atti di

¹²⁹ Il termine si riferisce alla specificazione e alla graduazione dei contenuti d'insegnamento in "un corso, spesso suddiviso per classi o per livelli di competenza" (Balboni, 2012: Box 20).

¹³⁰ L'emisfero sinistro ha una percezione analitica, sequenziale, logica e presiede alla comprensione denotativa.

¹³¹ L'emisfero destro ha una percezione globale, simultanea, analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore e dell'ironia.

cognizione: l'emisfero sinistro è fondamentale per la comprensione e l'elaborazione del linguaggio letterale, fonico e sintattico, mentre quello destro svolge un ruolo importante negli aspetti dell'intonazione attraverso cui si esprimono le parole, le frasi e il contenuto emotivo (Danesi, 1998).

Lo studente dovrà quindi essere esposto agli stimoli sensoriali appropriati, formalizzando successivamente tramite l'emisfero sinistro l'*input* acquisito sensorialmente e renderlo così stabile dal punto di vista cognitivo. L'*input* linguistico offerto dalle tecnologie didattiche attiverrebbe prima le modalità 'sensoriali contestualizzanti' e successivamente stimolerebbe le modalità 'cognitive formali' di apprendimento.

Queste considerazioni stanno alla base del **principio della direzionalità**, che prevede nel contesto dell'apprendimento linguistico un **percorso preferenziale dall'emisfero destro al sinistro**. Le **modalità contestualizzanti** del primo, permettono infatti di elaborare il maggior numero di informazioni nel più breve tempo possibile, anche se non in maniera dettagliata. Mentre le **modalità analitiche** del secondo consentono una decodificazione più dettagliata delle informazioni e la loro organizzazione, negli schemi concettuali esistenti (Danesi, 1988: 64) (grassetto mio).

In considerazione di tutto ciò, un sillabo¹³² dovrebbe essere *misto* (per *task*, nozioni strutture grammaticali e funzioni) che, tenendo conto delle teorie sull'acquisizione linguistica e delle ipotesi di 'apprendibilità e insegnabilità'¹³³ (Caon-D'Annunzio, s.d.): a) rispetti le sequenze di apprendimento senza alterare l'ordine naturale¹³⁴; b) operi una distinzione tra *input* per la comprensione (che può contenere anche forme non direttamente acquisibili dagli studenti) e *input* per la produzione (adeguato al livello degli studenti); c) fornisca *input* più ricchi corrispondenti al potenziale di acquisizione dello studente¹³⁵; d) preveda una ripresa ciclica delle stesse strutture

¹³² Bisogna osservare che, in base alla proposta di Breen (1987) esistono due tipi di sillabi, proposizionali e processuali, all'interno dei quali si distinguono sottocategorie. I sillabi basati sui *task* (*task-based*) sono una sottocategoria dei sillabi processuali.

¹³³ L'ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) è stata formulata da Pienemann (1986), secondo cui, "l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale" (Pienemann, 1986: 313). Pertanto sarebbe insegnabile solo ciò che in un quel preciso momento è imparabile, cioè nello stadio immediatamente dopo quello già raggiunto dal discente nella sequenza acquisizionale.

¹³⁴ Sulle sequenze d'apprendimento cfr.: Pallotti, 2006; Lo Duca, 2003; Caon, 2008.

¹³⁵ Il riferimento qui è al concetto di 'zona di sviluppo prossimale', che Vygotsky (1974) definisce come la distanza tra il livello di sviluppo attuale di una persona e il livello di sviluppo potenziale,

poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi a livelli diversi della scala di processabilità (Pallotti, 2006: 302); e) eviti la focalizzazione degli studenti su forme non apprendibili secondo le teorie della linguistica acquisizionale per quanto concerne la L2.

Il sillabo *task-based*¹³⁶ propone sia compiti focalizzati sulla negoziazione di significato (comunicativi) sia compiti incentrati sull'apprendimento di 'come' avviene la comunicazione e di 'quali' abilità sono richieste nella comunicazione.

Scelte le unità del sillabo, il docente dovrà dunque individuare 'forme' e 'funzioni' linguistiche, distinguerle in *input* per la ricezione e *input* per la produzione e stabilire un ordine di presentazione tenendo conto delle sequenze dell'interlingua analizzate da Pallotti (2006). Gli *input* in ricezione, molto ricchi e con elementi che non sono direttamente apprendibili o acquisibili, ma che fanno parte di un contesto autentico di lingua, conterranno tutti gli indici linguistici che saranno spesso presenti nell'*input* offerto agli studenti.

Solo tenendo conto del contesto operativo in cui il docente lavora e delle variabili significative in esso presenti, i contenuti del sillabo potranno essere diversificati in modo da risultare più aderenti alle esigenze dei destinatari.

Inspirandosi alla psicologia della *Gestalt*, che descrive la percezione in termini di globalità, analisi e sintesi, Balboni (2008a) ha elaborato tre modelli operativi ordinati in scala gerarchica crescente: l'unità d'apprendimento (UdA), l'unità didattica (UD) e il modulo.

3.6.3 L'unità d'apprendimento (UdA)

I contenuti stabiliti nel curriculum vengono quindi presentati nelle 'unità di apprendimento' (detta anche unità d'acquisizione) secondo precisi passaggi¹³⁷, che devono rispettare il criterio della 'progressività' nel lavoro richiesto agli studenti, favorire la 'direzionalità' e seguire il processo naturale di apprendimento degli

che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore.

¹³⁶ Nei sillabi *task-based* non si trovano specificazioni linguistiche, ma soltanto degli inventari organizzati. La lingua è oggetto di negoziazione tra insegnante e studenti e i contenuti sono soggetti a modificazioni in itinere.

¹³⁷ Il riferimento è alla definizione dell'unità di acquisizione in base alla psicologia della Gestalt.

studenti (i+1). Come sottolinea Balboni (2008a), l'insegnamento per essere efficace dovrebbe coinvolgere il cervello nella sua totalità, seguendo la direzione da destra a sinistra:

[...] entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale, «olistica» dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica e – di conseguenza – esse devono essere integrate affinché *l'intera mente dell'allievo* venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica, non solo la dimensione razionale, formale, logica (Balboni, 2008a: 28).

Le fasi dell'UdA, secondo Balboni (2012: 161-163) sono tre: globalità, analisi e sintesi.

Nella prima fase, la globalità, viene coinvolto principalmente l'emisfero destro del cervello per assicurare la percezione olistica dell'argomento. Le strategie, descritte da Balboni, per perseguire questa fase sono: 1) lo sfruttamento massimo della ridondanza; 2) la formazione di ipotesi socio-pragmatiche; 3) la formazione di ipotesi linguistiche; 4) l'elaborazione di eventuali metafore; 5) la verifica globale prima e analitica poi delle ipotesi; 6) la verifica globale ed approssimativa delle ipotesi (*skimming*) o dei singoli elementi (*scanning*); 7) la ricerca di analogie con eventi noti. In questa fase il testo, oggetto di studio, viene ascoltato o letto più volte al fine di giungere alla sua comprensione passando dalla globalità alla focalizzazione modale, tipica dell'emisfero sinistro del cervello (focalizzazione modale). A tal fine vengono privilegiate le attività di: a) elicitazione: attività per estrarre le preconcoscenze (*brainstorming-spidergram*); b) esplorazione delle parole chiave (analisi del paratesto); c) guida alla comprensione (scelta multipla, incastro, accoppiamento, transcodificazione).

Nella seconda fase, l'analisi, si passa a una percezione analitica dell'argomento, con attività finalizzate all'esplorazione e alla comprensione in maniera approfondita del *focus* della lezione, attraverso attività di: a) completamento; b) incastro (di frasi, parole); c) riordino (di frasi, parole, lettere); d) dettato; e) dettato-completamento (dettato con delle parti già date).

Nell'ultima fase dell'unità, la sintesi, lo studente deve essere in grado di reimpiegare la parte analizzata e di riflettere sul suo utilizzo, in modo tale da ricavarne delle 'regole d'uso' per usufruire in maniera autonoma di ciò che sta

apprendendo. Le attività sono basate su: ripetizione; completamento; composizione; dialogo; dialogo aperto (con presenti le battute di un solo personaggio); drammatizzazione (che consente di lavorare sugli aspetti fonologici, paralinguistici ed extralinguistici); *role taking* (assumere ruoli già previsti da un dialogo); *role making* (massima libertà nei dialoghi); *role play* (eseguire degli ordini).

Tutte le tre fasi dell'UdA sono precedute nella fase iniziale dalla 'motivazione': in questa prima fase vengono proposte "attività di *brain-storming* per elicitarle le conoscenze già possedute dagli allievi sul tema trattato dall'UD, si forniscono le parole-chiave e si prepara l'incontro con il testo fornendone le coordinate (emittente, destinatari, contesto)" (Diadori et al., 2009).

L'unità si conclude con la fase di: 1) **riflessione**, per sistemare i fenomeni linguistici e culturali, oggetto dell'UdA e trarne la regola generale per il suo uso; 2) **controllo**, per verificare che gli studenti abbiano acquisito gli obiettivi didattici e le aree di eventuale incertezza.

Nel caso in cui dal controllo emergesse che gli obiettivi non siano stati raggiunti si propongono attività di¹³⁸: 1) **rinforzo** su singoli punti o abilità con attività di ripetizione, drammatizzazione, esercizi strutturali, completamento, griglie; 2) **recupero** generale per tutta la classe o per quegli studenti che presentano ancora delle difficoltà con domande inferenziali, attività di completamento, incastri, dialoghi aperti e riassunti.

I momenti fondamentali della UdA (globalità, analisi, sintesi e riflessione) costituiscono la 'molecola matetica' del processo di acquisizione, in quanto "è il nucleo dell'attività di acquisizione della lingua straniera" (Balboni, 2008a: 104-105): "[...] *ogni testo [...] va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica: [...] globale, [...] analitica, infine realizzando [...] una sintesi e una riflessione che permettano all'apprendimento di evolvere in acquisizione [...]*".

¹³⁸ Per esempio scelta multipla, griglie, domande, transcodificazione, incastri, *cloze test*, monologo, composizione.

3.6.4 L'unità didattica (UD)

L'unità didattica è una *tranche* linguistico-comunicativa complessa, che si basa su un tema situazionale/culturale (unità di lingua generale, unità didattica di letteratura, unità di microlingua). L'UD è definita da Balboni come un "contenitore che include una rete di unità di apprendimento" (Balboni, 2012: 165).

Come chiarisce Balboni, il concetto di 'rete' supera quello di 'sequenza' e permette un'organizzazione più flessibile del percorso didattico con integrazioni di elementi creati *ad hoc* dall'insegnante sulla base delle esigenze che scaturiscono dall'effettivo lavoro in classe.

Freddi precisa che l'UD non è "un semplice segmento ritagliato nel curriculum, ma un'unità di lavoro dotata di una sua compiutezza e coerenza che tuttavia si ricollega alle unità che la precedono e a quelle che la seguono" (Freddi, 1994: 111) e ne distingue due aspetti (*Ibid.*,113): 1. l'**asse sintagmatico** consiste nella concatenazione di "cinque momenti psicologico - operativi: *motivazione, globalità, fissazione, riflessione, controllo*"; 2. l'**asse paradigmatico** si sviluppa allineando in verticale i dati linguistici, le operazioni didattiche e la strumentazione glottotecnologica.

La durata dell'UD è compresa orientativamente tra quattro e otto ore a seconda del grado di scuola e comprende più incontri/lezioni in classe, oltre allo studio individuale.

I momenti psicologico-operativi del modello di UD elaborato da Freddi sono ripresi da Porcelli (1994: 143-149), che però distingue due momenti diversi, l'analisi e la sintesi.

Secondo Vedovelli (2002: 133-141), la cui prospettiva è quella del *QCER*, la struttura dell'UD è costituita da sette fasi: 1) la contestualizzazione, 2) il testo come nodo centrale dell'unità didattica, 3) la verifica della comprensione, 4) le attività di comunicazione, 5) la riflessione sulle attività di comunicazione, 6) le attività di rinforzo, 7) l'*output*.

In questa concezione emerge una struttura dell'unità didattica centrata sul testo (evento comunicativo), come nodo centrale che sostiene e fornisce senso a tutte le componenti dell'UD, attraverso le varie funzioni che svolge: a) rispondere ai

bisogni di comunicazione nell'interazione sociale entro il gruppo classe; b) fornire modelli di uso linguistico-comunicativo attraverso un *input* controllato e facilitante; c) proporre problemi di gestione della comunicazione, che determinano la messa in atto di strategie, basate sulla competenza pregressa dell'apprendente e sulla sollecitazione di ipotesi di soluzione.

Affinchè la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, tutte le attività vanno accompagnate da una riflessione metalinguistica e metacognitiva, considerata da Vedovelli (2011: 144) “un momento ineludibile in ogni equilibrato processo di [...] comunicazione finalizzata allo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa”.

L'*output*¹³⁹ conclude il processo di comunicazione didattica e si realizza ‘senza rete’, cioè senza l'orientamento del docente.

Il modello, invece, adottato da Balboni (1994: 75-105; 2012: 163-167) e introdotto all'inizio di questo paragrafo, distingue l'UD in tre fasi (iniziale, centrale, conclusiva), ognuna delle quali presenta una sotto-articolazione.

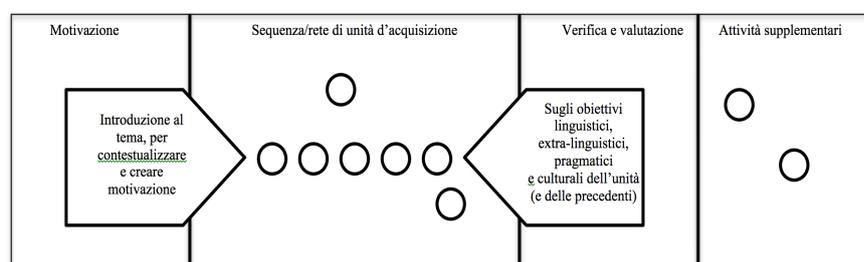


Figura 51 Schema dell'unità didattica (adattato da Balboni, 2012: 165)

3.6.5 Il modulo

Il modulo è “una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del *corpus* dei contenuti di un curriculum” (Balboni, 2012: 167). E' un blocco tematico “autosufficiente, concluso in se stesso¹⁴⁰, valutabile nel suo complesso¹⁴¹”, che si articola in un

¹³⁹ Qui si intende la verifica degli obiettivi sui quali era basata l'UD.

¹⁴⁰ Sono macromoduli, in questo senso, i livelli A1, A2, e così via, del Portfolio Europeo delle Lingue.

¹⁴¹ In modo da poter essere accreditato nel CV dello studente.

insieme di unità didattiche, ciascuna a sua volta basata su “una rete di unità di acquisizione” (Balboni, 2012: 168).

Nell’insegnamento linguistico, tuttavia, può essere difficile definire il grado di autonomia di un modulo, che, pertanto, ha una valenza soprattutto pragmatica ai fini della certificazione e deve essere visto come una porzione di contenuti, collegabile con gli altri moduli che formano il curriculum (Novello, 2007: 16).

Più arduo è definire il modulo in discipline non segmentabili, basate sulla progressione, per cui i nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando a spirale più volte su quanto acquisito, in un percorso di continuo approfondimento, come nel caso della matematica, della fisica o delle lingue (Balboni, 2008a: 109).

Pertanto, il modulo, rispetto al curriculum e all’UD esaminati nei paragrafi precedenti, si distingue per: a) autonomia; b) flessibilità; c) raccordabilità; d) complessità; e) valutabilità.

Inoltre, il modulo si caratterizza per un’alta omogeneità interna rispetto: 1) ai contenuti, agli argomenti e alle attività; 2) alle abilità, conoscenze e competenze che gli studenti devono dimostrare di saper padroneggiare al termine del modulo.

La progettazione modulare consente di far affiorare la struttura reticolare della conoscenza, individuando i ‘nodi concettuali’ di base, le ‘relazioni’ che li collegano e alcuni dei possibili ‘percorsi alternativi’ di apprendimento (modello di apprendimento strutturato a rete).

Da questo punto di vista un modulo ha gli stessi caratteri dell’ipermedialità: 1) non può prevedere una successione temporale ben definita dei segmenti che lo compongono; 2) può essere ‘percorso’ saltando da un nodo concettuale ad un altro. Come ogni rete la struttura del modulo, infatti, prevede dei ‘nodi concettuali’ collegati tra loro da ‘concetti organizzatori’ (elementi di coagulo di una serie di concetti base del modulo).

La riorganizzazione modulare dei contenuti di apprendimento di una disciplina porta anche ad individuare aree di sovrapposizione tra moduli diversi, suggerendo così un percorso a spirale per il quale i nodi concettuali fondamentali possono essere esplorati da punti di vista diversi.

3.7 Tecniche per sviluppare le abilità linguistico-comunicative

Balboni (1991: 11-77) distingue le tecniche per lo sviluppo delle abilità in: a) **ricettive** (comprensione orale): *cloze*, accoppiamento e incastro, domanda, scelta multipla, griglia, transcodificazione dal testo all'immagine; b) **produttive** (produzione orale): progettazione di testi, creazione di testi specifici, lavoro sui generi comunicativi, transcodificazione dall'immagine al testo; c) **integrate**: dialogare (drammatizzazioni, *role-taking*, *role-making*, *role-play*, simulazioni globali, dialogo aperto), riassumere oralmente da testo scritto o orale, prendere appunti scritti da testo orale, scrivere sotto dettatura (dettato a voce, dettato preregistrato, dettato di materiale noto, dettato impromptu, dettato a incastro, dettato/composizione, dettato/trascrizione).

Successivamente (2008b: 102-161) articola le attività¹⁴² per lo sviluppo delle abilità in: a) **ricettive**: esplorazione del paratesto, comprensione estensiva, ricerca di informazioni specifiche, ascolto selettivo finalizzato all'apprendimento, lettura analitica finalizzata all'apprendimento, transcodificazione, *Total Physical Response*, completamento di testi mutilati (procedura *cloze* e varianti), ricomposizione di dialoghi, incastro di paragrafi di un testo in prosa, riordino di testi, incastro tra testo visivo e battute verbali di un fumetto, ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi, ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole, accoppiamento lingua-immagine, ascolto plurilingue, intercomprensione fra lingue romanze, domande referenziali, domande inferenziali, domande a scelta multipla, ascolto di canzoni, visione di sequenze di film e pubblicità in L2 e in L1; b) **produttive**: *brain-storming* e diagramma a ragno, progettazione di un testo (autobiografia reale o immaginaria, narrazione di una storia o di un evento, cambiamento di genere o di registro), ricopiatura come ri-produzione, composizione scritta condotta in gruppo su schermo giornale di classe o della scuola, romanzo collettivo; c) **di interazione orale**: drammatizzazione, *role-taking*, *role-making*, *role-play*, scenario (situazione potenzialmente conflittuale in cui simulare un copione interazionale), cambio di ruolo filosofico (i personaggi da

¹⁴² Le attività indicate da Balboni agiscono sia sul versante del processo cognitivo (*ability*) sia su quello della sua realizzazione in una determinata situazione (*skill*).

interpretare sono figure note agli studenti), dialogo aperto, telefonata o videoconferenza con parlanti nativi o non nativi; d) **di interazione scritta**: scambio di lettere, scambio di *e-mail*, scambio di *sms*, *chat* e *forum* sincrone *online* con parlanti nativi o non nativi, decrittazione di *sms*, *tandem* linguistico; e) **di trasformazione dei testi**: riassumere e parafrasare, trascrivere e scrivere sotto dettatura (trascrizione, auto-dettato, dettato *cloze*), prendere appunti, tradurre.

Nella rassegna di tecniche per categorie, individuate da Bausch et al. (2003: 277-320), emergono importanti gli esercizi: 1) **di comprensione audiovisiva**: comprensione orale di un'audioguida relativa a un'opera d'arte, attività di comprensione di una sequenza filmata; 2) **interattivi**: scambio di informazioni per riempire vuoti di conoscenze reciproche, elaborazione di progetti di gruppo, soluzione collettiva di problemi, progettazione, realizzazione e valutazione di simulazioni di gruppo; 3) **creativi**: attività ludiche, giochi con il vocabolario e con regole di grammatica, scrittura creativa, uso ludico del teatro, rappresentazioni sceniche, canzoni, filastrocche, uso creativo di lingua e immagini, mappe mentali, aggiunte nuove ad un testo esistente, collegare parole/frasi/testi apparentemente scollegati, riordinare creando nuove associazioni di idee, nuove soluzioni ai problemi; 4) **di comunicazione interculturale**: analisi di testi letterali scritti in L2 da autori di provenienza diversa, analisi, dei valori specifici di varie culture a confronto, degli aspetti culturali della pubblicità/degli annunci/del diverso modo di gestire lo spazio/il tempo/la cortesia/i saluti/movimenti del corpo, stereotipi/tabù e diverso modo di interagire a livello pragmatico nella comunicazione interculturale; 5) **di mediazione linguistica**: esercizi di strategia, analisi comparativa di convenzioni testuali diverse tra L1, L2, L3, ecc., confronto delle opzioni traduttive in più lingue a partire dallo stesso testo, analisi di testi omologhi in diverse lingue, completamento di parti mancanti di una traduzione messa a confronto con il testo originale, analisi di film doppiati e sottotitolati.

Una forma interessante di pratica comunicativa è quella costituita dai *task*, i cui presupposti sono: a) un soggetto che possiede un'informazione da trasmettere, b) un interlocutore che ha bisogno dell'informazione per completare un compito, c) il divario informativo tra i due interlocutori. La connessione di compiti diversi nel processo di insegnamento-apprendimento dà luogo ai progetti, che si distinguono

in: a) testuali, b) di scambio di corrispondenza, c) esplorativi. Quest'ultimi presuppongono "un contatto diretto con i parlanti nativi in un ambiente in cui la L2/LS costituisce la lingua di comunicazione" (Ciliberti, 2012: 196). In questo modo attraverso il progetto gli apprendenti possono approfondire le conoscenze già possedute o apprendere nuove in situazioni di comunicazione autentica, dove il gruppo svolge una funzione di modello partecipativo, di cui fa parte anche l'insegnante che viene posto sullo stesso piano degli apprendenti. Un progetto di questo tipo dovrebbe essere svolto fuori dalla classe, ma grazie al supporto della tecnologia oggi è possibile entrare in una comunità di parlanti nativi restando fisicamente in un laboratorio linguistico (Cap. 3, §3.5).

L'apprendente in una didattica per progetti "[...] impara a progettare, con tutto ciò che questo comporta in termini sia di valutazione e di autovalutazione, sia di acquisizione di strategie metacognitive [...]" (Bertocchi, 1999: 58).

3.8 L'apprendimento dell'italiano L2: quale italiano?

Uno dei problemi che si pone all'insegnante di italiano L2/LS è quello relativo alla scelta del modello di lingua da presentare agli apprendenti stranieri nei vari contesti di apprendimento/insegnamento, che non può prescindere dall'analisi dei bisogni comunicativi e delle motivazioni dell'apprendente, dalla riflessione sui fattori¹⁴³ che possono influenzare le scelte metodologiche e organizzative, nonché dal riferimento al luogo d'apprendimento.

Nel caso specifico di questa ricerca, quindi, il riferimento è all'apprendimento dell'italiano L2 fuori dall'Italia¹⁴⁴, cioè di una 'lingua veicolare' (lingua straniera o LS) imparata fuori dal contesto socio-linguistico in cui viene appresa, caratterizzato dalla distanza psicologica fra la lingua d'arrivo e lo studente.

L'aggettivo «straniero» indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa

¹⁴³ I fattori sono: l'apprendente, la lingua, il docente, i mezzi, i processi.

¹⁴⁴ Nella linguistica acquisizionale l'espressione 'lingua seconda' è usata come iperonimo per indicare l'apprendimento di una lingua diversa dalla L1. Nella differenziazione del contesto di apprendimento in 'ospite' e in 'straniero', operata da Krashen (1982), si può ravvisare la distinzione tra L2 e LS. Con l'acronimo LS si indica l'italiano come lingua straniera, cioè come lingua appresa fuori dal territorio italiano.

non è presente se non nella scuola, a differenza della lingua «seconda», che invece è presente nell'ambiente extrascolastico. [...] A differenza di quanto avviene nella lingua seconda, l'input in lingua straniera è fornito (direttamente o con tecnologia didattica) dall'insegnante, che quindi sa che cosa è stato presentato agli studenti e a quale livello di profondità (Balboni, 2012: 125-126).

3.8.1 L'Italiano fuori dall'Italia

L'italiano LS veniva appreso in contesti formativi formali come lingua di cultura legata a una tradizione, che, in tempi più recenti, si è articolata in una serie di offerte formative locali di istituzioni pubbliche e private (per esempio le Università Popolari¹⁴⁵ in Europa) e del governo italiano¹⁴⁶ per la promozione della lingua e cultura italiana fuori dal territorio italiano. Un elenco completo e aggiornato delle scuole di italiano all'estero può essere trovato nel sito del MAE¹⁴⁷.

Gli enti di formazione del governo italiano all'estero possono far parte di una rete di enti formativi convenzionati con Istituzioni italiane specialistiche del settore, quali l'Università per Stranieri di Siena, l'Università per Stranieri di Perugia, e il Consorzio ICoN¹⁴⁸ per l'erogazione dei corsi *online*.

Inoltre non bisogna dimenticare che esistono corsi di laurea che includono lo studio dell'italiano nelle maggiori università del mondo. Un approfondimento delle offerte formative in Irlanda verrà presentato nel Capitolo 4 di questo lavoro.

3.8.2 Il profilo dell'apprendente: motivazione e bisogni

La fascia di apprendenti di italiano L2 nel proprio paese o di LS è costituita da un pubblico molto numeroso, il cui profilo, dalle ricerche condotte a partire da De Mauro et al. (2002), comprende giovani, adulti e anziani.

¹⁴⁵ Le Università Popolari offrono corsi serali ad adulti e anziani per rispondere a interessi personali o di carriera dei partecipanti, in parte finanziati dai governi locali.

¹⁴⁶ Le offerte formative finanziate dal governo italiano comprendono le scuole italiane all'estero, gli istituti di cultura (IIC), i lettori universitari, i comitati della Società Dante Aligheri, diffusi nel mondo.

¹⁴⁷ <http://www.esteri.it/MAE/doc/scuoleitaliane.pdf>.

¹⁴⁸ ICoN (*Italian Culture in the Net*) è un consorzio composto da 19 università italiane, è riservato a studenti stranieri e italiani residenti all'estero. Per approfondimenti consultare il sito: <http://www.italicon.it/it/index.asp>.

Le motivazioni di questi apprendenti, emerse da diverse indagini condotte nel corso degli anni, possono essere definite strumentali, integrative, culturali/intrinseche e altre di motivo più personale.

La fascia quantitativamente più estesa di questo pubblico, ma anche la più diversificata, è quella giovane, di origine non italiana, con un interesse artistico-culturale per l'italiano.

La diversità non riguarda soltanto la storia linguistico-socio-culturale personale, ma anche i ritmi, gli stili di apprendimento e le motivazioni¹⁴⁹.

Una caratteristica psicologica fondamentale dell'adulto è la sua necessità metalinguistica, che deriva dalla sua “superiore capacità astrattiva e sistematizzante, nonché dal desiderio di ‘regole’ stabili a cui far riferimento” (Balboni, 2012: 101).

Conoscere le necessità metalinguistiche e grammaticali così come le motivazioni degli apprendenti è fondamentale per programmare bene, dal momento che la motivazione è “l'energia che mette in moto l'hardware e il software” (Balboni, 2012: 86-89).

Compito del docente è non solo motivare lo studente o rafforzare costantemente l'adesione al processo di formazione, ma anche porre particolare attenzione alla qualità della metodologia didattica, alle caratteristiche innovative dei materiali didattici, al clima del gruppo-classe, alle esigenze degli apprendenti (bisogni, motivazioni e sequenze di apprendimento¹⁵⁰), alla sintonia tra l'offerta formativa e l'immagine che gli stranieri hanno dei valori culturali connessi alla lingua italiana, alla scelta del segmento linguistico da fornire come *input*, conciliando le implicazioni di un'offerta formativa rivolta a un destinatario così diverso.

3.8.3 Le caratteristiche dell'input

Uno dei rischi molto frequenti che l'insegnante di italiano LS deve evitare è quello di presentare una lingua artificiosa e/o distante dalla realtà linguistica e

¹⁴⁹ Cfr. approccio andragogico in Balboni (2012: 102, Box 16).

¹⁵⁰ Per un approfondimento sulle sequenze di apprendimento in italiano consultare Pallotti, 2006: 49-59.

socioculturale italiana; al contrario, il docente dovrebbe proporre un italiano ‘standard’ con varietà di generi testuali del parlato e dello scritto, tra registri alti e bassi, il più possibile ‘autentici’.

Le attività devono formare al dialogo, alla dialettica comunicativa, devono avere obiettivi chiari e devono essere inserite in contesti. Sarà dato molto spazio a eventi in cui la lingua è mezzo e non fine di apprendimento: flussi di comunicazione autentica, realizzazione di compiti attraverso relazioni di coppia o di gruppo; organizzazione di eventi; esposizione a trasmissioni audio e video; letture individuali di brevi articoli di giornale; realizzazione di progetti in aula e soprattutto fuori dall’aula; riflessioni sulla lingua (Spagnesi, 2011: 125).

A tal fine è necessario guidare lo studente ad acquisire le strutture della lingua necessarie per comunicare in contesti di vita quotidiana, più facilmente gestibili da stranieri, quali possono essere quelli del dominio personale e del dominio pubblico¹⁵¹, per esempio, attraverso una forma di comunicazione sociale in classe, che preveda la negoziazione dei significati e il gioco dei ruoli. Come sottolinea il QCER (2002) la lingua insegnata in un contesto formale deve riguardare, oltre gli elementi strettamente linguistici (dimensione orizzontale)¹⁵², anche le abilità e le competenze socioculturali e pragmatiche (dimensione verticale).

Pertanto, l’*input* utilizzato ai fini dell’apprendimento deve essere comprensibile e non eccessivamente al di sopra delle competenze linguistiche degli apprendenti (i+1),¹⁵³ significativo, stimolante e contestualizzato. Non può essere l’italiano colto e letterario, ma “le varietà dell’italiano contemporaneo, fra cui preponderante il neo-standard di media formalità, con connotazioni regionali nel caso della comunicazione orale” (Diadori et al., 2009: 27-28), anche se i modelli a cui sono esposti gli studenti nella classe di italiano LS possono essere vari e complessi.

Riprendendo il suggerimento di Balboni si può dire che il docente all’estero:

deve studiare i modi e i mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe, in modo da far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell’esterno, aiutando l’allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo e

¹⁵¹ Il dominio pubblico si riferisce all’interazione sociale ordinaria, mentre il dominio privato comprende relazioni familiari e pratiche sociali di un individuo.

¹⁵² Per un approfondimento sull’argomento consultare Cortellazzo (2000).

¹⁵³ Si tratta dell’applicazione di Krashen della nozione psicologica, che Vygotsky chiama ‘area di sviluppo potenziale’.

interrelarlo con quanto già conosce, e dall'altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, ponga le condizioni per far sì che l'*input* che gli studenti riceveranno all'esterno risulti comprensibile (Balboni, 1994: 13).

In realtà oggi si possono realizzare forme di apprendimento *blended*, utilizzando, con gli opportuni adattamenti al sillabo, ogni tipo di testo italiano (autentico, multimediale e multimodale) disponibile in rete.

3.8.4 L'uso didattico dei testi autentici

Il concetto di 'testo autentico' per l'italiano L2/LS si diffonde grazie ai progetti europei, facendo entrare nella didattica della lingua italiana diversi tipi testuali che prima non ne facevano parte. Emblema della glottodidattica degli anni settanta-ottanta, viene opposto a quello di 'testualità innaturale' dei manuali didattici, sebbene nel QCER venga usato senza nessuna qualificazione: si passa dal concetto di 'testo autentico' al concetto semplicemente di 'testo'.

As explained in Chapter 2, 'text' is used to cover any piece of language, whether a spoken utterance or a piece of writing, which users/learners receive, produce or exchange. There can thus be no act of communication through language without a text; language activities and processes are all analysed and classified in terms of the relation of the user/learner and any interlocutor(s) to the text whether viewed as a finished product, an artefact, or as an objective or as a product in process of elaboration. These activities and processes are dealt with in some detail in section 4.4 and 4.5.

Figura 52 QCER, 2001: Cap. 4.6 e Cap. 7.3.2.2

Nella prospettiva di rinnovamento metodologico della glottodidattica degli ultimi decenni, infatti, i metodi tradizionali utilizzavano 'testi non autentici', con caratteristiche strutturali, semiotiche e funzionali distanti da quelle degli scambi comunicativi naturali e autentici fra soggetti sociali¹⁵⁴.

E' opportuno qui sottolineare che i testi tradizionali spesso evidenziano una distanza della lingua da quelle dei parlanti nativi, che, nel caso dell'italiano, è ancora maggiore, considerata la sua breve storia come lingua d'uso, che solo negli

¹⁵⁴ Si tralascia qui l'analisi del testo nei diversi approcci e metodi per motivi di spazio e si rimanda il lettore al testo di Vedovelli (2011).

anni ottanta-novanta arriva a una condizione di neostandardizzazione e di uso diffuso entro la nostra società:

[...] abbiamo una situazione di scarto continuo fra la lingua effettivamente usata e diffusa in modo prevalente fra i parlanti, e la lingua da proporre come modello di parlato nei contesti formativi [...] il risultato di questi scarti è un senso di non naturalezza [...] distante dalla lingua effettivamente usata e con la quale gli apprendenti si sarebbero trovati a confrontarsi una volta inseriti nella comunicazione con gli italofoni (Vedovelli, 2011: 82).

In tale prospettiva questa glottodidattica intendeva proporre il testo nella sua forma originaria, in modo da mantenere “le sue originarie caratteristiche comunicative, quelle che assume nei contesti di comunicazione dai quali merge” (*Ibid.*, 84).

Nel QCER, invece, il testo viene messo in rapporto alla varietà diamesica:

Texts have many different functions in social life and result in corresponding differences in form and substance. Different media are used for different purposes. Differences of medium and purpose and function lead to corresponding differences not only in the context of messages, but also in their organisation and presentation. Accordingly, texts may be classified into different text types belonging to different genres. See also Section 5.2.3.2 (macrofunctions).

Figura 53 CEFR, 2001: 93

La questione della lingua italiana per lo studio e quella dei testi finora usati per tale funzione, però, non è risolta, poiché la lingua italiana della comunicazione sociale è ancora oggi una varietà alta e specialistica, definita un'antilingua¹⁵⁵: “[...] dove trionfa l'antilingua - l'italiano di chi non sa dire ‘ho fatto’ ma deve dire ‘ho effettuato’ - la lingua viene uccisa” (Calvino, 1965).

Il risultato è che l'uso del testo autentico, per le ragioni sopra esposte, porta a una mediazione sul concetto di autenticità del testo attraverso adattamenti, semplificazioni, facilitazioni linguistiche di quest'ultimo in modo da renderlo adeguato alle reali competenze degli apprendenti stranieri.

¹⁵⁵ Il termine è una coniazione di Italo Calvino, in un noto articolo (Calvino, 1965) nel quale lo scrittore aveva mostrato come un fatto banale, il ritrovamento di alcune bottiglie provenienti da un furto, poteva essere raccontato da un parlante comune, in poche parole, per poi essere verbalizzato da un agente di polizia in un testo lungo, prolisso e meno preciso.

Il QCER torna nel capitolo 7.3.2.2 sul concetto di autenticità e non autenticità dei testi come *input* dell'apprendimento, indicando la batteria dei criteri in base ai quali selezionare i testi:

In evaluating a text for use with a particular learner or group of learners, factors such as linguistic complexity, text type, discourse structure, physical presentation, length of the text and its relevance for the learner(s), need to be considered [...] physical presentation: written and spoken texts obviously make differing demands because of the need to process information in spoken text in real time. In addition, noise, distortion and interference (e.g. weak radio/television reception, or untidy/smudged handwriting) increase the difficulty of comprehension; in the case of spoken (audio) text the greater the number of speakers and the less distinct their voices, the more difficult it is to identify and understand individual speakers; other factors which increase difficulty in listening/viewing include overlapping speech, phonetic reduction, unfamiliar accents, speed of delivery, monotony, low volume, etc.; length of text: in general a short text is less demanding [...] However, a long text which is not too dense and contains considerable **redundancy may be easier than a short dense text presenting the same information** [...].

Figura 54 CEFR 2001: 165-166 (grassetto mio)

A questo punto la semplificazione del testo pone una distinzione tra la 'lingua per lo studio'¹⁵⁶, che svolgerebbe una funzione di *input* nel processo di apprendimento, e la 'lingua di comunicazione',¹⁵⁷ attribuendo erroneamente ai livelli A1 e A2 del QCER la possibilità di interscambio comunicativo e ai livelli B1 e B2 il contatto con la lingua dello studio in ambito disciplinare.

La sfida teorica e metodologica consiste nel superare la distanza fra i due universi di discorso: lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa avviene in maniera generale anche solo passando attraverso gli usi tecno-specialistici di lingua (Vedovelli, 2011: 182).

In realtà, infatti, la base comune di questi usi specialistici¹⁵⁸ è comunque la lingua comune e il lessico fondamentale e di base. Come sottolinea Vedovelli (*Ibid.*) il ruolo centrale è la dimensione testuale e discorsiva.

Al di là delle diversità dei sistemi scolastici e socioculturali, la lingua italiana è

¹⁵⁶ Ovvero l'ItalStudio che nella letteratura internazionale si definisce CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*).

¹⁵⁷ Meglio conosciuta come ItalBase, che corrisponde a livello internazionale alla *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS).

¹⁵⁸ Il riferimento qui è agli studenti con una motivazione culturale, come il caso di studenti e intellettuali.

oggetto di una formazione che mira alla competenza generale, ma si confronta anche con i contenuti delle specifiche aree disciplinari curriculari, come, ad esempio, nel caso degli studenti universitari.

Con i progetti europei di mobilità studentesca il rapporto fra uso comune e uso tecnico-specialistico ha trovato una soluzione: la competenza richiesta per la partecipazione a questi progetti (livello B2), infatti, garantisce la competenza linguistica necessaria nella comunicazione quotidiana e allo stesso tempo l'accesso al discorso settoriale.

Al contrario, la motivazione professionale implica una serie di problematiche di tipo teorico e metodologico a causa dei diversi settori di produzione nei quali emerge la necessità della comunicazione in italiano: ne derivano difficoltà nella progettazione dei percorsi formativi e dei materiali didattici. Il problema riguarda il rapporto fra la formazione della competenza generale e quella specializzata in ambito settoriale: per Vedovelli (2011) bisognerebbe mediare fra i due ambiti e ricomporli in un quadro unitario che possa essere adattato alle singole realtà.

3.8.5 Le caratteristiche dell'output e i tipi di interazione

In un contesto di apprendimento guidato tradizionale è possibile che l'*input* sia limitato e graduato e, di conseguenza, anche l'*output* degli apprendenti sarà ristretto e monitorabile: l'interazione in classe sarà con il docente e con i compagni. Per ovviare a ciò l'insegnante può orientare l'*output* degli apprendenti verso un uso più funzionale della lingua utilizzando materiali presi dalla rete o creando attività in ambienti di apprendimento che offrano occasioni di interazioni sincrone con parlanti nativi¹⁵⁹.

Partendo da queste premesse è stato progettato il percorso di apprendimento per gli studenti della *National University of Ireland, Galway*, che costituisce il modello operativo di questa ricerca, con particolare attenzione all'analisi dei principali fenomeni di variazione della curva intonativa che caratterizzano una L2/LS.

¹⁵⁹ L'argomento è già stato oggetto di ampia descrizione nel paragrafo §3.5 e nel Capitolo 2.

3.8.6 Controllo, Feedback e Valutazione

Un momento importante del processo di insegnamento-apprendimento è quello relativo alla fase di controllo, *feedback*, verifica¹⁶⁰ e valutazione¹⁶¹.

Il primo controllo riguarda l'operazione di analisi e di correzione, in modo informale e costante, degli errori sulla base di una concezione secondo cui l'errore è da considerarsi come indicazione di ipotesi formulata dal discente sulla struttura della LT. Da qui, l'importanza dell'azione di correzione affinché questa non sia vissuta come insuccesso nello sforzo di apprendimento della nuova lingua, che potrebbe portare a demotivazione, frustrazione, ansia o a una forma di dipendenza continua dello studente dall'insegnante. Per questo motivo, oggi si preferisce adoperare l'espressione 'lavoro di riparazione', che è più orientata all'autocorrezione e all'autovalutazione. In questo modo, all'insegnante, che sinora è stato l'attore principale del controllo e della correzione degli errori, subentra lo studente attraverso una riflessione sui risultati raggiunti, sui punti di difficoltà incontrati e sulle strategie da adottare per il miglioramento.

In questa nuova prospettiva del controllo e della correzione è legittimo chiedersi innanzitutto 'se' e 'quali' errori debbano essere corretti e, poi, quali siano le migliori strategie di correzione da adottare in classe¹⁶².

Ciliberti (2012: 222-223) suggerisce di 1) essere selettivi nella correzione degli errori, 2) attendere prima che il discente possa autocorreggersi, 3) operare in maniera differenziata a seconda del tipo di attività, 4) posticipare la correzione per non interrompere l'attività comunicativa in L2 del discente, 5) adottare forme di correzione indiretta, 6) aiutare il discente all'autocontrollo e all'autovalutazione.

Inoltre bisogna osservare che il *feedback* sugli errori dei discenti è spesso in relazione al livello di competenza linguistica: ad esempio, ai livelli più bassi (in riferimento al QCER) il docente tende a correggere meno gli aspetti morfologici e

¹⁶⁰ Con il termine 'verifica' si intendono quelle attività che permettono all'insegnante di accertare gli obiettivi didattici raggiunti dagli studenti, in termini quantitativi e qualitativi.

¹⁶¹ Con il termine 'valutazione' si indica il processo attraverso il quale i dati raccolti con la verifica vengono interpretati alla luce di altri elementi. A tal riguardo bisogna osservare che esiste una pluralità di termini, confermata nella lista dei 13 termini sulle varie modalità di valutazione, presentata nel QCER.

¹⁶² Per approfondimenti si rimanda all'ampia letteratura esistente sulle pratiche di correzione, sul trattamento dell'errore e sull'interazione negoziata.

più quelli lessicali e pragmatici poiché l'obiettivo è quello di farsi capire per comunicare i bisogni di sopravvivenza.

Per quanto riguarda il tipo di correzione, esistono diversi modelli, ma per l'oggetto di studio di questa ricerca, si menzionano la correzione esplicita, il *recast*,¹⁶³ la richiesta di chiarimenti, il *feedback* metalinguistico, l'elicitazione, la ripetizione, l'autocorrezione. Tra queste la forma più frequente di *feedback*, nell'apprendimento sia formale sia informale, è il *recast*, che ha il vantaggio di mantenere il *focus on meaning*.

Il secondo momento del controllo si esplica attraverso la verifica e la valutazione delle competenze acquisite dai discenti in relazione agli obiettivi programmati, a conclusione di un percorso di apprendimento. La valutazione dei discenti diventa anche una valutazione dell'insegnamento (principio della retroazione o *feedback*) se le competenze acquisite dai discenti, in termini quantitativi e qualitativi, vengono messe in relazione con il curriculum pianificato e con quello attuato: la valutazione diventa così una misura critica e di stimolo per un'eventuale azione correttiva (Ciliberti, 2012).

Ogni forma di verifica e di valutazione implica una concezione pedagogica e di apprendimento, che risultano influenzate dal cambiamento di teorie linguistiche e pedagogiche.

Al di là delle categorie del *testing*, bisogna osservare che la valutazione della capacità di interagire oralmente in L2/LS presenta dei limiti di comparabilità, a causa delle particolari circostanze in cui l'interazione si verifica e dei fattori che la determinano: si tratta di determinare a monte quali competenze orali devono essere misurate per scegliere le attività che meglio rappresentano queste competenze e i criteri più idonei a questo tipo di valutazione.

La prima considerazione riguarda la scelta dei parametri, che, nel caso specifico della produzione orale, fanno emergere una situazione di forte disomogeneità e di discrezionalità, in quanto sembrano dipendere più dal docente che dalla disciplina. La seconda considerazione riguarda l'applicazione dei parametri ai contenuti, per cui alcuni criteri sembrano incidere maggiormente sulla valutazione.

¹⁶³ Con questo termine si indica una correzione che viene fatta in modo implicito, riformulando la frase senza l'errore (Cap. 2).

Per quel che riguarda i parametri orientati alla lingua¹⁶⁴ e, in particolare, l'interazione e la produzione, sembrano essere fondamentali quelli relativi all'efficacia comunicativa e interazionale¹⁶⁵, all'adeguatezza al contesto, all'appropriatezza linguistica e alla coesione e coerenza testuale, alla pronuncia e all'intonazione.

3.9 Conclusioni

In questo capitolo è stata affrontata la questione della trasformazione dell'insegnamento della L2/LS in relazione al ruolo del docente, alla luce dei nuovi approcci glottodidattici (§3.4) e ai contesti di realtà simulata offerti dalla tecnologia.

Le questioni classiche della glottodidattica, dalla formazione degli insegnanti alla progettazione del curriculum per i discenti, sono state riviste alla luce di queste trasformazioni.

Nell'apprendimento-acquisizione della L2/LS ci sono molti elementi che entrano in gioco, che dipendono sia da fattori esterni (il contesto educativo, l'*input* linguistico, le interazioni in L2/LS, il tempo) sia da quelli interni (i bisogni degli apprendenti, la motivazione, l'età, l'ansia, le intelligenze, gli stili di apprendimento).

Un insegnante responsabile e professionale deve essere consapevole di questa complessità per poterla gestire in modo adeguato, prendendo le decisioni migliori di volta in volta, sebbene l'insieme di conoscenze, capacità e competenze che gli vengono richieste oggi siano molteplici e diverse. Il nuovo docente 'in ruolo' (§3.5.1) è più flessibile, creativo e capace di confrontarsi con nuove tecnologie e metodologie, spinto anche dal cambiamento delle politiche linguistiche e culturali a livello europeo. Grazie anche alla creazione di reti di contatti fra ricercatori, insegnanti e apprendenti di tutto il mondo l'attenzione si è spostata sull'individuo,

¹⁶⁴ Nei parametri di valutazione si fa una distinzione tra quelli orientati alla lingua e quelli orientati all'allievo (progresso personale e dimensione formativa). Nei parametri orientati alla lingua rientrano la comprensione, l'interazione, la produzione, la competenza metalinguistica.

¹⁶⁵ In questo caso per efficacia comunicativa e interazionale si intende la capacità di assumere il ruolo richiesto nell'interazione (*input* proposto) che può avere forme diverse.

sul contesto e sui contatti linguistico-culturali, frutto dei nuovi programmi di mobilità per studenti e docenti.

Il docente oggi può abbracciare un approccio didattico basandosi “su uno o più metodi, per mezzo dei quali i suoi principi vengono resi esplicativi” (Diadori, 2011: 68). Sulla base di questi metodi l’insegnante seleziona le tecniche che dipendono dalle abilità linguistico-comunicative e dagli aspetti lessicali e grammaticali che intende sviluppare in relazione a un particolare momento durante la lezione. A tal fine, sono state presentate alcune tecniche da utilizzare in relazione alle diverse fasi dell’UD (Balboni, 1991): motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, controllo, rinforzo e recupero.

Così ogni metodologia risulta essere influenzata dagli apprendenti e dai fattori appena considerati, ma è compito del docente creare le condizioni per gli scambi comunicativi: “la competenza comunicativa è l’obiettivo cardine della glottodidattica” (Porcelli-Dolci, 1999: 9) che si fonda sull’attenzione ai bisogni comunicativi dell’apprendente (§3.9.2), sul coinvolgimento dei discenti nell’interazione sociale, sull’interesse per gli aspetti socio-culturali, para ed extra-linguistici della comunicazione.

Da qui la necessità di creare eventi linguistici autentici attraverso la negoziazione sociale del significato. In questo l’insegnante trova un supporto nella pluralità di tecnologie, dalle più semplici alle più elaborate, scelte in base alla sua consapevolezza pedagogico-didattica e tenendo conto delle peculiarità di ognuna di esse: è fondamentale collocare in modo preciso l’utilizzo delle tecnologie all’interno dell’azione didattica.

L’intento di questo capitolo è stato quello di mettere a fuoco un punto di vista per il rinnovamento della didattica delle lingue straniere, di una didattica che tenta di ridurre la distanza digitale tra l’insegnamento formale e gli studenti, nell’ottica di favorire l’integrazione e il successo scolastico di tutti attraverso la ‘personalizzazione’ e i necessari adattamenti glottodidattici in un’area che, come suggerito dalla ricerca internazionale e dai documenti del Consiglio d’Europa, merita un’attenzione particolare.

Oltre a tutto ciò, per progettare un curriculum centrato sul discente l’insegnante deve decidere come realizzare gli obiettivi, delineando il contesto operativo, da dove

estrapolerà le variabili significative affinché il syllabo sia aderente ai bisogni degli apprendenti. Gli strumenti operativi e le tecniche per lo sviluppo delle abilità comunicative che un insegnante può usare nella sua pratica quotidiana sono tanti e non devono essere utilizzati solo nell'azione didattica con gli studenti stranieri, ma anche per aprire il suo lavoro a una dimensione di ricerca continua. A tal fine sono stati discussi i modelli operativi (§3.6) e le tecniche per le abilità linguistico-comunicative (§3.7), così come le caratteristiche dell'*input* da somministrare agli apprendenti stranieri (§3.8.3) e l'uso didattico dei testi autentici (§3.8.4).

Sono state presentate le UD come rete flessibile di UdA, secondo il modello di Balboni (§3.6.3), caratterizzate dalla riflessione metalinguistica per favorire la competenza glottomatetica di studenti adulti.

Nel capitolo le conoscenze teoriche si mescolano alle esperienze pratiche e alle capacità operative, tra le quali la didattica *task-based* e l'insegnamento riflessivo che può fornire spunti all'azione didattica. Il *focus* è sulla pragmatica, in quanto si concentra sulle reali pratiche linguistiche che comprendono la competenza linguistica e quella comunicativa: l'apprendimento linguistico va al di là delle strutture formali e delle funzioni linguistiche e mira alla capacità di decodificare e codificare linguisticamente scopi e sovrascopi comunicativi di un testo.

L'argomentazione è stata condotta alla luce delle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (§3.3), in particolare sugli aspetti dell'intonazione.

I concetti fondamentali di questa nuova prospettiva didattica possono così essere sintetizzati: 1) la crescita professionale dell'insegnante nel ruolo di insegnante-ricercatore; 2) la didattica centrata sul gruppo-classe; 3) la relazione teoria-pratica.

Da questa panoramica emerge da una parte la necessità di un aggancio tra teoria e prassi nella formazione dell'insegnante, dall'altra parte la necessità di un collegamento tra i risultati della ricerca teorica e l'azione in classe, richiamo presente anche nel QCER.

CAPITOLO 4: Il modello sperimentale del progetto

L'insegnamento/apprendimento di una L2/LS assume caratteristiche diverse a seconda dei fattori in gioco del particolare contesto in cui prende luogo: contesto socio-culturale, bisogni comunicativi degli apprendenti, scopi di apprendimento, risorse a disposizione.

In relazione a questo argomento, in questo capitolo, si intendono descrivere tutti questi fattori, che, in un modo o nell'altro, hanno contribuito alla realizzazione del progetto di ricerca.

A tal fine, il capitolo è suddiviso in due parti:

1. **Sezione 1**, dedicata alla descrizione del piano di lavoro entro il contesto didattico e culturale dell'Irlanda.
2. **Sezione 2**, relativa alla descrizione del modello sperimentale, basata sulla definizione degli obiettivi di insegnamento, che tengono conto del curriculum generale, dei bisogni comunicativi, delle attitudini e delle preferenze dei discenti.

Il capitolo contiene anche momenti di insegnamento riflessivo, che si esplica nel monitoraggio continuo delle azioni e reazioni degli studenti al processo di insegnamento e nel controllo del ruolo di insegnante.

L'individuazione di punti di criticità o di insoddisfazione dell'azione didattica, infatti, ha provocato una fase di osservazione critica della classe e di riflessione sui fenomeni osservati, che a sua volta ha suggerito spunti di una nuova azione didattica e direzioni di cambiamento.

Sezione 1 - Il piano di lavoro

4.1 Il sistema d'istruzione in Irlanda



Figura 55 Il National Framework of Qualifications (Nfq)¹⁶⁶

La Figura 55 riporta un diagramma a ventaglio, che rappresenta il quadro nazionale delle qualifiche in Irlanda (Nfq), in cui sono presenti tutti i titoli di studio del sistema d'istruzione irlandese. Il diagramma comprende dieci sezioni, una per ogni livello, al cui interno si trovano una o più qualifiche.

Il Nfq presenta in totale 16 tipologie di qualifiche e indica, inoltre, gli enti¹⁶⁷ preposti al rilascio di queste qualifiche.

Il Nfq dunque non è un progetto che interviene su un quadro già definito, al contrario, la griglia irlandese è uno degli strumenti ai quali è affidata la realizzazione del cambiamento del sistema stesso: esso è chiamato a rappresentare, in un certo senso, l'elemento unificante e ordinatore in un processo di riforma [...] si considera che il Nfq possa agevolare il compimento della riforma, fornendone già l'ossatura e lo schema di sviluppo (Lantero, 2011: 122).

¹⁶⁶ La Figura 55 del Nfq è tratta dal sito <http://www.nfq.ie/nfq/en/> dove è possibile vederne una versione interattiva che rende la lettura più semplice.

¹⁶⁷ Gli enti sono: Fetac (*Further Education and Training Awards Council*), Sec (*State Examination Commission*), Hetac (*Higher educations and Training Awards Council*), Iot (*Institutes of Technology*), Dit (*Dublin Institute of Technology*), e le università irlandesi.

Il Nfq è uno degli elementi di punta per il riassetto del sistema irlandese dei titoli di studio a partire dal *Qualifications Act* (1999), ed è visto come un processo in evoluzione piuttosto che come modello statico. Esso si propone due finalità principali: 1. la realizzazione di un sistema di certificazioni basato sul concetto di *lifelong learning* e di apprendimento integrato; 2. l'internazionalizzazione con il richiamo (totalmente assente in altri *Framework*) al Processo di Bologna e alla compatibilità dei livelli del Nfq con quelli dell'*European Qualifications Framework* (Eqf).

Nel Nfq non rientra il concetto di credito, che, pertanto, ne limita le possibilità transnazionali di utilizzo e quelle interne di passaggio da un tipo di studio a un altro: il diagramma è basato esclusivamente sul concetto di livello e, pertanto, i titoli si differenziano in base al livello in cui sono inseriti e ai *learning outcome*.

In questa sede viene tralasciata l'analisi dei vari livelli per concentrare l'attenzione sullo studio delle lingue ai livelli più alti (livelli 7-9), dove si collocano l'*Ordinary Bachelor Degree*, l'*Honours Bachelor degree*, il *Master degree* e i titoli di istruzione superiore di natura tecnica rilasciati dal DIT e dall'Hetac.

Nella Figura 56 viene riportata la tabella di comparazione tra Eqf e Nfq.

EFQ level	EHEA cycle	NFQ level	Major award types	
1		1	Level 1 Certificate	
		2	Level 2 Certificate	
2		3	Level 3 Certificate Junior Certificate	
		4	Level 4 Certificate Leaving Certificate	
3		5	Level 5 Certificate Leaving Certificate	
4		Short cycle within 1st	6	Advanced Certificate Higher Certificate
			7	Ordinary Bachelor's degree
6		1st	8	Honours Bachelor's Degree Higher diploma
7			9	Master's degree Postgraduate diploma
8		2nd	10	Doctorate degree Higher doctorate
	3rd			

Figura 56 Corrispondenze dei livelli tra Eqf e Nfq

4.2 Le lingue nel curriculum irlandese

Le lingue vengono insegnate sin dalla *primary school*¹⁶⁸. Le due lingue principali che vengono studiate sono l'inglese e l'irlandese, con l'obiettivo di far interagire i bambini sin dall'infanzia e di migliorarne la pratica.

Nel curriculum della scuola primaria è anche contemplato il caso dell'*English as an Additional Language in Irish Primary Schools*.

Nel curriculum, invece, delle scuole del *second level* si studiano l'inglese e l'irlandese come L1, più un'altra lingua europea come L2. Lo studio dell'irlandese a questo livello di istruzione, sebbene sia obbligatorio, per molti studenti è simile allo studio di una seconda lingua, dal momento che non è la lingua parlata in casa né nell'ambiente in cui vivono. Questa situazione ha portato alcuni esponenti del mondo accademico a sottolineare l'importanza dell'irlandese come L1 nel curriculum.

Le lingue straniere disponibili per il *Junior Certificate programme* e il *Leaving certificate* sono il francese (60%), il tedesco (30%), lo spagnolo (3%) e l'italiano (0.5%)¹⁶⁹.

4.2.1 L'italiano nelle scuole secondarie

Dai dati relativi all'anno scolastico 2012-2013 emerge che solo 53 scuole superiori¹⁷⁰ (LCP+LCA) offrono lo studio dell'italiano LS, un numero assai modesto, specialmente se questo numero viene messo a confronto con quello delle scuole che offrono lo studio dello spagnolo (209).

Il numero delle scuole per l'insegnamento dell'italiano LS è progressivamente

¹⁶⁸ Il sistema d'istruzione in Irlanda è organizzato in quattro livelli: *Pre-school, Primary school (first level education), Secondary School, Third Level education*.

¹⁶⁹ Le percentuali in parentesi si riferiscono al numero di persone che studiano queste lingue, indicate in un documento dell'*University of Dublin, Trinity College* nel 2006. http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepIE.pdf?1372922459.

¹⁷⁰ I dati relativi all'a.s. 2007-2008 segnalavano 61 scuole, sommando i dati LCP con i dati LCA. Per vedere le statistiche consultare il sito <http://www.examinations.ie/index.php?l=en&mc=st&sc=r5>.

diminuito nel corso degli anni così come è diminuito il numero relativo agli studenti che scelgono l'italiano come LS: 1.142 contro 58.878 del francese, 15.011 del tedesco e 11.478 dello spagnolo.

LEAVING CERTIFICATE PROGRAMME (LCP) SUBJECT PROVISION AND TAKE UP BY YEAR, LCP SUBJECT, STATISTIC AND TYPE OF SCHOOL		
Second level education institutions aided by the Department of Education and Science		
2012-2013	Schools providing Subject (Number)	All Pupils taking Subject (Number)
FRENCH	678	57.009
GERMAN	399	14.419
SPANISH	209	10.331
ITALIAN	34	836

Tabella 2 LCP : statistica per lingua e tipo di scuola

LEAVING CERTIFICATE APPLIED (LCA) PROGRAMME SUBJECT PROVISION AND TAKE UP BY YEAR, LCA SUBJECT, STATISTIC AND TYPE OF SCHOOL		
Second level education institutions aided by the Department of Education and Science		
2012-2013	Schools providing Subject (Number)	All Pupils taking Subject (Number)
FRENCH	118	1.869
GERMAN	39	592
SPANISH	72	1.147
ITALIAN	19	306

Tabella 3 LCA: statistica per lingua e tipo di scuola

Inoltre, nel curriculum per l'italiano, sebbene tra gli obiettivi vi sia quello dell'interazione e della competenza fonologica nella lingua straniera, tuttavia non si trova alcun riferimento alla competenza prosodica. Soltanto nel syllabus per il *Leaving certificate* dell'italiano vengono enfatizzate le funzioni di negoziazione e le attività per lo sviluppo della competenza discorsiva attraverso l'approccio comunicativo.

In particolare nella sezione intitolata §8.4.1 *ORAL/WRITTEN PRODUCTION-HIGHER LEVEL* (p.47: A,C) e nella sezione *LISTENING/READING-ORDINARY LEVEL* (p.50: B) si fa riferimento all'intonazione, ma non ci sono suggerimenti per l'approccio da adottare.

In sostanza, come avviene anche in Italia, l'insegnamento dell'intonazione viene messo da parte o, nel migliore dei casi, resta pura materia teorica.

4.2.2 L'italiano all'università

L'*Universities Act*¹⁷¹ del 1997 riconosce ufficialmente sette università¹⁷² in Irlanda, che offrono corsi compresi tra il livello 6 e 10 del Nfq.

Non tutte le università irlandesi riconosciute da questo atto offrono l'insegnamento della lingua italiana a qualsiasi livello di corso.

All'*University College di Cork* (UCC) è possibile frequentare otto corsi di italiano, tra BA, MA, dottorati di ricerca e corsi serali.

L'*University College di Dublino* (UCD) offre invece due corsi di italiano a livello *undergraduate* (BA in Lingue Moderne e un BA in Italiano), due a livello *postgraduate* (due M.A., uno in *Italian Studies*, uno in *International Italian Studies*) e un programma Ph.D. (dottorato di ricerca).

Segue il *Trinity College Dublin* (TCD) dove l'italiano è presente a livello *postgraduate* con due corsi (*TSM in Italian e European Studies*) e con tre Master (*MPhil in Medieval Culture, MPhil in Literary Translation, MPhil in Comparative Literature*). Inoltre è possibile seguire anche un programma Ph.D or MLitt in italiano.

Al *Dublin Institute of Technology* (DIT) l'italiano è inserito nell'*International Business and Languages Degree* e nel BA (Hons) in *Languages and International Tourism*.

Presso il *Waterford Institute of Technology* l'italiano fa parte del *National Diploma in Business Studies, Languages and Marketing*, o del BA in *Applied Languages*.

Al *Cork Institute of Technology*, l'italiano viene insegnato nell'ambito degli studi del *Bachelor of Business in Marketing degree*.

Il *GMIT – Galway-Mayo Institute of Technology*, invece, offre l'italiano all'interno del *National Diploma in Humanities: Film & Television e the Diploma in Art & Design*.

¹⁷¹ <http://www.irishstatutebook.ie/1997/en/act/pub/0024/>.

¹⁷² *University College Cork, University College Dublin, National University of Ireland Galway (NUIG), National University of Ireland Maynooth, Trinity College Dublin, University of Limerick, Dublin City University.*

Inoltre l'italiano viene insegnato anche all'Istituto Italiano di Cultura di Dublino¹⁷³ in corsi di vario livello e in altri *colleges* e istituti irlandesi (che non rientrano nell'*Universities Act*).

Nel paragrafo successivo si approfondisce la descrizione dei corsi di italiano presso la *National University of Ireland, Galway*, dove è stato sviluppato il *core* di questo progetto di ricerca.

4.3 National University of Ireland-Galway

La *National University of Ireland, Galway* (NUI Galway o NUIG), in irlandese *Ollscoil na hÉireann, Gaillimh* o *OÉ Gaillimh*, è stata fondata nel 1845 con il nome di *Queen's College, Galway*, ma oggi è conosciuta con il nome di *University College, Galway*¹⁷⁴ o di *National University of Ireland, Galway*. È uno dei tre *Queen's Colleges*, insieme a quello di Cork e di Belfast.

NUIG ha più di 17.000 studenti e uno *staff* formato da più di 2.200 persone. Negli anni si è distinta come centro di eccellenza per l'insegnamento e la ricerca in varie aree tra le quali quella degli studi letterari e linguistici. Nel 2009 NUIG è stata eletta l'università dell'anno dal *Sunday Times*

Nell'ambito degli studi che va sotto il nome di *College of Arts, Social Sciences & Celtic Studies* si trova il Dipartimento di *Italian Studies*, sorto nel 1996 dalla ristrutturazione di quella che, dal 1916, era la cattedra di *Professor of Romance Languages (francese, italiano e spagnolo)*.

Il Dipartimento di *Italian Studies* nel 2013, per il quarto anno consecutivo, ha vinto il premio intitolato 'Label europeo delle lingue'¹⁷⁵ (*European Language Label*), un riconoscimento che viene "attribuito a quei progetti capaci di dare un sensibile impulso all'insegnamento delle lingue, mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci".

Due delle priorità del bando 2013 a livello europeo prevedevano l'apprendimento linguistico attraverso l'uso delle nuove tecnologie e il fenomeno delle classi

¹⁷³ http://www.iicdublino.esteri.it/IIC_Dublino.

¹⁷⁴ <http://www.nuigalway.ie/>.

¹⁷⁵ <http://www.programmallp.it/labeluropeolingue/>.

multilingue. Il riconoscimento è stato attribuito al *Diploma in Italian-Online* (§4.6) per l'innovazione tecnologica nell'insegnamento dell'italiano *online*.¹⁷⁶

Per quanto concerne lo studio dell'italiano LS, questo è presente a livello:

- A. *undergraduate* con tre corsi (*BA in Italian, Law with Italian, BComm with Italian*), durante i quali gli studenti svolgono un anno (il terzo) all'estero nell'ambito del programma Erasmus;
- B. *postgraduate* con quattro MA (in *Advanced Language Skills, in International Contemporary Literatures and Media, in Translation Studies* e in *Conference Interpreting*).

Inoltre l'offerta formativa dell'università comprende anche due *Diploma in Italian* (uno serale e uno *online*) e un programma Ph.D.

Nell'A.A. 2012-2013 gli studenti iscritti ai corsi di italiano sono stati 158 in totale.

4.4 Diploma in Italian - Online

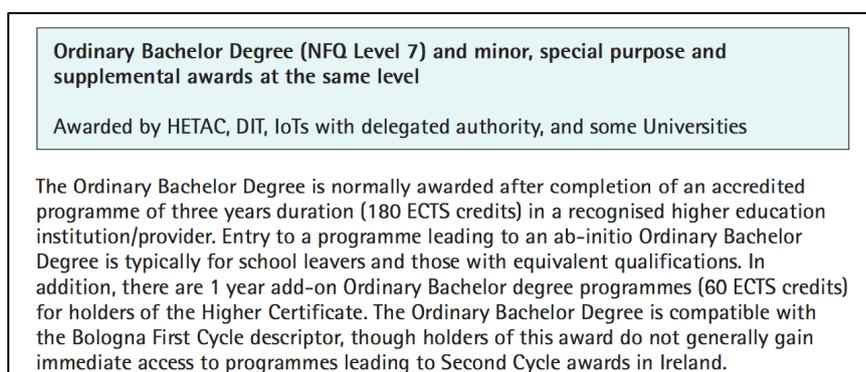


Figura 57 Ordinary Bachelor Degree¹⁷⁷

Il *Diploma in Italian-Online* si colloca al 7° livello del *National Framework of Qualifications* (corrispondente al 6° livello dell'Efq), e possono accedervi le persone in possesso di un diploma di scuola superiore di durata pari ad almeno 3 anni (180 ECTS credits) e con un'età superiore a 21 anni. E' il primo corso *online*

¹⁷⁶ In particolare sono state apprezzate le attività e i prodotti realizzati dagli studenti nell'ambito di questa sperimentazione, che sono pubblicati nel *wiki* del progetto, <http://intonita.pbworks.com/w/page/62210546/Frontpage>.

¹⁷⁷ Fonte: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/irelandreport_en.pdf.

d'italiano offerto da un'università in Irlanda ed è stato inaugurato a Settembre del 2012. Ha la durata di due anni ed è erogato in modalità *blended*, dal momento che sono previsti incontri *on campus* durante l'anno.

Il Diploma propone un curriculum centrato sull'apprendente¹⁷⁸, mira allo sviluppo delle quattro abilità (ascolto, parlato, lettura, scrittura) e all'integrazione con i linguaggi dei nuovi media.

Learning and Teaching Methods

- Use of multimedia, Interactive classes, Self-directed learning, variety of authentic texts, language games.
- Exploration and awareness of the basic structures of the target language
- Production of simple texts in the target language
- Working with simple authentic written and aural material in the target language
- Communication in various basic situations of everyday life
- Pronunciation practice

Figura 58 Diploma in Italian Online - Metodo (Fonte: Handbook 2012-2013)

Inoltre, il modulo sulle abilità orali e interculturali (IT 130) introduce i vari aspetti della vita italiana da una prospettiva interculturale.

Tra le principali finalità del corso vi è quella di preparare gli studenti alla comunicazione orale.

Il corso comprende, infatti, un laboratorio linguistico, che mira allo sviluppo della consapevolezza fonologica in LS e, pertanto, avvia gli studenti alla comprensione delle differenze interlinguistiche di pronuncia, ritmo e intonazione.

Dagli studi condotti precedentemente in questo campo emerge che molte delle difficoltà in fase di comprensione orale riguardano la segmentazione delle unità di significato nel flusso comunicativo (una catena di complessi eventi co-articolatori influenzerebbe la percezione della velocità di eloquio), specialmente per gli approcci che si basano sull'uso della lingua, limitando così l'attenzione fonologica (ci sono suoni nuovi e diversi, difficili da discriminare); mentre sul piano produttivo tra le principali difficoltà ci sono quelle che riguardano l'articolazione di

¹⁷⁸ Le finalità educative più importanti di questa didattica sono: 1. la totalità dell'esperienza educativa; 2. lo sviluppo di una dimensione affettivo-emotiva e le relazioni del gruppo classe; 3. l'allargamento dell'esperienza; 4. la figura dell'insegnante come animatore dei processi creativi; 5. la responsabilità del discente nel processo didattico; 6. il *focus* sul 'come' insegnare/apprendere piuttosto che sul 'cosa'; 7. l'orientamento al binomio attività-processo vs esercizio prodotto; 8. la valutazione globale vs valutazione parziale.

suoni, la pronuncia e la ripetizione di parole non familiari, la bassa *fluency*, la collocazione di pause e interruzioni, la pronuncia inaccurata.

In accordo con le istanze della linguistica funzionale e pragmatica¹⁷⁹ e affinché la comunicazione sia efficace, le abilità linguistiche vengono sviluppate in situazione comunicativa con precisi scopi pragmatici.

A tal fine una parte delle lezioni è dedicata all'ascolto e alla visione di testi autentici audio e video, che siano in grado di offrire agli studenti spunti per riflessioni sulla lingua ed esempi concreti di lingua parlata in situazioni reali. Infine, gli studenti fanno pratica con la comunicazione orale, facendo attenzione a riprodurre le strategie comunicative e i modelli di pronuncia e di intonazione osservati negli esempi audio-video.

Il corso è organizzato in due moduli e comprende anche un'unità introduttiva all'inizio del corso, che contiene le informazioni, i *tutorial* e tutte le istruzioni necessarie per lo svolgimento del corso.

Per ogni semestre, oltre alle sessioni frontali, gli studenti frequentano classi virtuali, svolgendo attività basate sull'approccio comunicativo e collaborativo con i pari e gli *e-tutor*.

4.4.1 Gli obiettivi

Il *Diploma in Italian-Online* mira a far acquisire agli studenti le abilità di base necessarie a una comunicazione orale efficace nella LS, tra le quali (Nunan, 1989: 32): 1) abilità di articolare in modo comprensibile gli aspetti fonologici della LS; 2) padronanza della prosodia della LS; 3) abilità di tipo transazionale ed interpersonale; 4) capacità di prendere turni brevi e lunghi; 5) capacità di conduzione interazionale; 6) capacità di negoziazione dei significati; 7) capacità di ascolto; 8) capacità di negoziare gli scopi conversazionali; 9) conoscenza d'uso delle formule e dei riempitivi conversazionali appropriati; 10) conoscenza delle norme di carattere sociale vigenti nella cultura straniera rispetto al particolare evento linguistico.

¹⁷⁹ Per la linguistica funzionale e pragmatica la lingua è intesa come strumento d'azione (Ciliberti, 2012).

Complessivamente, il Diploma segue le linee guida del CEFR, sebbene a volte se ne discosti (§4.7) con aspetti creativi e approcci innovativi.

Gli obiettivi si distinguono in: 1) interazione, 2) comprensione di testi, 3) produzione di testi.

Per ogni obiettivo vengono definite le competenze in uscita e i contenuti (*Handbook*, 2012: 7).

4.4.2 I contenuti

Objective 1 – Interacting	
<p>Outcomes: Students:</p> <p>1.1 establish and maintain communication in Italian 1.2 manipulate linguistic structures to express ideas effectively in Italian 1.3 sequence ideas and information 1.4 apply knowledge of the culture of Italian-speaking communities to interact appropriately.</p>	
<p>Students learn about:</p> <ul style="list-style-type: none"> the importance of listening for key words to assist understanding the importance of reading for key words to assist understanding links in communication the purpose and context of communication register in language use responding to factual and open-ended questions ways to support effective interaction the logical sequencing of ideas formal and informal language, and when and where it is used sociolinguistic conventions relating to everyday activities. 	<p>Students learn to:</p> <ul style="list-style-type: none"> listen for meaning read for meaning use strategies to initiate, maintain and conclude an interaction, eg <i>Buongiorno! scusi, mi può dire, allora, ci vediamo, grazie...</i> select and incorporate particular vocabulary and intonation structures to achieve specific communication goals interact with reference to context, purpose and audience, eg <i>Dimmi. Mi dica.</i> maintain an interaction by responding to and asking questions and sharing information use appropriate language features to enhance communication, eg tone, intonation, rhythm structure information and ideas coherently apply appropriate social conventions in formal and informal contexts, eg terms of address use language and/or behaviour appropriate to social context, eg <i>Buon appetito! Grazie altrettanto.</i>

Figura 59 Courseware: Obiettivo 1

Per l'obiettivo n.1 (Interazione), i contenuti sono definiti in base ai seguenti obiettivi: 1. stabilire e mantenere la comunicazione nella LT; 2. gestire le strutture linguistiche per esprimersi efficacemente in italiano; 3. ordinare le idee e le

informazioni; 4. applicare appropriatamente la conoscenza della cultura italiana all'interazione.

I contenuti dell'obiettivo n.2 (Comprensione dei testi) sono definiti invece in base ai seguenti sotto-obiettivi: 1. capire e interpretare i testi applicando diverse strategie; 2. comunicare il concetto principale e identificare le informazioni specifiche nei testi; 3. riassumere i concetti principali di un testo; 4. esprimere la propria opinione su un testo; 5. identificare lo scopo, il contesto e l'*audience* di un testo; 6. identificare e spiegare gli aspetti della cultura italiana in un testo.

Objective 2 – Understanding Texts	
<p>Outcomes: Students:</p> <p>2.1 understand and interpret information in texts using a range of strategies 2.2 convey the gist of and identifies specific information in texts 2.3 summarise the main points of a text 2.4 draw conclusions from or justify an opinion about a text 2.5 identify the purpose, context and audience of a text 2.6 identify and explain aspects of the culture of Italian-speaking communities in texts.</p>	
<p>Students learn about:</p> <ul style="list-style-type: none"> ways in which texts are constructed for specific purposes ways in which texts are formatted for particular purposes and effects ways of identifying relevant details in texts when listening or reading for specific information ways of inferring meaning from text resources available to access, enhance or promote independent learning the effect of syntax on meaning cultural attitudes that add meaning to texts language used to express cultural values, and to represent people and cultures in texts register and common expressions in language use. 	<p>Students learn to:</p> <ul style="list-style-type: none"> identify why, how or to whom a text is delivered or presented explore the way text content is presented and how ideas and information are sequenced, eg headings, paragraphing, introductory sentences, topic shifts make judgements about the relevance of detail in understanding text, eg extracting ideas and issues referred to in text use contextual and other clues to infer meaning from text access available resources to assist comprehension of a text, eg dictionaries, word lists, glossaries, charts analyse ways in which words, phrases and sentences are constructed, eg how words are modified for grammatical effect identify and discuss cultural influences in specific texts, eg newspapers, magazines, advertisements and films explain cultural references in texts, eg <i>Ogni pomeriggio faccio un pisolino dopo pranzo.</i> explain the use of words and expressions with particular cultural significance in texts, eg idiomatic expressions, colloquialisms. Eg <i>In bocca al lupo, quattro chiacchiere.</i>

Figura 60 Courseware: Obiettivo 2

Infine, per l'obiettivo n. 3 (Produzione dei testi) i contenuti sono definiti in base ai sotto-obiettivi: 1. produrre testi appropriati al lettore/interlocutore, allo scopo e al contesto; 2. ordinare e strutturare le idee e le informazioni; 3. applicare la conoscenza delle diverse strutture linguistiche per comunicare ed esprimere in

maniera originale le idee in italiano; 4. applicare la conoscenza della cultura italiana alla produzione dei testi.

Objective 3 – Producing Texts	
<p>Outcomes: Students:</p> <p>3.1 produce texts appropriate to audience, purpose and context</p> <p>3.2 structure and sequence ideas and information</p> <p>3.3 apply knowledge of diverse linguistic structures to convey information and express original ideas in Italian</p> <p>3.4 apply knowledge of the culture of Italian-speaking communities to the production of texts.</p>	
<p>Students learn about:</p> <ul style="list-style-type: none"> the structure and format of particular texts the purpose and context of a text and their influence on the choice of structure, format and vocabulary the logical sequencing of ideas in extended text the application of known linguistic structures in new contexts language choices and their effect on intended meaning resources available to enhance and expand independent learning register in language use. 	<p>Students learn to:</p> <ul style="list-style-type: none"> present and organise information in ways appropriate to audience, purpose and context plan, draft and edit text sequence ideas and information in texts apply a range of vocabulary and linguistic structures across a range of contexts evaluate the accuracy and appropriateness of structures when constructing and editing text extend and refine their use of language, eg by using dictionaries, word lists and grammar references, accessing authentic texts in print and online use culturally appropriate language when creating and presenting texts.

Figura 61 Courseware: Obiettivo 3

4.4.3 Gli argomenti

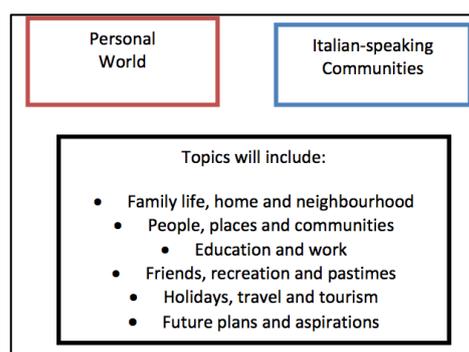


Figura 62 Courseware: Argomenti (Fonte: Handbook 2012-2013)

Gli argomenti del corso vengono proposti da due prospettive interdipendenti: 1) la prospettiva ‘personale’, che permette agli studenti di utilizzare l’italiano per esprimere e condividere le idee sulle esperienze e le attività relative alla vita quotidiana e alle interazioni con il mondo che li circonda; 2) la prospettiva

‘pubblica’, permette agli studenti di comprendere ed esprimere idee in modo da intraprendere attività e negoziazioni appropriate alla situazione di comunità italiane.

Sezione 2 - Il modello operativo

4.5 Aspetti preliminari del modello operativo

L’obiettivo della parte operativa di questo lavoro era quello di progettare e sperimentare due moduli dedicati esplicitamente alla pronuncia e agli aspetti prosodici dell’italiano parlato, coniugando le indicazioni del metodo fonotonetico naturale con l’approccio strumentale.

I due moduli dovevano essere, allo stesso tempo, raccordabili con le strutture linguistiche e gli aspetti interculturali del corso generale, in modo da evitare di ridurre la sperimentazione a semplice pretesto per presentare argomenti o di proporre allo studente situazioni e personaggi fini a se stessi e che non fossero punto di partenza per l’acquisizione di un’effettiva abilità per esprimersi in italiano nell’ambito dei vari contesti comunicativi. Per la loro progettazione, quindi, sono stati individuati i nodi concettuali di base, le relazioni che li collegavano al corso generale e i possibili percorsi alternativi di apprendimento. Inoltre, per alcuni contenuti di apprendimento sono state individuate aree di sovrapposizione tra i due moduli, cosicchè i nodi concettuali fondamentali potessero essere ripresi ed esplorati da punti di vista diversi.

L’impianto didattico-organizzativo doveva essere determinato dall’insieme di scelte operate dal *team* dei docenti in un determinato contesto e mirare alla rimozione degli ostacoli all’apprendimento, secondo una concezione multi-dimensionale di accessibilità.

A tal fine, in fase di progettazione del curriculum, per rispondere ad alcune domande in relazione ai tre protagonisti dell’azione didattica (lo studente, la lingua e il

docente) è stata adottata una tabella¹⁸⁰ di riferimento che fosse utile sia in fase di progettazione sia durante il corso.

La Tabella 4 “riporta le principali variabili glottodidattiche che incidono sull’accessibilità, e per ognuna di queste, individua alcune domande guida come strumento di riflessione per il docente sulla propria azione didattica” (Daloiso, 2012: 101).

	VARIABILE	DOMANDE GUIDA
STUDENTE	Visione dello studente	Quale ruolo ha in classe? Passivo, attivo, propositivo? Quali sono i suoi bisogni e la motivazione?
	Profilo linguistico-cognitivo	Qual è il grado di competenza in lingua straniera? Quali sono le aree di debolezza? Quali difficoltà ha? Qual è lo stile di apprendimento?
	Profilo psicologico	È disposto a collaborare? Quale immagine ha di se stesso (auto-stima, auto-efficacia)? Cosa pensa della lingua straniera (facile/difficile/impossibile)? Quali esperienze precedenti con la LS ha avuto prima? Quali attività risultano troppo ansiogene?
LINGUA	Visione della lingua	La lingua è un insieme di regole da applicare o uno strumento di comunicazione? Quale importanza ha ogni componente della competenza comunicativa? Quale importanza ha l’efficacia, la correttezza grammaticale, la fluenza, l’appropriatezza di stile e registro?
	Lingua e cultura	Cosa si intende per cultura? Solo letteratura? Si insegnano i modelli culturali e di civiltà? Come è presentata la cultura?
	Difficoltà della lingua	Qual è il grado di affinità della loro L1 con l’italiano a livello fonologico, morfo-sintattico e lessicale? Qual è il grado di “trasparenza” ortografica della loro L1?
DOCENTE	Visione del docente	Che ruolo deve avere? Magister o facilitatore?
	Curricolo	Quali sono i criteri per stabilire metodo e approccio, finalità, obiettivi, criteri e strategie?
	Materiali	Manuale sì o no? Materiali auto-prodotti? Se sì, sulla base di quali criteri devono essere costruiti?
	Sussidi	Quali glottotecnologie sono consigliabili? Come dovrebbero essere inserite nelle attività quotidiane?
	Strategie	Quali strategie di facilitazione linguistica si possono mettere in campo? Come gestire la classe in un contesto <i>blended</i> ?

Tabella 4 Variabili dell’accessibilità glottodidattica

Alcuni di questi dati sono stati raccolti¹⁸¹ prima dell’inizio del corso, altri durante il corso. I dati raccolti possono essere distinti in: 1) dati ‘primari’, raccolti dal *tutor*

¹⁸⁰ La Tabella 4 è una elaborazione della tabella sulle variabili dell’accessibilità glottodidattica elaborata da Daloiso (2012: 101-103).

per osservazione diretta; 2) dati ‘secondari’, raccolti e catalogati da altri (osservatore, colleghi, studenti italiani).

La modalità di utilizzo di questi dati e la loro integrazione mediante l’analisi personale sono stati punti fondamentali all’interno di questa ricerca.

Per quanto riguarda nello specifico il laboratorio, una delle questioni fondamentali nel proporre un modulo dedicato all’intonazione è stata quella relativa a ‘come’ insegnarla in modo efficace al fine di produrre vera acquisizione.

L’approccio seguito per la costruzione del sillabo, in relazione alla tipologia di utenti, è stato basato sulla riflessione metalinguistica¹⁸², fondamentale per lo sviluppo della competenza (glotto)matetica dello studente, cioè della competenza nelle strategie e nei processi del proprio apprendimento, che sia allo stesso tempo competenza d’uso e anche sull’uso della lingua.

Proseguire con il cosiddetto approccio «naturale» oltre i 13-14 anni significa offendere la maturità cognitiva dello studente e rinunciare a tutte le potenzialità offerte da una mente ormai in grado non solo di realizzare lingua, ma anche di spiegare la propria esecuzione linguistica, ricavandone modelli in grado di generare comportamenti futuri di buona qualità (Balboni, 2008c: 97).

Ma come aiutare praticamente gli studenti in questa fase di acquisizione delle regole?

Balboni suggerisce di proporre delle tecniche che rispettino “il modo in cui funziona il LAD, il meccanismo di acquisizione linguistica, in modo da facilitarne l’azione” (Balboni, 2008c: 137), attraverso la scoperta, la percezione e la produzione da parte dello studente stesso.

Il processo di insegnamento-apprendimento prevedeva, infatti, una serie di fasi, durante le quali gli studenti individuavano, nei *pattern* intonativi usati come *input*, le regole che costituivano l’obiettivo di quell’unità di apprendimento e procedevano alla formulazione di ipotesi (attraverso strategie *top-down*) sul

¹⁸¹ I dati sono stati raccolti tramite: interviste formali e informali agli studenti, questionari, registrazioni audio e/o video delle attività, *feedback* degli studenti, diario dell’insegnante, annotazioni sintetiche e immediate di particolari eventi, significativi ai fini della ricerca, schede di osservazione.

¹⁸² A tal riguardo Balboni (2008c: 101) ci ricorda che “una fondamentale caratteristica psicologica dell’adulto è la sua necessità metalinguistica [...] deriva dalla superiore capacità astrattiva e sistematizzante della mente adulta, nonché dal desiderio di regole stabili a cui far riferimento”.

funzionamento del meccanismo individuato (che riguardavano le regole di combinazione di suoni, la prosodia, l'intonazione), per passare successivamente ad attività, prima, di fissazione e, poi, di reimpiego via via sempre più creativo¹⁸³, concludendo con una riflessione esplicita “mirata alla creazione di una rappresentazione mentale e della sua eventuale trasposizione in uno schema grafico [...]” (Balboni, 2008c: 138).

Affinché ciò fosse possibile è stato necessario analizzare il contesto in cui si operava e, nel caso specifico, tenere in considerazione tutte le variabili indicate nella Tabella 4, con particolare attenzione a: 1) analisi dei bisogni e caratteristiche (motivazione, stile cognitivo, tipo di intelligenza, competenza linguistico-comunicativa, ecc.) degli studenti; 2) italiano presente sul territorio; 3) *corpus* da selezionare come *pattern* intonativo per gli studenti; 4) ruolo del *team* di docenti; 5) tipo di attività didattiche; 6) sillabo generale entro il quale inserire la sperimentazione; 7) tipologia di *testing* e di valutazione sia della *performance* orale sia della competenza fonetica; 8) tipologia delle glottotecnologie e degli ambienti virtuali più adatti all'esperienza.

Il sillabo iniziale della sperimentazione è stato così introdotto e contenuto da e in *input* linguistici e situazionali mirati con i contenuti e le attività svolte nel corso generale, armonizzando l'esperienza in un unico sillabo, rispondente ai requisiti del QCER. I contenuti del sillabo generale, pertanto, sono stati organizzati per voci, ognuna delle quali corrispondeva a un aspetto diverso: linguistico-grammaticale, lessicale, culturale, funzionale, fonologico e intonativo¹⁸⁴.

Sulla base di queste indicazioni e della consapevolezza dei fenomeni prosodici, acquisita nella parte teorica di questo lavoro (Cap. 1), sono stati elaborati moduli, attività ed esercizi per il riconoscimento e la produzione delle variazioni intonative dell'italiano.

¹⁸³ Dapprima con esercizi di applicazione e poi con attività comunicative.

¹⁸⁴ Gli aspetti fonologici del sillabo (A1-A2) sono stati così indicati: l'alfabeto italiano, le vocali italiane, i suoni /k/t/g/d/r/l/, alcune consonanti doppie /kk/gg/rr/ll/pp/bb/, la pronuncia di dittonghi/trittonghi/iato, trigrammi, omografi, doppie e apocope, parole e pronunce piane/sdrucchiole/bisdrucchiole/tronche, l'accentazione della sillaba nella parola e della parola nella frase (aspetti intonativi, ritmici, enfatici, ecc...), l'intonazione dichiarativa e interrogativa, l'enfasi come marca dell'elemento nuovo.

4.5.1 Le fasi del lavoro

Dopo aver preso in considerazione le variabili in gioco esaminate nel paragrafo precedente è stato necessario individuare le fasi del percorso per operare efficacemente in questo contesto didattico. Il percorso si componeva di tre macro-fasi (analisi dei bisogni, azione didattica e processo valutativo) al cui interno venivano individuate le azioni da svolgere, che conducevano alla realizzazione del piano di lavoro, del materiale didattico e delle verifiche accessibili.

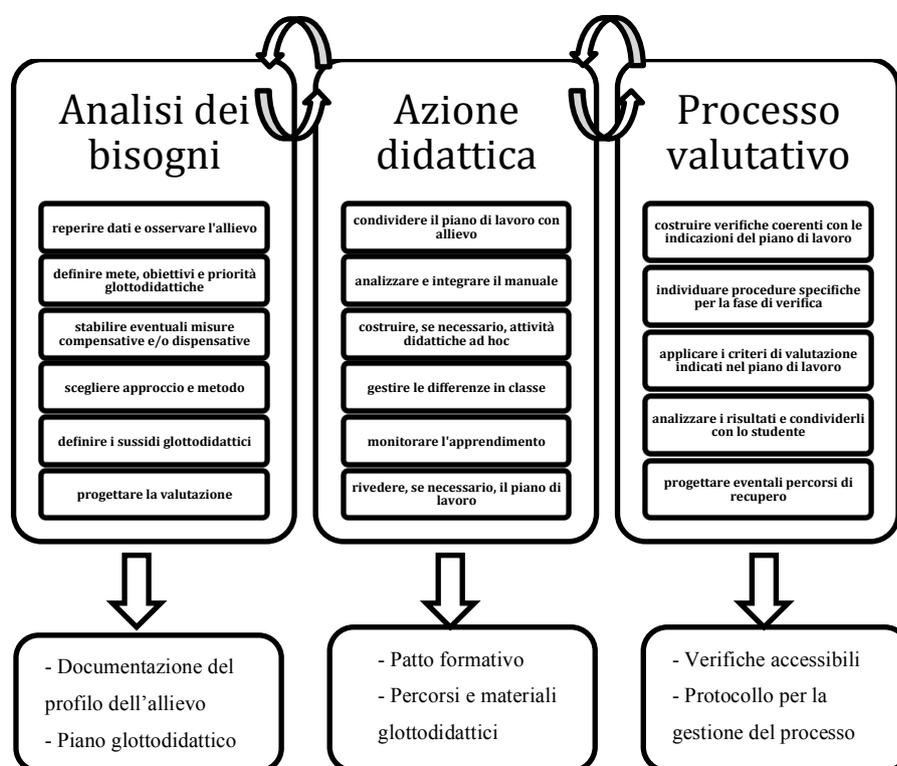


Figura 63 Il processo di accessibilità glottodidattica (Fonte: Dalloso, 2012: 104)

Il Capitolo 5 sarà dedicato all'analisi approfondita dei risultati di ciascuna fase, mentre nelle conclusioni di questo capitolo saranno discusse le problematiche emerse durante il corso e le soluzioni offerte.

4.5.2 Le attività con gli studenti principianti

Un aspetto che ha richiamato l'attenzione durante la progettazione è stato quello relativo alla tipologia di studenti, che, nel caso specifico, erano tutti principianti

assoluti di italiano, per i quali si prevedeva il raggiungimento di una competenza linguistica di livello A1 alla fine del primo anno.

Gli studenti principianti solitamente non presentano ancora una pronuncia ‘errata’ della lingua bersaglio e pertanto, come suggerito dalla letteratura in materia, bisogna iniziare subito “con le lezioni specificatamente orali, soprattutto nelle fasi iniziali, [...] l’obiettivo primario è di sviluppare la percezione e la realizzazione corretta della prosodia (Boureux-Batinti, 2003: 5).

Le attività fondamentali indicate con questo tipo di studenti sono l’ascolto e la ripetizione di enunciati interi, che gli studenti di questo laboratorio hanno imparato progressivamente a ‘segmentare’ con l’ausilio degli *speech analysis tool*, per ottimizzarne la produzione, diventata, con il passare dei mesi, sempre più riconoscibile all’orecchio nativo.

Era importante, però, che l’esercizio fosse mirato all’efficacia comunicativa e che, pertanto, gli enunciati venissero analizzati a livello di discorso e non in modo isolato.

In una prima parte della formazione in lingua straniera, un periodo di tempo va dedicato ad un’attività di correzione fonetica basata sulla ripetizione di enunciati che compongono un dialogo. Gli enunciati sono proposti in un contesto per favorire sia la discriminazione e la produzione fonica di elementi non isolati, sia l’automatizzazione di una pronuncia corretta in una situazione di comunicazione semi-autentica che agevola una comunicazione spontanea a lungo termine (Boureux, s.d.: 1).

Come abbiamo già avuto modo di vedere nei capitoli precedenti, la pratica a livello di frase avulsa dal contesto non è sufficiente a far percepire come i suoni e gli schemi intonativi funzionino nel flusso del discorso parlato: l’intonazione, infatti, non è un fenomeno isolato, ma ha un senso nel contesto comunicativo e d’interazione solo in relazione ad altri fattori, quali la grammatica, l’atteggiamento e il discorso.

A tal fine possono giovare allo studente quelle attività legate alla musicalità della lingua, con le quali si possono cogliere la regolarità ritmica e il movimento melodico della lingua.

Per esempio, per aiutare gli studenti a fissare le curve intonative delle frasi più

lunghe è stata utilizzata la tecnica della ‘ripetizione regressiva’¹⁸⁵ o *back chaining*, che, ripetendo a ritroso, permette di mantenere costante la curva intonativa.

E’ una tecnica che serve per migliorare l’intonazione. Lo studente ascolta e ripete una frase che è stata spezzata nei suoi sintagmi, i quali vengono proposti a partire dall’ultimo [...]. Ad ogni nuova frase aggiunta, infatti, l’intonazione cambia. Ripetendo invece l’enunciato a ritroso, la curva intonativa rimane costante (D’Annunzio, s.d.: 26).

In altri casi il riferimento è stato ad alcune attività di ambito teatrale, che permettono di sviluppare scioltezza e disinvoltura nella produzione orale, favorendo la scoperta e il gioco sulle macrostrutture e microstrutture prosodiche, rinforzando le motivazioni, e rendendo più agevoli l’orientamento e la scelta dei modelli intonativi.

4.5.3 L’apprendimento cooperativo

Al fine di far interagire gli studenti in un contesto reale con parlanti nativi, nel secondo semestre sono state organizzate delle sessioni *online* con italiani di diversa provenienza geografica, in modo da dare la possibilità agli studenti di venire in contatto con le diverse pronunce italiane. Per la realizzazione di queste sessioni la partecipazione degli studenti è stata spontanea.

In particolare, per la registrazione dei dialoghi del 2° semestre sono state realizzate delle sessioni sincrone nella piattaforma 3D di *Second Life* con la collaborazione di un gruppo di studenti italiani di lingue.

Tutti gli altri studenti del Diploma che, per motivi vari, non hanno potuto partecipare a queste sessioni, hanno lavorato in piccoli gruppi con l’approccio strumentale.

Per queste occasioni il gruppo classe è stato diviso in due gruppi: A. gruppo sperimentale, B. gruppo di controllo.

¹⁸⁵ Questa tecnica si basa su un meccanismo che si articola in cinque fasi: 1) individuazione delle regole; 2) creazione di ipotesi su funzionamento di quel meccanismo; 3) fissazione delle regole; 4) reimpiego; 5) riflessione esplicita.

4.5.4 La struttura dei moduli

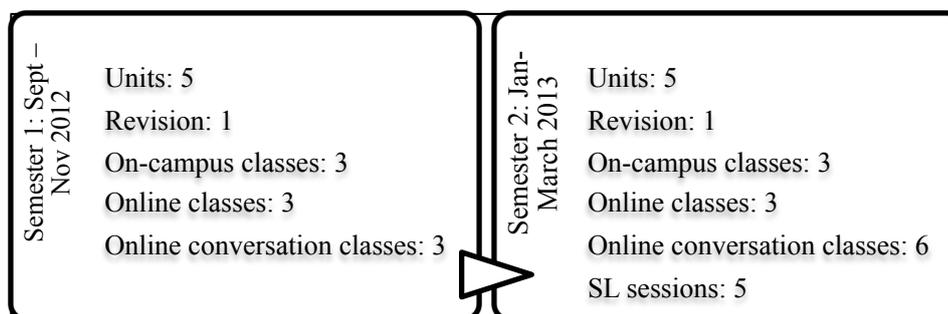


Figura 64 Diploma in Italian Online – Course Design (Fonte: Handbook 2012-2013)

Nel *Diploma in Italian–Online* ogni modulo era costituito da cinque unità didattiche con un carico di lavoro complessivo di circa 25 ore, articolate secondo quanto indicato da Balboni (2008a) in: 1) una **fase di motivazione** valida per tutto il periodo dell'unità didattica; 2) una **rete di unità d'apprendimento**, gestite liberamente dall'insegnante con le glottotecnologie; 3) una fase finale di **controllo** e di eventuale **recupero**.

L'insieme delle attività è stato racchiuso in un modulo certificabile alla fine di ogni semestre, e inserito in un *e-Portfolio* della classe, che raccoglieva un dossier di tutti gli esemplari dei 'testi' prodotti dagli studenti, a documentazione del rendimento raggiunto in termini di competenze e abilità nel processo di apprendimento linguistico.

Per quanto concerne il problema dei contenuti, abbiamo cercato¹⁸⁶ di individuare il più esattamente possibile gli argomenti che rispecchiano le situazioni e le esigenze comunicative che si possono presentare inevitabilmente a uno straniero che si trovi a conversare con un madrelingua, sulla base dei risultati di autorevoli ricerche in questo campo del gruppo di esperti del Consiglio d'Europa.

4.5.5 Le fasi dell'UdA

Il modello di unità, progettato secondo quanto indicato da Balboni e utilizzato

¹⁸⁶ L'uso del plurale in questa descrizione è riferito a tutte quelle decisioni prese di comune accordo con la coordinatrice del corso e che fanno riferimento anche a problematiche generali del Diploma.

come guida durante il laboratorio, è stato dedicato alla pronuncia e ai tratti prosodici. E' stato articolato in un percorso che portava dalla globalità fino alla riflessione glottomatetica e all'autovalutazione, passando per le fasi dell'analisi, della sintesi e della riflessione funzionale (§3.6.3).

1. Fase Iniziale

Questa prima fase aveva come obiettivo la motivazione dello studente e la comprensione globale del testo. E' stata articolata in due momenti: 1. la fase di **motivazione**, basata sull'esplicitazione degli obiettivi funzionali e pragmatici, per sviluppare/migliorare la capacità di esprimersi oralmente attraverso una pronuncia più chiara e maggiore scioltezza nel parlare. Le attività principali al raggiungimento di questi obiettivi sono stati il *brainstorming*¹⁸⁷ o il diagramma a ragno¹⁸⁸. Per il materiale è stato possibile attingere a materiale audio(visivo) selezionato in base a esempi vari di pronunce, che potessero stimolare riflessioni e commenti su quanto gli studenti avevano ascoltato; 2. la fase di **globalità**, basata sul concetto di bimodalità e sull'applicazione glottodidattica della teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993). Per questa fase, tra le strategie suggerite da Balboni (§3.6.3), sono state scelte la ridondanza delle informazioni, la formazione delle ipotesi linguistiche e socio-pragmatiche e la ricerca di collegamenti con le conoscenze pregresse. Le attività proposte sono state scelte tra quelle di: a) **identificazione**: gli aspetti prosodici (suoni, durata, sillabe, accenti, enfasi, intonazione) che dovevano essere analizzati erano contenuti in parole e frasi, la cui identificazione avveniva attraverso una tipologia di esercizi basati su coppie o liste di parole e/o frasi, una sola delle quali conteneva il fono e/o la caratteristica prosodica da identificare; b) **discriminazione**: le attività erano basate sull'ascolto di coppie di parole al fine di identificare la coppia in cui le parole erano uguali oppure sull'ascolto di due frasi al fine di identificare quando le due frasi avevano la stessa tonalità finale oppure si distinguevano, per esempio, perché una sola di esse

¹⁸⁷ E' una delle tecniche per individuare idee, prodotte dalla riflessione non strutturata.

¹⁸⁸ La parola base costituisce il corpo del diagramma dal quale si dipartono le parole che emergono per associazione di idee o per conseguenza logica.

era una domanda; c) **imitazione**: le attività erano basate sull'ascolto di parole e frasi che contenevano un suono o uno schema intonativo in esame, in genere accompagnato da immagini¹⁸⁹, ma senza la trascrizione fonetica e/o nella grafia corrente. Per il miglioramento della pronuncia e allo stesso tempo dell'intonazione a livello di discorso poteva essere proposto l'ascolto di un dialogo registrato, preceduto dall'esplorazione delle parole-chiave (analisi del paratesto) e accompagnato da ipotesi sul contesto, per integrare la comprensione con la corretta percezione del materiale fonico. In questo caso a un ascolto per la comprensione globale e alla conferma delle previsioni sul contesto, seguivano altri ascolti per la focalizzazione sui nuclei informativi veicolati dall'intonazione dei parlanti nativi.

2. Fase centrale

Questa seconda fase comprendeva tre momenti, durante i quali si passava dall'analisi globale del testo a quella analitica: 1. l'**analisi** prevedeva una percezione più analitica dell'argomento con la verifica delle ipotesi delineate nella fase precedente, attraverso una serie di attività quale il completamento, l'incastro (di frasi e/o parole) e il riordino (di frasi/parole/lettere) (Novello, 2007: 15). In particolare sono stati proposti: a) l'**analisi dell'audio** con *Praat* per individuare i foni, i fonemi e i tratti soprasegmentali, oggetto di studio; b) la **memorizzazione** delle strutture attraverso la ripetizione e la manipolazione oppure anche con la drammatizzazione di un dialogo; c. il **reimpiego** delle strutture attraverso il *role-play*; 2. la **sintesi**, durante la quale lo studente provava a reimpiegare lo schema intonativo analizzato e a riflettere sul suo utilizzo, in modo tale da ricavarne le "regole d'uso" (*Ibid.*) per poterle reimpiegare successivamente in maniera autonoma. Le tecniche utilizzabili per la sintesi potevano essere scelte tra ripetizione, completamento, dialogo, dialogo aperto (con le battute di uno dei personaggi di un dialogo), drammatizzazione (con attenzione all'intonazione e alla velocità dell'eloquio), *role-taking* (basato su un canovaccio di natura pragmatologica), *role-making* (massima libertà nei dialoghi), *role-play* (basato

¹⁸⁹ Cfr. *Thinglink* (Cap. 2).

su un canovaccio sintetico che indica situazione e scopi)¹⁹⁰, la pratica comunicativa con i *task*; 3. la **riflessione**, per la quale potevano essere utilizzati vari tipi di attività, tra le quali l'esplicitazione (sottolineature, evidenziazioni e collegamenti segnalati con vari espedienti per indicare, ad esempio, i toni di fine sintagma), l'inclusione/esclusione, la seriazione (riordino in base a un parametro), nonché gli esercizi di manipolazione (Novello, 2007: 15)

3. Fase conclusiva

Questa ultima fase era piuttosto complessa perché la sua finalità non era solo la verifica degli obiettivi raggiunti, ma comprendeva anche il rinforzo o il recupero, la riflessione sulle modalità di lavoro adottate e la pianificazione dell'azione successiva.

Questa fase comprendeva tre momenti: 1. la **verifica e valutazione**: durante questa fase l'insegnante controllava che gli obiettivi fossero stati raggiunti e, in base ai risultati della *performance*, formulava una valutazione su ogni singolo apprendente. Le tecniche per il controllo (*Ibid.*, 16) potevano essere scelte tra le seguenti: scelta multipla, domande, transcodificazione (cambio del genere testuale, per esempio da testo a dialogo), incastri, *cloze test*, monologo/dialogo. La verifica riguardava il controllo degli obiettivi dell'unità appena conclusa, ma anche quelli delle unità precedenti che a quel punto dovevano essere stati già acquisiti; 2. il **rinforzo** attraverso la presentazione di testi autentici, canzoni, giochi, visioni di sequenze di film o pubblicità in L2 e di tecniche quali la ripetizione, la drammatizzazione, i dialoghi, gli esercizi strutturali, il completamento (*Ibid.*); 3. il **recupero** per valutare quali fossero le aree d'incertezza o di maggiore difficoltà e le cause dell'insuccesso attraverso domande inferenziali, attività di completamento, dialoghi aperti e riassunti, scelti a seconda degli stili cognitivi degli studenti (*Ibid.*).

¹⁹⁰ Per un approfondimento della differenza tra *role-taking*, *role-making* e *role-play* consultare Balboni (2008a: 129-131).

4.5.6 Il corpus

Per la scelta del *corpus* sul quale basare la sperimentazione è stato necessario tenere conto di due aspetti fondamentali, che avrebbero potuto comprometterne la realizzazione: 1. evitare l'utilizzo di materiale commerciale preconfezionato; 2. utilizzare, per quanto possibile, una forma di italiano dell'uso (neo-standard).

Per la scelta della materia d'analisi è stato utilizzato il materiale raccolto nella sezione 'sonori' del sito ^{CanIPA}¹⁹¹ per due motivi: 1. il sito presenta dei suoni digitalizzati che si possono ascrivere all'italiano standard, molto più adatti alla sperimentazione rispetto ad altri *corpus* di italiano parlato che riguardano però le varietà regionali e che, in quanto dialoghi autentici, presentano dei rumori di *background* o esitazioni/pause/colpi di tosse, che avrebbero reso difficile l'analisi strumentale (Cap. 2, §2.7.3.1); 2. le registrazioni si possono adeguare a una gamma ampia di situazioni comunicative.

Nella consapevolezza che l'analisi di questi testi non possa essere considerata rappresentativa dell'intero modo di comunicare o dello standard che si vuole considerare, si è cercato di ridurre al minimo i rischi. Per la rappresentatività dei testi scelti, essi, anche se non possono essere considerati come un campione vero e proprio, possono ritenersi una selezione ragionata sull'italiano contemporaneo.

Il *corpus* selezionato è costituito da n. 144 enunciati, n. 5 testi di forma dialogica e n. 5 testi narrativi per un totale di circa 180 minuti di registrazione così suddivisi:

- n. 66 enunciati del MaPI;
- n. 12 enunciati del *corpus* 'Italiano standard e pronunce regionali';
- n.50 registrazioni (parole/enunciati) del manuale 'Pronunciare l'italiano',¹⁹²
- n. 16 enunciati registrati presso la sala di registrazione di NUIG;
- n. 5 dialoghi (segmentati successivamente in 90 enunciati) registrati presso la sala di registrazione di NUIG;
- n. 5 testi narrativi (segmentati successivamente in 23 enunciati) registrati presso la sala di registrazione di NUIG.

¹⁹¹ <http://venus.unive.it/canipa/dokuwiki/doku.php?id=sonori>.

¹⁹² Queste registrazioni non sono state inserite nel DVD allegato a questo lavoro perché coperte da *copyright*.

In particolare sono stati utilizzati materiali presenti nel *corpus* del MaPI (registrazioni integrali dell'Italiano standard e pronunce regionali, 1986, terza edizione), nelle registrazioni integrali delle audiocassette del 'Manuale di pronuncia italiana' (1999, seconda edizione) e nei sonori della sezione 'Le basi della pronuncia neutra dell'italiano'.

Il grado di formalità/informalità della situazione comunicativa è stato preso in considerazione come variabile. Non sono state prese in considerazione né la variabile diastratica né quella diatopica poiché il modello fornito doveva essere (neo)standard, sebbene non ci sia un'idea ben precisa di quale sia la norma parlata per l'italiano.

Le voci del *corpus* ^{Can}IPA sono voci maschili e, per questo motivo, è stato necessario, in fase di analisi, settare il *software* a un intervallo di frequenza differente per le voci femminili¹⁹³.

Le registrazioni del manuale 'Pronunciare l'italiano' sono state usate, invece, per gli esercizi di percezione uditiva.

Per i testi dialogici, registrati tra l'autunno del 2012 e la primavera del 2013 presso lo studio di registrazione di Galway da italiani di diversa provenienza geografica, sono stati utilizzati come riferimento i testi del *corpus* del Centro Italiano di linguistica Applicata (C.I.L.A.)¹⁹⁴. La scelta di questi testi aveva lo scopo di mettere a fuoco le particolarità di ogni situazione e di riprendere quanto già imparato dagli studenti fino a quel momento a livello linguistico e intonativo.

I testi dialogici possono considerarsi un esempio di parlato spontaneo perché, sebbene vi sia un canovaccio di base, nessuno è già pronto al momento dell'elocuzione e, pertanto, c'è sempre un margine di improvvisazione per la creazione di dialoghi autentici. La tessitura può essere modificata dagli studenti, aggiungendo nuove parole o applicando altri modelli intonativi, attraverso la scoperta di macrostrutture e microstrutture prosodiche, fino alla creazione di nuovi

¹⁹³ Praat richiede di settare il *pitch range* tra 75 e 300 Hz per le voci maschili e tra i 100 e 500 Hz per le voci femminili. Se una voce è particolarmente stridula, allora sarà meglio abbassare il valore minimo fino a 75 Hz. Questo settaggio è necessario per permettere al programma di analizzare i cambiamenti di f_0 poiché in caso contrario non saranno visibili i cambiamenti veloci di f_0 (se Hz è troppo bassa) oppure non saranno visibili i valori troppo bassi di f_0 (se Hz è troppo alta).

¹⁹⁴ I testi sono contenuti in Batinti-Costamagna (1981).

dialoghi. Il materiale del *corpus* proposto variava in relazione a molti aspetti: 1. il numero di partecipanti; 2. il grado di conoscenza tra i partecipanti; 3. lo scopo della comunicazione; 4. gli argomenti trattati; 5. il luogo della comunicazione.

Il modello teorico assunto quale riferimento per l'interpretazione dei movimenti tonali funzionali è stato quello misto.

L'unità linguistica assunta come riferimento è stato l'enunciato: il parametro esprime la 'velocità di eloquio' e non quella articolatoria, poiché ingloba anche le pause eventualmente realizzate.

4.6 La struttura del courseware

Il *Diploma in Italian-Online* è erogato nella piattaforma *BlackBoard*, la piattaforma virtuale scelta da NUI Galway come ambiente per la didattica *online*, non sempre in grado di integrare altri strumenti del Web. La piattaforma¹⁹⁵ costituisce uno strumento flessibile articolato in un sistema di *course management*, comunità virtuali e ha un'architettura che permette la connessione con diversi sistemi amministrativi. Un corso creato in questa ambiente non è semplicemente un'area di *download*, ma uno spazio di interazione per gli studenti, i docenti e i loro collaboratori.

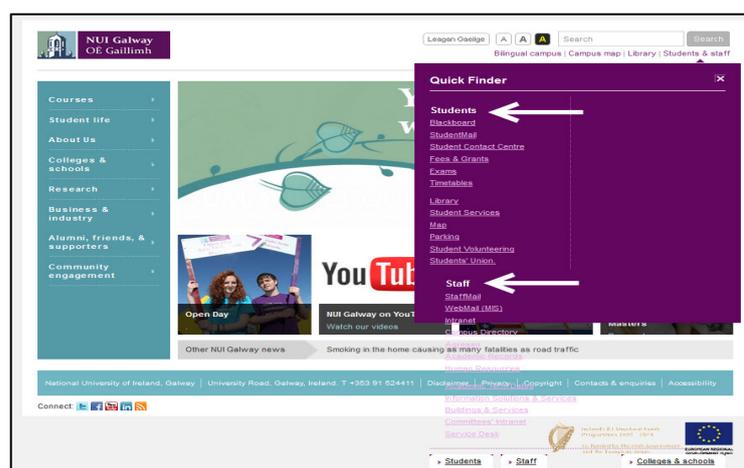


Figura 65 NUIG - Piattaforma BlackBoard

¹⁹⁵ Per la descrizione del *courseware* si mantiene la terminologia inglese e si seguono le sequenze e le sezioni originali, in modo da facilitare il confronto con i documenti del Diploma.

La piattaforma, dotata di un'interfaccia molto semplice e di un'architettura di grande solidità, si propone come completamento *online* delle attività frontali dell'università: una sorta di tessuto connettivo in grado di supportare la didattica a diversi livelli, dalle lauree al post laurea, ai progetti di didattica realizzati con *partner* esterni in Irlanda o all'estero.

Per consultare le risorse dedicate all'uso di *BlackBoard* (informazioni generali, FAQ, *quickstart guide*) è possibile accedere a due percorsi: uno dedicato agli studenti, l'altro ai docenti.

Per accedere ai corsi, invece, bisogna entrare nell'area dedicata ed effettuare il *login* al portale dell'università. Lo studente, arrivato nella pagina del *Diploma in Italian-Online*, trova: 1) una sezione centrale dove ci sono le 'news', gli avvisi e il calendario delle attività; 2) un menu di navigazione a sinistra con il quale si accede alle varie sezioni e agli strumenti del corso¹⁹⁶.

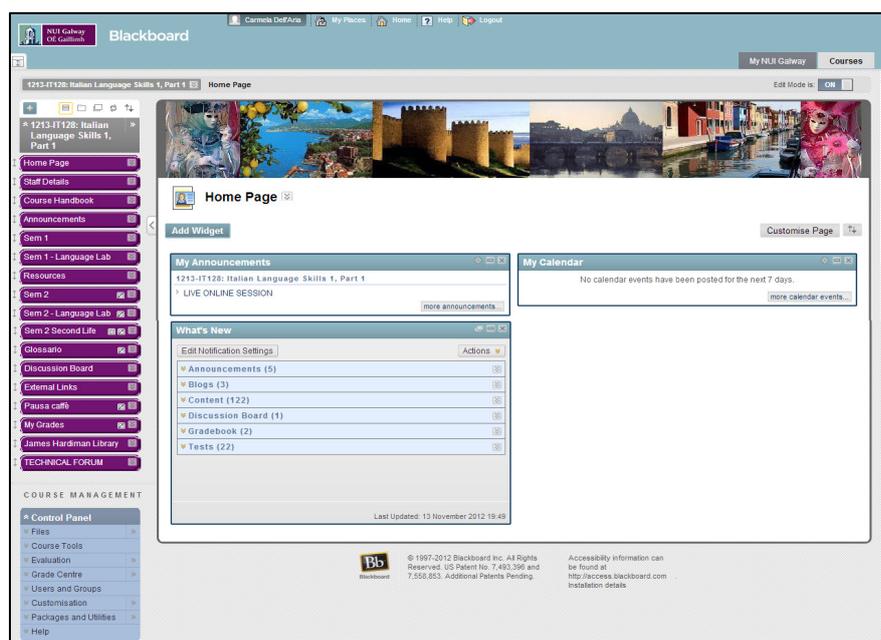


Figura 66 Diploma in Italian Online - Home page (interfaccia e-tutor)

Il *Diploma* erogato nell'A.A. 2012-2013, è stato diviso in due moduli: 1) **IT128** (semestre 1); 2) **IT129** (semestre 2). Ogni semestre era basato su cinque unità, articolate in UdA, oltre a un'unità introduttiva all'inizio dell'anno e a un'altra di

¹⁹⁶ Il menu a sinistra permette di accedere a: moduli didattici, cartelle dei documenti, *forum*, sezione di presentazione dello *staff*, ambiente interno *email*, *handbook* del corso, glossario.

ripasso alla fine di ogni modulo. La tipologia dei LO¹⁹⁷ erano tre: 1. le lezioni; 2. i testi organizzati in modo reticolare; 3. gli approfondimenti con *link* al Web.

The screenshot shows a Blackboard courseware interface for 'Sem 2' of an Italian Language Skills course. The main content area displays several learning objects, including a 'Post course survey', an 'ESSAY IT130', and a 'RIPASSO' (Review) section. The 'RIPASSO' section contains a table with five columns: Funzioni comunicative, Grammatica, Lessico, Cultura, and Laboratorio. Below the 'RIPASSO' section are three more tables for 'UNITÀ 10', 'UNITÀ 9', and 'UNITÀ 8', each with a similar structure of learning objectives and content categories.

Funzioni comunicative	Grammatica	Lessico	Cultura	Laboratorio
Chiedere di descrivere qualcuno. Descrivere qualcuno fisicamente e caratterialmente. Esprimere quantità non precise.	Di + articolo per esprimere una quantità non precisa. Imperfetto vs passato prossimo.	Parole ed espressioni per descrivere qualcuno fisicamente e caratterialmente.	La bellezza in Italia: canzoni, opere d'arte e dieta mediterranea.	Intonazione

Funzioni comunicative	Grammatica	Lessico	Cultura	Laboratorio
Esprimere rapporti di parentela. Parlarsi della famiglia e dei rapporti familiari. Fare descrizioni e raccontare abitudini del passato. Esprimere quantità non precise.	Aggettivi possessivi: uso ed eccezioni con nomi di parentela. Congiunzioni ma , perché e invece . Il tempo imperfetto.	La famiglia. Lo stato civile.	La famiglia italiana ieri e oggi. La famiglia De' Medici. La famiglia nel cinema italiano.	Intonazione

Funzioni comunicative	Grammatica	Lessico	Cultura	Laboratorio
Parlare e raccontare il passato. Chiedere e dire come è andato il fine settimana.	Il passato prossimo del verbo regolare e dei principali verbi irregolari: morfologia e uso. Anticipazione oggetto diretto e concordanza del participio passato: Già e ancora .	Espressioni per parlare del passato. Attività che si fanno durante il fine settimana.	Il fine settimana in Italia.	Intonazione

Funzioni comunicative	Grammatica	Lessico	Cultura	Laboratorio
Chiedere e dire che tempo fa. Descrivere le condizioni climatiche di un posto.	Pronomi diretti. Uso dei pronomi diretti + infinito. Share + gerando. Averbi di quantità: molto, abbastanza, poco, per niente . Uso di molto come aggettivo e avverbio.	Le stagioni. I mesi. Espressioni per descrivere il tempo.	Il clima in Italia. Canzoni sul tempo atmosferico. Proverbi italiani.	Intonazione

Funzioni comunicative	Grammatica	Lessico	Cultura	Laboratorio
Descrivere azioni abituali al presente. Descrivere la giornata tipo. Dire cosa si fa e con quale frequenza.	Verbi riflessivi. Averbi di frequenza: mai, quasi mai, raramente, qualche volta, ogni tanto, spesso, sempre . altre espressioni di frequenza: una volta alla settimana, il lunedì ecc.	Azioni abituali.	La giornata tipica di un italiano.	Intonazione

Figura 67 Courseware – Modulo 2

¹⁹⁷ Il termine LO (*learning object*) è considerato un elemento fondamentale nell'*e-learning* perché costituisce “un frammento unitario d’informazione, indipendente dai contesti di utilizzazione e dunque ri-usabile” (Maragliano, 2004: 23).

Ogni unità, della durata complessiva di due settimane, è stata suddivisa in due parti (parte 1 nella prima settimana e parte 2 nella seconda settimana), in modo da effettuare le verifiche in itinere a metà dell'unità ed, eventualmente, rivedere l'azione didattica.

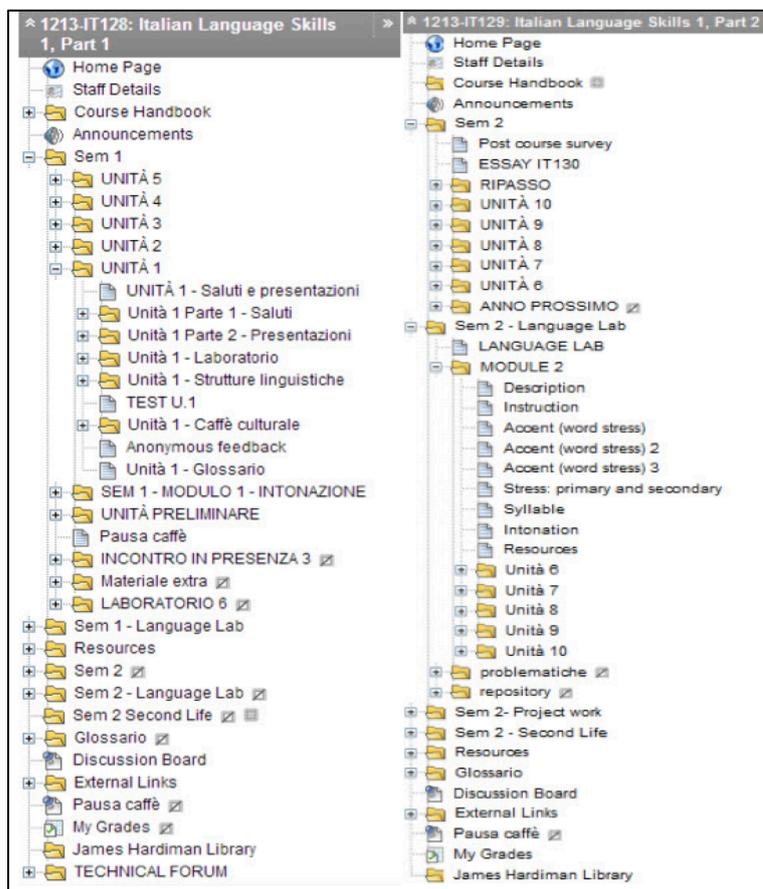


Figura 68 Courseware: struttura dei moduli

Ogni unità è stata corredata da un laboratorio linguistico¹⁹⁸, una sezione per le strutture linguistiche, un caffè culturale, un glossario, un *forum* diviso per *thread*, una sezione per il *feedback* anonimo degli studenti, un *test* scritto e un compito sulla produzione orale.

In aggiunta, la sezione 'risorse' conteneva *file* scaricabili, di solito in formato pdf, organizzati in cartelle con sintetiche descrizioni dei contenuti: erano i materiali

¹⁹⁸ Il laboratorio linguistico è stato caratterizzato da un doppio percorso di accesso: lo studente decideva se accedervi direttamente dal menu a sinistra (modalità libera) oppure seguendo il percorso dell'unità (modalità guidata).

testuali del corso e quelli di riferimento per le sessioni sincrone. Tra questi documenti bisogna osservare che c'erano anche quelli relativi alle strutture grammaticali, costituiti da presentazioni interattive provviste di audio e/o video. Le parti 1 e 2 di ogni unità sono state strutturate in modo da facilitare la comprensione della lingua orale.

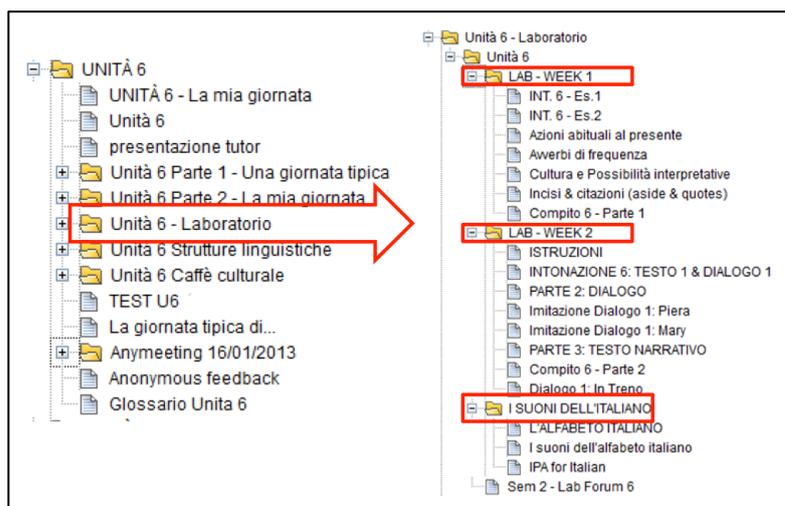


Figura 69 Courseware: struttura dell'unità 6

4.6.1 La struttura dell'UD

L'unità iniziava con un testo multimediale che introduceva lo studente nella situazione di comunicazione, proposta successivamente da un dialogo, che conteneva frasi con l'intonazione in esame.

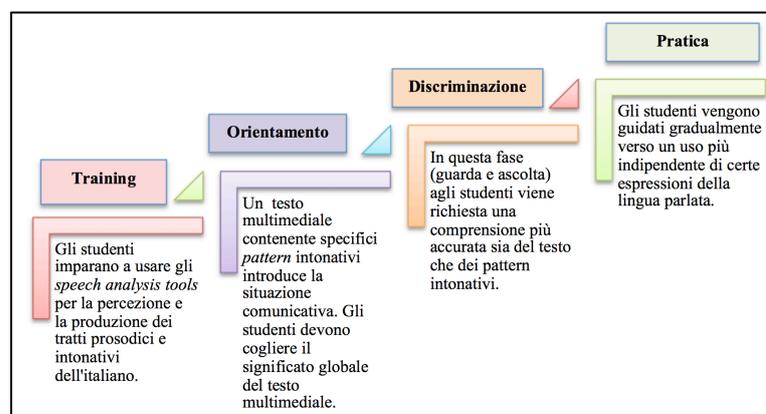


Figura 70 Learning Path delle UdA

Il dialogo trattava di situazioni reali in contesti colloquiali e quindi conteneva forme linguistiche frequenti nel linguaggio della vita di tutti i giorni. In questa ‘fase orientativa’ lo studente doveva cogliere il contenuto ‘globale’ del testo multimediale.

Alla fase di ascolto e comprensione globale seguiva la ‘fase di discriminazione’ (osserva e ascolta) con una comprensione più in profondità del testo, focalizzando l’attenzione sulle strutture e sugli aspetti intonativi.

Seguiva una ‘fase di esercitazione’ in cui lo studente veniva guidato verso l’uso più autonomo di alcune espressioni che gli sarebbero state utili per la partecipazione attiva al dialogo, ma anche in situazioni meno formali quali il *forum* e le sessioni sincrone.

La fase di esercitazione è stata realizzata con strumenti integrati nella piattaforma *BlackBoard* e con il supporto di strumenti esterni, *online* o da *desktop* (*Praat*, *HotPotatoes*, *eXe-learning*), tra cui alcuni SN, piattaforme e comunità virtuali (*Skype*, *Voki*, *ThingLink*, *Soundcloud*, *Youtube*, *Wiziq*, *Anymeeting*, *Edmodo*), accessibili anche con *tablet* e *smarthphone*.



Figura 71 Courseware: strumenti multimediali del Diploma

Ogni unità prevedeva attività *online* e frontali di conversazione libera e/o attività di conversazione basate sull’uso di strutture e di specifici *pattern* intonativi frequenti nella lingua parlata, da svolgersi in gruppo o a coppie.

4.7 La didattica della prosodia

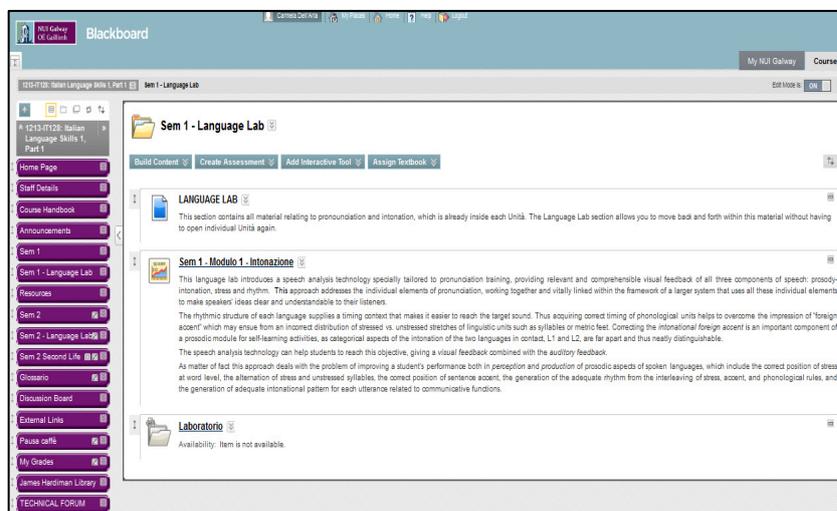


Figura 72 Courseware - Laboratorio linguistico Modulo 1

Il laboratorio linguistico è stato condotto sull'ascolto e la visualizzazione di segmenti originali di lingua parlata, per alimentare la motivazione all'apprendimento e per rendere la pratica più interessante e piacevole.

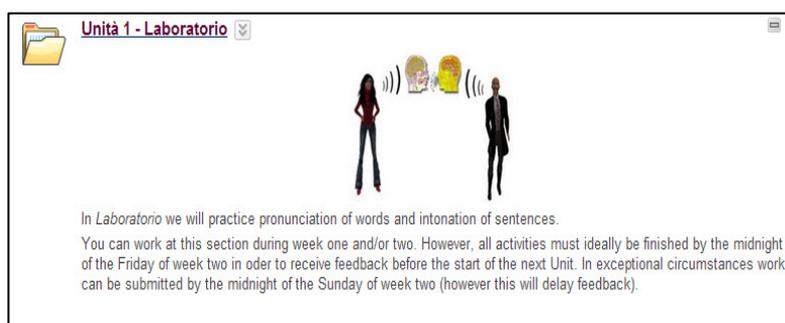


Figura 73 Courseware - Laboratorio linguistico Unità 1

Le istruzioni spiegavano in dettaglio con l'ausilio dei video *tutorial*, ma senza entrare troppo negli aspetti teorici, il modo più efficace per riprodurre l'intonazione e i suoni di una frase, utilizzando *Praat*.

A tal fine, all'inizio del corso è stata prevista una sezione preliminare dedicata alla spiegazione del *software*, provvista di esercizi *online* per far pratica con le operazioni basilari. Il laboratorio prevedeva due modalità di apprendimento: 1.

accessibile dal menu a sinistra con libertà di navigazione; 2. guidata, con inserimento nelle unità del percorso didattico generale.

Sem 1 - Modulo 1 - Intonazione

Description

In module 1 students will learn how to use visible speech for training perception and production of Italian speech sounds by 6 steps:

1. Training on visible speech technology
2. Listening to a corpus of Italian speech (input in L2)
3. Analysis of suprasegmental features
4. Comparison of L1 and L2 intonation patterns
5. Production of a student's speech corpus
6. Comparison of the waveform and pitch diagrams that students generate to those patterns which demonstrate correct intonation contours

Instruction

Enabled: Statistics Tracking

We will use PRAAT as our in-class speech analysis tool, which is written by Paul Boersma and David Weenink at the University of Amsterdam. PRAAT is an open source software, and it is supported for multiple platforms: Macintosh, Windows, Linux, SGI, Solaris, HP/UX. This means that each of you can download it and start maintaining your own speech analysis tools and databases. Starting this week we will be using this program for speech display, analysis, recording, and editing. I will give out homeworks that require PRAAT too. Please take some time to download it and test it now.

Steps:

1. Download and install PRAAT: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. On the top left corner of the webpage, you will find links that correspond to your computer platform. Right click your mouse button to bring up a menu, and choose "Save Link Target As", and save it to a reasonable location. What is reasonable depends on your system. If you have problem, contact me during office hours. (Even though I recommend to use PRAAT, there are many speech programs around, and some have features that are particularly good for specialized purposes that you may find attractive if you are considering a career in phonetics. Keep your eyes open for other options. As an alternative you can also use [Audacity](#) or the online software [FileLab Audio Editor](#).)
2. Watch the [Video Tutorial](#) on PRAAT spectrogram analysis.
3. Create a folder named "Module1" on your desktop.
4. Download speech files to work with inside the folder Module 1.
5. Go to the directory where you store the speech files.
6. Call up PRAAT. (You can read more about PRAAT in the section [Unit 0 > Learn to use PRAAT](#))
7. Read in a speech file: click Read to get the pull-down menu in the Praat object window, then select the file. If the speech file are short (a few seconds), read them in by Read from file ... Click on the speech file, then on the View & edit.
8. Save your file.
9. Compare two or more files: compare the waveform and pitch diagrams that you generate to those patterns which demonstrate correct word stress.
10. Re-do the same steps from 4 to 10 for the files of each unit.
11. Save the audio files in your desktop (inside the folder named "Module 1") in a new folder with the name of each unit + studentname. For example: unit1_rossipallo
12. Send your recordings in a zip folder to your tutor for the evaluation of the unit.

Figura 74 Courseware - Sezione propedeutica al laboratorio

4.7.1 Le attività: percezione e produzione

Il lavoro prevedeva una particolare riflessione sui tratti prosodici della lingua con esercitazioni pratiche guidate su strutture di un determinato contesto.

Nel 1° semestre gli studenti lavorano sui tratti prosodici a livello di frase, procedendo gradualmente verso una produzione sempre più autonoma di riuso delle frasi oggetto di studio.

All'inizio dell'unità gli studenti venivano sottoposti a un *test* percettivo (su base uditiva), basato sull'individuazione di specifici schemi intonativi, sull'accento di parola e/o di frase e sui toni di confine (Appendice 1).

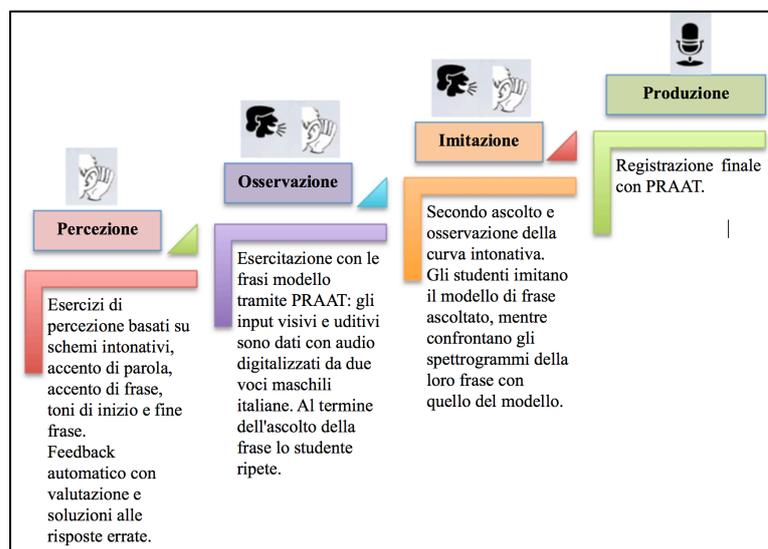


Figura 75 Sem 1 – Struttura laboratorio linguistico

Al termine del *test* lo studente riceveva la valutazione accompagnata da un breve *feedback* automatico sulle risposte date.

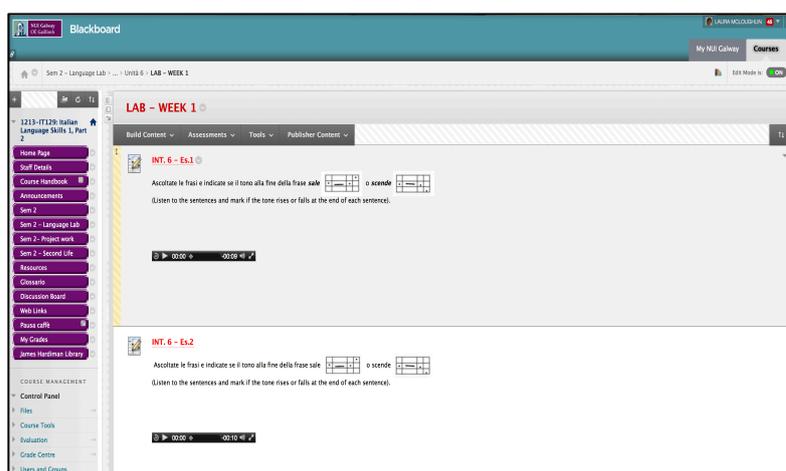


Figura 76 Courseware: test di percezione

Le attività successive erano basate sullo studio (ascolto, osservazione della curva intonativa e ripetizione) delle frasi oggetto di analisi, che riproducevano lo schema intonativo delle frasi presentate già nel testo multimediale della parte generale del corso.

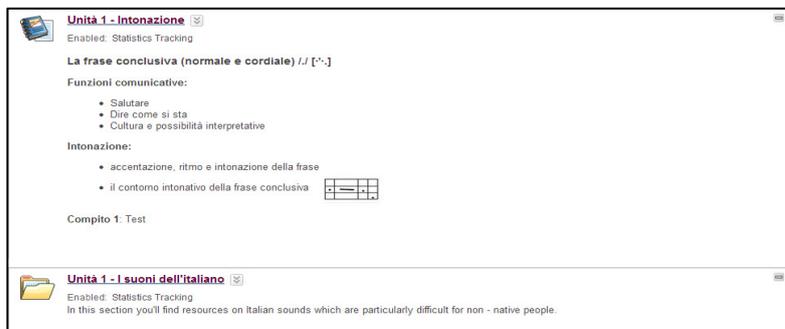


Figura 77 Courseware: laboratorio intonazione

La tecnologia di visualizzazione del parlato risultava, in questo caso, molto utile per fissare gli schemi di intonazione o del ritmo, e per fare acquisire scioltezza nell'articolazione di frase lunghe o complesse, con un ritmo accettabile. Un elenco di tutte le frasi utilizzate come *pattern* intonativi si trova nell'Appendice A (Appendice 2) di questa tesi.



Figura 78 Courseware: modello intonativo

Al termine dell'unità lo studente doveva caricare le registrazioni delle frasi, su cui si era esercitato, nella sezione del compito.

Compito 6 - Parte 1

Availability: Item is no longer available. It was last available on 13-Jan-2013 13:00.
 Enabled: Statistics Tracking

Please follow the instructions for recording and saving the files. Points will be deducted for files which are incorrectly recorded or saved. If in doubt, please use the technical forum or contact us before submitting your files.

Creare una cartella denominata **compito6_cognomestudente**.
 Registrare 5 frasi dello stesso tipo di quelle presentate come modelli (39, 11C, 81A, 81B, 40B) nell'unità 6.
 Caricare le registrazioni (in totale 5 frasi) nella cartella **compito6_cognomestudente**.
 Caricare la cartella **compito6_cognomestudente** in formato zip in questa sezione.

Attenzione: Eseguire gli esercizi in B&B per completare la valutazione della settimana n.1.

Scadenza: completare e consegnare tutte le attività entro le ore 13 di Domenica 13 Gennaio.

Create a folder named "**compito6_yoursurname**" on your desktop.
 Record 5 audio files like the ones that you've listened to as **patterns** (that means n. 39, 11C, 81A, 81B, 40B) in Language Lab of Unità 6.
 Save each file with the **same number of the pattern** you have listened to.
 Save your files (in total 5 sentences) in the folder "**compito6_yoursurname**".
 Zip you folder and upload it in this assignment for the evaluation.

Read carefully: week 1 will be evaluate if you complete the exercises in B&B too.

Due: complete and submit all activities by 1 pm Sunday 13th Jan.

Figura 79 Laboratorio Sem 1: compito

Nella seconda parte il laboratorio assumeva le caratteristiche del *project-work* e il traguardo dell'attività-obiettivo diventava l'interazione con i nativi entro una determinata situazione. Nel 2° semestre gli studenti sono stati guidati alla produzione orale in specifici contesti linguistici. Le più recenti teorie linguistiche, infatti, portano a rivalutare la funzione della comprensione della lingua orale, quale primo passo verso la produzione linguistica.

Nella prima parte dell'unità gli studenti si esercitavano sull'aspetto percettivo e sull'analisi spettrografica delle frasi relative alla parte generale (Parte A e B) del corso.

LAB - WEEK 1

NTB_Es. 5

Availability: Item is no longer available. It was last available on 17-Feb-2013 13:00.
 Tutte le domande che si fanno in italiano si riconoscono già dall'inizio della frase perché il tono è più alto.
 Ascolta le frasi e indica con una 'X' quando senti una domanda.
 In Italian you can identify questions because the intonational contour is higher from the beginning. Listen to the sentences and say if they are or not questions.

NTB_Es. 6

Availability: Item is no longer available. It was last available on 17-Feb-2013 13:00.
 Ascolta le domande "Chi è quello?" il tono è più alto all'inizio e alla fine della domanda. Facciamo questo tipo di domanda, quando non abbiamo capito la risposta.
 Ascolta le frasi e indica con una 'X' quando senti una domanda che è stata fatta perché non abbiamo capito la risposta.
 Listen to the questions "Who is that?" The intonational contour is higher at the beginning and at the end. We do this question when we didn't understand the answer. Listen to the sentences and tick them if you think that they're made because we didn't understand the answer.

Figura 80 Courseware: discriminazione acustica

Ogni unità iniziava con due esercizi sulla discriminazione e identificazione di suoni, accento, ritmo, intonazione e di tutte le nozioni apprese nelle unità precedenti. Al termine dell'esercizio lo studente riceveva in automatico dal sistema la valutazione e il *feedback* sulle risposte date.

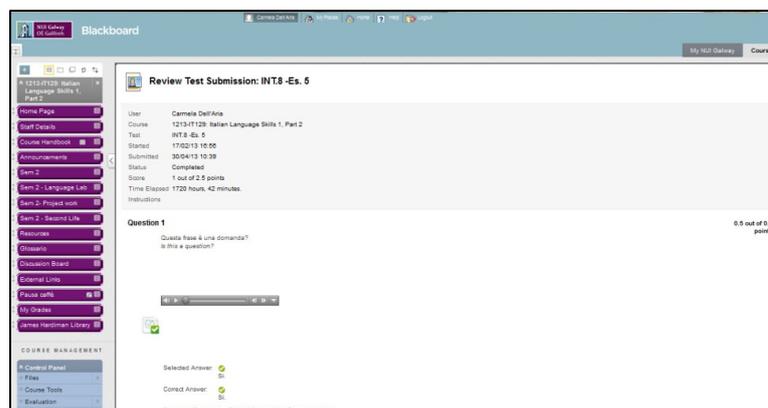


Figura 81 Courseware: feedback esercizio

In questa parte del laboratorio linguistico (prima settimana) gli studenti lavoravano con *Praat* su cinque frasi che rappresentavano i nuovi *pattern* intonativi da apprendere ed eseguivano il compito con le stesse modalità del 1° semestre. Nella seconda parte del laboratorio linguistico (seconda settimana) gli studenti venivano avviati alla conversazione.



Figura 82 Sem 2 – Avvio alla conversazione

La parte 2 dell'unità era strutturata in modo da far assimilare gli schemi accentuali, ritmici e intonativi del 'raccontare' e dell'interazione. Qui, infatti, veniva applicata una tecnica che privilegiava l'ascolto guidato, attraverso diversi *step*:

1. lo studente riceveva il testo da leggere, ma non aveva nessuna trascrizione fonetica né alcuna annotazione;
2. lo studente poteva seguire il testo (scritto e parlato) con la visualizzazione dello schema intonativo;
3. lo studente, dopo che l'*input* era stato organizzato in *chunk*¹⁹⁹, poteva individuare con *Praat* gli elementi utili per una corretta lettura: pause (scomposizione della frase in gruppi ritmici), curva intonativa, velocità, picchi;
4. lo studente leggeva il testo analizzato nella fase precedente;
5. lo studente poteva effettuare un'ulteriore lettura, seguendo il testo con l'indicazione dello schema intonativo;
6. lo studente rileggeva il testo, scomponendolo con la tecnica dell'imitazione regressiva, evitando di porre un carico troppo pesante sulla memoria auditiva.

La sezione iniziava con il testo narrativo, che introduceva lo studente nella situazione comunicativa proposta dal dialogo successivo²⁰⁰.

Alla fase di ascolto e comprensione seguiva una fase di esercitazione guidata (imitazione) in cui lo studente veniva guidato verso l'uso più autonomo di alcuni segmenti originali di lingua parlata, espressioni che gli sarebbero state utili per la partecipazione attiva al dialogo. Dopo l'ascolto di *chunk* di 20-30 secondi, agli studenti veniva chiesto di trascrivere questa parte del testo, poi di riascoltarlo prestando particolare attenzione all'intonazione e alla pause, che dovevano essere indicate nella trascrizione con simboli diversi. A questo punto seguiva l'analisi e l'esercitazione con *Praat*. La tecnica dell'imitazione regressiva qui risultava utile per fissare schemi di intonazione e ritmo, e per fare acquisire scioltezza nell'articolazione di frasi lunghe e complesse, con un ritmo accettabile. Al termine della settimana n. 2 lo studente doveva calarsi nel ruolo di un personaggio del dialogo e riutilizzare (in maniera graduale con le tecniche di ripetizione e imitazione, poi con l'interpretazione guidata del personaggio, e infine con l'interpretazione libera), le frasi, su cui precedentemente si era esercitato. Infine la

¹⁹⁹ Il concetto di *chunk* (frammenti significativi che contano come unità di significato e non come numero singolo di parole) deriva dalla struttura della memoria di lavoro (Balboni, 2008a: 37, § 3.1.4).

²⁰⁰ I testi narrativi e i dialoghi si trovano nell'Appendice A (Appendice 3).

sua *performance* veniva caricata nella sezione del compito per essere valutata dal *tutor*.

INTONAZIONE 9: TESTO 4 E DIALOGO 4

Enabled: Statistics Tracking



PARTE 1

Ascoltate attentamente per due volte il testo narrativo e il dialogo.
(Listen carefully twice to the narrative text and the dialogue)

1. Testo narrativo

(adattamento dal testo Unità 1 in Batini, A., Costamagna L., (1981) *Fonetica e Fonologia della lingua italiana*, Perugia, Ed. Guerra)



2. Testo narrativo 4: 2 0:03

3. Testo narrativo 4: 3 0:04

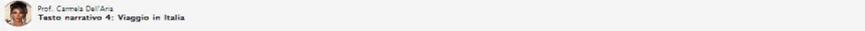
4. Testo narrativo 4: 4 0:05

5. Testo narrativo 4: 5 0:04

6. Testo narrativo 4: 6 0:04

7. Testo narrativo 4: 7 0:04

8. Testo narrativo 4: 8 0:03

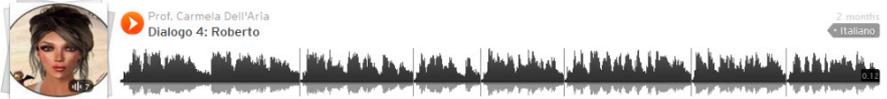


Roberto incontra Luisa e le chiede notizie sul suo viaggio in Italia.
Luisa è rimasta per due settimane in Italia.
Ha avuto fortuna con il tempo: c'è stato quasi sempre il sole.
Ha visitato tutte le città più importanti, anche se un po' in fretta.
Ha visto anche Firenze e l'ha trovata molto interessante.
Perché è ricca di opere d'arte e anche la gente è simpatica.
Ha conosciuto molti italiani, soprattutto studenti.
Durante il viaggio ha fatto molte fotografie.

LINK THE SOUNDS CAREFULLY

2. Dialogo





Roberto 1	Bentornata, Luisa! Come è andato il viaggio in Italia?
Luisa 1	Bene, grazie! Purtroppo è già finito!
Roberto 2	Quanto tempo ci sei stata?
Luisa 2	Due settimane.
Roberto 3	Hai avuto fortuna con il tempo?
Luisa 3	Sì, c'è stato quasi sempre il sole.
Roberto 4	Che giro hai fatto?
Luisa 4	Le città più importanti le ho viste tutte, anche se un po' in fretta.
Roberto 5	Hai visto anche Firenze?
Luisa 5	Sì, e l'ho trovata molto interessante. È ricca di opere d'arte e anche la gente è simpatica!
Roberto 6	Hai fatto amicizia con qualche italiano?
Luisa 6	Sì, ne ho conosciuti molti, soprattutto studenti.
Roberto 7	Hai fatto delle fotografie?
Luisa 7	Sì, ne ho fatte tante.

SAY THIS OUT LOUD:

(adattamento dal testo Unità 1 in Batini, A., Costamagna L., (1981) *Fonetica e Fonologia della lingua italiana*, Perugia, Ed. Guerra)

Figura 83 Courseware: avvio alla conversazione

Le registrazioni sono state digitalizzate con *Praat* e poi pubblicate con *Glogster.edu*²⁰¹.



Figura 84 Glogster.edu: poster interattivi dei dialoghi

²⁰¹ I poster interattivi creati con *Glogster.edu* sono consultabili online nel wiki del progetto (<http://intonita.pbworks.com/w/page/62210546/Frontpage>) o direttamente nella piattaforma di *Glogster.edu* (<http://intonita.edu.glogster.com/dialogo-1-in-treno/>).

A conclusione dell'unità lo studente si trovava a 'dialogare' con parlanti nativi in una situazione analoga a quella dell'esercitazione e, calandosi nel ruolo di un personaggio del dialogo, riutilizzava le frasi su cui si era esercitato precedentemente. Alcuni dialoghi con nativi sono stati svolti da un gruppo di studenti (gruppo sperimentale) nella piattaforma 3D di *Second Life*.

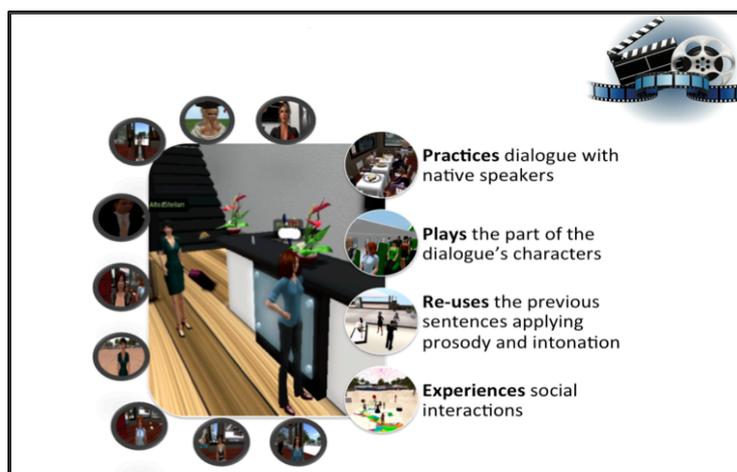


Figura 85 Gruppo sperimentale (Fonte: Dell'Aria-Incalcaterra McLoughlin, 2013)

Tutti gli altri studenti (gruppo di controllo) hanno invece realizzato i dialoghi in modalità asincrona: ogni studente ha registrato le battute di un personaggio del dialogo e le ha inviate al *tutor*. Quando tutte le battute sono state montate insieme, se gli studenti avevano applicato gli schemi intonativi studiati, il dialogo sembrava registrato dal vivo.

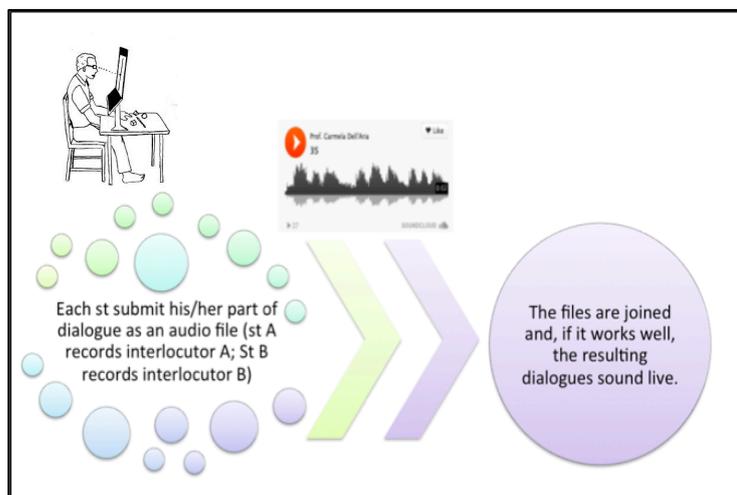


Figura 86 Gruppo di controllo (Fonte: Dell'Aria-Incalcaterra McLoughlin, 2013)

4.8 I dialoghi in Second Life

Di solito in una classe tradizionale le attività di produzione sono focalizzate sulla *fluency* e i dialoghi non vengono usati per far pratica con la pronuncia e l'intonazione. Se gli studenti hanno la possibilità di trovarsi in situazioni diverse con parlanti nativi allora possono variare l'intonazione dei dialoghi in sintonia con le loro emozioni (Clandfield, 2003).

In Second Life some tasks provide students opportunity to practice prosody and intonation as they experience social interactions. The language training path can be integrated with a specific work on the linguistic acts adequate to real communicative situations such as paralinguistic aspects, mastering different levels of expression and a greater understanding of their pragmatic effects (Dell'Aria, 2013).

La pratica attraverso il *role-play* è basata sulle esigenze e le emozioni degli studenti, mentre l'empatia e la confidenza con i nativi gli permettono di sperimentare la L2.

Il livello di comunicazione autonoma così aumenta gradualmente passando dal *role-making* all'improvvisazione, attraverso gli stadi intermedi del *role-taking*, *role-playing* e dello *story-telling* (Balboni, 2012).

Gli elementi essenziali di questo progetto sono stati pensati secondo il modello tradizionale di comunicazione, meglio conosciuto con la sigla SPEAKING (Hymes, 1974), cioè tenendo conto di tutti gli elementi che influenzano la qualità della comunicazione²⁰².

Nell'approccio tradizionale dei corsi di lingua, che si concentrano sulla 'forma' (*focus on form*), la lingua viene segmentata in unità discrete che vengono presentate in sequenze di difficoltà o di frequenza, con regole grammaticali esplicite ed esercizi meccanici di pratica.

²⁰² L'acronimo SPEAKING indica il modello per l'analisi di un evento comunicativo adottato da Hymes. Gli elementi da analizzare comprendono: il *setting* (come luogo fisico e come scena culturale), i partecipanti, gli scopi, gli atti comunicativi, la relazione tra i partecipanti all'evento comunicativo, gli strumenti verbali, non verbali e di trasmissione dei linguaggi, le norme di interazione e di interpretazione, il genere comunicativo.

In questo modo gli studenti devono raggiungere un livello di oralità pari a quello del parlante nativo (che è il modello a cui aspirare) con poca o nessuna pratica comunicativa.

Al contrario, in questo modello di sperimentazione, l'approccio con *focus* sul 'significato' (*focus on meaning*) è stato centrato sullo 'studente' e sul suo 'processo di acquisizione', in sintonia con il concetto di 'acquisizione' di Krashen (1982), secondo cui l'acquisizione linguistica è incidentale e implicita.

Grazie allo stimolo linguistico dell'ambiente 3D gli studenti si concentravano sul significato, potendo contare soltanto sulla loro conoscenza implicita: qui, poiché il 'significato' prevaleva sulla 'forma', gli studenti erano spinti a notare soltanto gli aspetti prosodici che sottolineavano il significato referenziale. Le lezioni con il *focus* sul 'significato', infatti, sono più comunicative e gli studenti ricevono un *input* comprensibile di uso comunicativo della L2/LS.

Il 'drama' nei progetti educativi lavora proprio in questa prospettiva e viene usato con funzione cognitiva, sociale e affettiva. E' connesso con un mondo sviluppato dagli studenti e dall'insegnante (Di Pietro, 1987), dove essi stessi costruiscono le loro abilità linguistiche e sviluppano la conoscenza nella LT.

In queste sessioni, i vari episodi portavano gli studenti a superare gli ostacoli con la motivazione, mentre per raggiungere la *fluency* e l'*accuracy* avevano bisogno di completare il *task*. In questo modo i discenti potevano entrare in contatto con la lingua in situazioni comunicative autentiche, imparando, passo dopo passo, a diventare autonomi attraverso un processo in cui il gruppo, costituito da *tutor* e discenti, svolgeva una funzione fondamentale.

Durante questo tipo di interazioni poteva accadere che: 1. il PNN²⁰³ rendendosi conto dell'errore commesso, interrompesse la sua produzione per cercare di porvi rimedio; 2. il PN, attraverso una richiesta di ripetizione, esprimesse dubbio su quanto detto dal PNN, chiedendogli implicitamente di ripetere e dando così modo al PNN di rendersi conto dell'errore e di autocorreggersi; 3. il PNN interrompesse la sua produzione, ma non fosse in grado di continuare senza l'aiuto del PN, che attraverso il *recasting* correggeva l'errore. In ognuno di questi tre esempi,

²⁰³ D'ora in poi si userà la sigla PNN per indicare il parlante non nativo e PN per parlante nativo.

comunque, lo scambio diventava occasione per una riflessione metalinguistica con *focus on meaning* da parte dell'apprendente.

Il compito dell'insegnante era quello di osservare le abilità linguistiche e di comprensione degli studenti, guidarli nei comportamenti appropriati e nelle espressioni linguistiche consone alla situazione specifica.

In questi casi, il sillabo dipende dalla selezione, sequenza e giustificazione del contenuto (Nunan, 2001) e deve tener conto della teoria sull'acquisizione linguistica e dell'ipotesi di insegnabilità.

Tutte le registrazioni delle attività orali, sia del gruppo sperimentale che di quello di controllo, sono state raccolte nel *wiki*²⁰⁴.

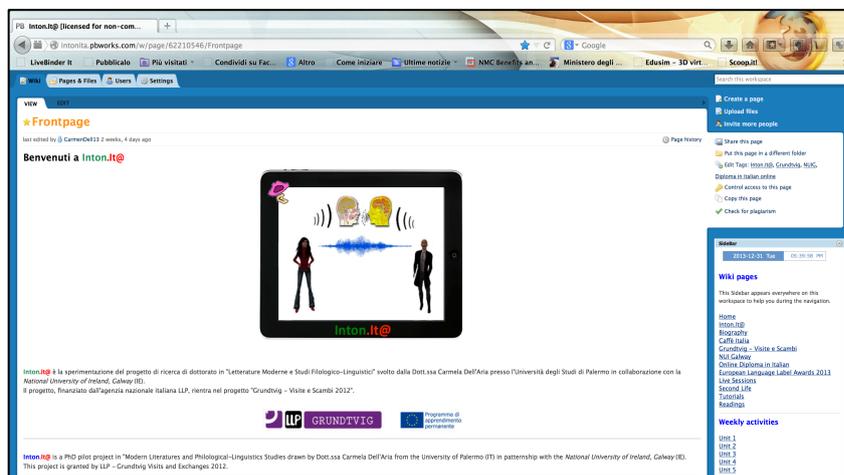


Figura 87 Inton.It@, wiki esterno del laboratorio

4.8.1 La struttura dell'UD in SL

La struttura dell'UD in SL comprendeva tre fasi fondamentali²⁰⁵ del *learn by doing*, che a partire dall'*input* fornito innescava un processo circolare dal testo percepito al testo agito. L'ultima fase era quella fondamentale quando l'apprendimento poteva trasformarsi in acquisizione. Queste *performance* venivano video-registrate e pubblicate nel *forum* della piattaforma *BlackBoard*, in modo da

²⁰⁴ <http://intonita.pbworks.com/w/page/62210546/Frontpage>.

²⁰⁵ 1. *input* testuale o situazionale; 2. *performance*; 3. riflessione sull'aspetto linguistico e intonativo.

consentire agli studenti di rivedere le loro prestazioni e di autovalutarsi. In questo modo anche gli altri studenti che non avevano preso parte alla *performance* potevano essere coinvolti nel processo di riflessione metacognitiva. A titolo esemplificativo si riportano due esempi di attività per la prima UD in SL.

Titolo UdA 1	In aereo
Tipo di input	situazionale
Livello	A1-A2
Abilità linguistiche	Comprensione orale Produzione orale Metacognizione
Funzione comunicativa	Interazione
Durata	60 min. (15 min. per la preparazione tecnica, 30 min. per la simulazione, 15 min. per la riflessione)
Descrizione	<p>Gli studenti si trovano a bordo di un aereo che li porterà in Italia. Agli studenti viene richiesto di presentarsi al passeggero italiano che si trova seduto al suo fianco. Nella presentazione ciascuno studente dovrà includere particolari sulla propria vita, sugli studi, sugli interessi, usando tutte le forme linguistiche e gli schemi intonativi appresi sino a quel momento del corso.</p> <p>La presentazione sarà ascoltata da tutto il gruppo di persone presenti in quello spazio, cosicché ogni studente agirà come su un palcoscenico, mentre gli altri studenti vestiranno allo stesso tempo la veste di protagonisti e di spettatori.</p> <p>L'interazione si svolgerà per turni e a coppie.</p> <p>Mentre uno studente si presenta l'altro interlocutore cerca di prendere nota delle informazioni fornite dal compagno e di fissarne le caratteristiche ponendo domande a piacere.</p>
Titolo UdA 2	In albergo
Tipo di input	situazionale
Livello	A1-A2
Abilità linguistiche	Comprensione orale Produzione orale Metacognizione
Funzione comunicativa	Interazione
Durata	60 min. (15 min. preparazione tecnica, 30 min. simulazione, 15 min. riflessione)
Descrizione	<p>Gli studenti si trovano in albergo e devono svolgere diverse funzioni tra queste: fare il <i>check-in</i>; chiedere delle informazioni sui servizi offerti dall'albergo; richiedere un servizio specifico; lamentarsi per qualcosa trovato in camera; fare il <i>check-out</i>; socializzare con qualcuno nella <i>hall</i>.</p> <p>In questa lezione, per esempio, lo studente A interpreterà lo studente B della lezione precedente, parlando in prima persona e viceversa.</p>
Commento	Gli studenti, mentre interpretano l'Altro, si concentrano sull'interpretazione, mentre in fase di riflessione metacognitiva si concentrano sulla forma. In questo modo i docenti possono studiare linguisticamente e caratterialmente gli studenti per un migliore inserimento nelle attività successive.

Tabella 5 UD in SL

4.9 I suoni dell'italiano

Perché l'acquisizione dell'aspetto fonetico e fonologico della lingua fosse in sintonia con l'acquisizione dell'aspetto grammaticale e lessicale, è stata proposta la sezione 'i suoni dell'italiano', con esercizi che contenevano il suono oggetto di studio. Questa sezione è basata, in parte, sui sonori digitalizzati contenuti nella pagina 'Le basi della pronuncia neutra dell'italiano' presenti nel sito ^{Can}IPA.



Figura 88 Courseware: fonetica e fonologia dell'italiano

4.10 Le sessioni sincrone

Nelle sessioni sincrone e in quelle frontali tutti gli studenti hanno avuto la possibilità di dialogare (avviamento alla conversazione) con i compagni e con gli *e-tutor*, riutilizzando le frasi e le strutture apprese durante le sessioni asincrone.

In questo modo lo studente, oltre che sentirsi motivato a imparare la pronuncia del suono e l'intonazione, sentiva di farlo in una situazione comunicativa che lo rendeva più consapevole e lo stimolava a sforzarsi e a utilizzare anche nella conversazione spontanea quotidiana ciò che aveva appreso nell'unità.

L'esercitazione si è svolta con una certa 'naturalzza', favorendo l'assimilazione degli schemi intonativi, l'acquisizione della scioltezza e la disinvoltura nell'uso della lingua parlata.

Il compito dell'*e-tutor*, in questo contesto, è stato quello di scegliere e di graduare il materiale di volta in volta per rispondere alle reali esigenze degli studenti.

4.11 Altre risorse

A sinistra, nel menu ‘generale’ del corso nella piattaforma *BlackBoard* sono state previste due sezioni, risorse e *forum*, nelle quali venivano proposti giochi e conversazioni a tema che potevano aiutare ulteriormente gli studenti nell’interazione con i colleghi e gli *e-tutor*. I *forum*, sono in questa impostazione, uno dei più rilevanti ambienti di scambio e condivisione. Si differenziavano, per funzione, in *forum* generale, didattico, pausa caffè²⁰⁶ e tecnico.

4.12 Il project work

L’approccio prosodico è stato ripreso nella sezione del *project work*, svolto in parte nella piattaforma della NUIG e in parte nel *wiki* esterno (Inton.It@), che fungeva da *virtual portfolio*.

I prodotti degli studenti sono stati creati, pubblicati e condivisi tramite alcuni *social network* (*Glogster.edu*, *Edmodo*, *Google+*, *Soundcloud*, *Youtube*, *Animoto*).

Il progetto (Appendice 4), che prevedeva la realizzazione di brevi *podcast* (della durata di 5 minuti) nella LT su tema prestabiliti, è stato sviluppato *step by step*²⁰⁷ durante i due semestri: gli studenti, dopo aver letto le istruzioni per produrre lo *script* di ogni *podcast*, scrivevano un breve testo e lo inviavano all’*e-tutor* per il *feedback*. In seguito, dopo aver apportato le modifiche allo *script* e ricevuta l’approvazione dell’*e-tutor*, registravano il testo avendo cura di rispettare la pronuncia e di applicare gli schemi intonativi studiati nella sezione specifica del laboratorio linguistico. Anche in questo caso il *podcast* prodotto veniva inviato all’*e-tutor*. In base al *feedback* ricevuto gli studenti potevano decidere di migliorare la registrazione. Quando il *podcast* finale veniva approvato dall’*e-tutor* era pronto per la pubblicazione.

²⁰⁶ In questo *forum* tutti discutono di tutto liberamente.

²⁰⁷ Il progetto è stato sviluppato attraverso sei stadi: 1. presentazione e definizione degli obiettivi del progetto; 2. raccolta ed elaborazione delle informazioni; 3. attività di gruppo; 4. progettazione dei materiali; 5. organizzazione dei materiali e sviluppo del progetto; 6. presentazione dei prodotti finali nel *wiki*.

Il progetto prevedeva la produzione di tre testi (monologhi) diversi: 1. presentare se stessi (Io); 2. presentare i luoghi più caratteristici dell'Irlanda (gli altri a me simili); presentare i luoghi più caratteristici dell'Italia (gli altri diversi da me).

Per la realizzazione del progetto e al fine di agevolare il lavoro è stato creato un gruppo, *Inton.It@*, in *Edmodo* affinché gli studenti potessero collaborare e interagire per l'esecuzione del *task* assegnato.

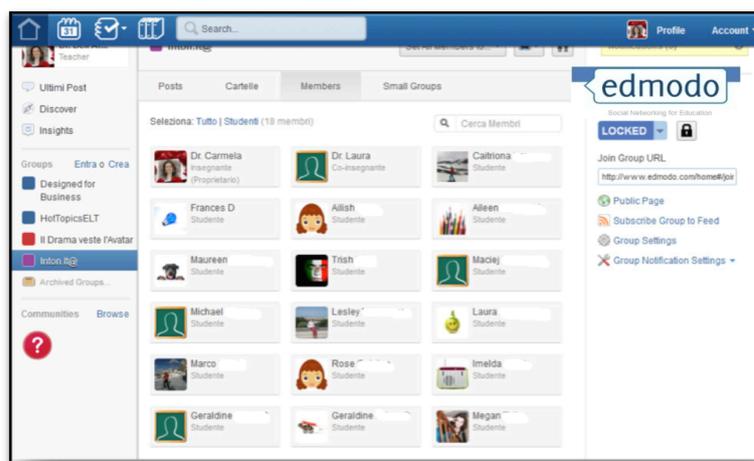


Figura 89 Il laboratorio in Edmodo

All'interno del gruppo principale di progetto sono stati creati tre sottogruppi, per evitare che il lavoro collaborativo di ogni gruppo potesse interferire con quello degli altri.



Figura 90 L'interazione in Edmodo

Per la produzione dei testi n. 2 e n. 3 gli studenti hanno attinto non soltanto alle informazioni del modulo culturale (IT130) ma anche alle informazioni ricavate con brevi interviste ai nativi.

I *podcast* finali di ciascun gruppo sono stati assemblati con *Glogster.edu* e pubblicati nelle pagine del *wiki*, dedicate al progetto.

In breve, la prima attività (presentarsi) è stata presentata attraverso un *poster* interattivo (uno per ciascuno dei tre sottogruppi), che includeva le presentazioni di ciascun componente di quel gruppo.

Il progetto ha così assunto la forma di un nodo²⁰⁸ nella rete più ampia dei nodi di questo corso.

La struttura del progetto ha permesso così di lavorare sia sugli aspetti linguistici generali sia su quelli più prettamente prosodici, riprendendo tutte le conoscenze acquisite e le competenze sviluppate nel corso generale e stabilendo un rapporto tra il progetto e il contesto extrascolastico.

4.13 Il wiki Inton.It@

La pubblicazione dei lavori degli studenti *online* ha avuto un effetto positivo sulla qualità e quantità di compiti scritti e registrati che gli studenti hanno prodotto. Il fatto che i loro lavori potessero essere ascoltati da un così vasto pubblico li ha incoraggiati a concentrarsi prima sulla scrittura e poi sulla registrazione del testo, prestando particolare attenzione alle strutture linguistiche e all'intonazione.

Contemporaneamente gli studenti potevano sviluppare anche competenze trasversali, come quella di imparare la *netiquette* e *socioquette*²⁰⁹ di una comunità *online*.

Il *wiki*, come già accennato prima, raccoglie i *podcast* e i *videocast* prodotti dagli studenti durante le varie fasi del progetto di ricerca, integrati nel sito tramite altri *social network* didattici. L'accesso a questi lavori è possibile sia dal menu laterale a destra sia dall'interno delle singole pagine, costruite con una struttura ipertestuale. Oltre a contenere una descrizione dettagliata del progetto e delle varie attività, il

²⁰⁸ Il progetto è una rete di nodi o *link*, rappresentati dai singoli *podcast*, che rimandano alle competenze e conoscenze del laboratorio e del corso più in generale.

²⁰⁹ Il riferimento qui è allo sviluppo di capacità socio-comunicative e partecipative.

wiki presenta anche informazioni sul progetto *Grundtvig*, dal momento che una parte della realizzazione di questo progetto di ricerca è stata finanziata dall'agenzia nazionale italiana LLP con l'azione *Grundtvig-Visite e Scambi per insegnanti* (2012). L'obiettivo di questa azione è quello di incoraggiare i partecipanti a: 1. ampliare la comprensione dell'apprendimento degli adulti in Europa; 2. migliorare le proprie abilità pratiche, didattiche, formative, di orientamento, di gestione; 3. sostenere il lavoro dell'organizzazione ospitante offrendo la propria esperienza nell'ambito dell'insegnamento, della gestione o di altre attività correlate.

4.14 La produzione degli studenti

Le registrazioni audio degli studenti sono state acquisite in formato digitale mediante *Praat* in ambienti adeguatamente silenziosi, per non comprometterne la qualità sonora. Questo *software* ha permesso di ottenere lo spettrogramma di ogni enunciato, dal quale è stata segmentata l'intonazione. Si sono così ricavati i grafici dell'analisi effettuata.

Le registrazioni audio-video delle sessioni *online*, invece sono state acquisite con *Camtasia* o *Fraps*. Successivamente la traccia audio è stata estratta dalla registrazione per essere analizzata con *Praat*.

Considerata la natura di questo progetto si è provveduto a informare i partecipanti che le loro attività sarebbero state oggetto di analisi e, quindi, documentate in vari modi. A tal fine, nel primo incontro al campus è stato chiesto di firmare il consenso alla pubblicazione anonima delle loro produzioni in formato audio e video.

Per quanto riguarda le videoregistrazioni delle attività in SL bisogna precisare che non era improbabile che altri *avatar* estranei al progetto potessero rientrare nello spazio di registrazione. In questo caso si pone il problema di responsabilità per la pubblicazione di questi dati. Qualcuno potrebbe obiettare che trattandosi di identità digitali il problema non sussiste, ma anche in SL esiste un codice etico che impedisce di pubblicare immagini o *chat* di persone che non abbiamo dato il loro consenso. Un modo per ovviare a questo problema è stato quello di eliminare dall'apposito menu del *client* il *tag* a tutti gli *avatar* che si trovavano nel raggio di azione dell'osservatore così che nelle riprese si potessero vedere soltanto gli *avatar*

ma non i loro nomi, che seppur virtualmente li avrebbero identificati. In altri casi, invece, le identità degli *avatar* sono state coperte successivamente con delle etichette.

Complessivamente, gli enunciati prodotti dagli studenti sono stati 1180, di cui 856 in forma dichiarativa-interrogativa, 56 in forma narrativa e 268 in forma dialogica. Da tutte queste registrazioni, però, sono state scartate tutte quelle che non avevano i prerequisiti per essere analizzate con gli *speech analysis tool*.

Lo studio strumentale e uditivo delle riproduzioni eseguite ha portato a due livelli di osservazione: 1. a **livello fonetico** ha permesso di individuare indizi che rivelano la presenza e la tipologia di variazioni intonative comuni ai due gruppi; 2. a **livello didattico** è stato possibile evidenziare gli effetti che può avere una fase di analisi e ripetizione con *Praat* nel processo di acquisizione di tratti prosodici e fonologici stranieri.

Nel Capitolo 5 verranno discussi i risultati delle analisi del *corpus* prodotto dagli studenti durante l'azione didattica.

4.15 L'esperienza: difficoltà e soluzioni

L'argomentazione di questo capitolo non può esaurirsi con la descrizione del modello operativo all'interno del sistema culturale e di formazione irlandese, ma necessita di un racconto dei problemi affrontati in fase di progettazione e in corso d'opera, che hanno portato a una modifica del progetto iniziale.

La decisione di realizzare un'esperienza di *e-learning* non poteva risolversi con la realizzazione immediata.

Tralasciando le operazioni di scelta e *testing* dei *software* e dei *corpora* (già discussi nel Capitolo 2) è opportuno qui concentrare l'attenzione sulla costruzione della struttura del corso.

Innanzitutto bisognava individuare la piattaforma giusta per un progetto di questo tipo. La scelta era obbligata dal momento che il laboratorio era inserito nel corso ufficiale della NUIG. La piattaforma era *BlackBoard*, ma presentava dei limiti imposti dall'università, dei quali però il *tutor* non ne era a conoscenza, in quanto l'accesso alla piattaforma le è stato concesso a qualche settimana dall'inizio

ufficiale del corso, con la conseguenza che, per ovviare a futuri e inaspettati problemi, è stato necessario predisporre piani diversi di interventi da realizzare in corso d'opera. Pertanto, in fase di progettazione è stato necessario testare la struttura del corso in uno spazio personale di *BlackBoard*. Finalmente quando la struttura del corso doveva essere costruita nella piattaforma di NUIG, si è potuto constatare che questa presentava due grossi limiti: 1. la piattaforma era concepita come ambiente di erogazione di corsi standard in autoapprendimento; 2. le norme di *authoring*.

Pertanto, la prima cosa da fare era adattare la piattaforma statica alle esigenze di un corso interattivo: l'adattamento/personalizzazione avrebbe richiesto un periodo di lavoro extra e una dose di pazienza in corso d'opera, considerato che il corso stava per iniziare. Dunque era necessario partire da quanto garantiva di essere già in funzione e trovare di volta in volta le soluzioni più adeguate per rendere la piattaforma più rispondente alle esigenze di una didattica centrata sul gruppo-classe e caratterizzata da una forte vocazione all'interazione e alla condivisione delle esperienze, in modo da integrare le risorse dell'auto-istruzione con quelle della collaborazione e del laboratorio virtuale.

Ma da dove iniziare la scelta dell'impianto? Ovviamente dal syllabo, che almeno, in parte, c'era e in parte si stava definendo e articolando, in parte avrebbe preso corpo durante il corso stesso anche, e soprattutto, sulla base dell'analisi dei bisogni degli studenti e dell'interazione con essi. Del resto l'idea del *Diploma* prevedeva una struttura di corso in evoluzione, che si articolasse e crescesse in itinere, inteso esso stesso come oggetto, ambiente e strumento di meta-riflessione.

Per quanto poi riguarda l'articolazione dei contenuti, il primo nodo da sciogliere era quello di capire se il sistema fosse sufficientemente modularizzato e flessibile per accogliere e gestire altro tipo di materiale e altre modalità di fruizione. Non potendo agire sulla disponibilità dei responsabili tecnici e sulle norme di *authoring* è stato necessario intervenire sulle capacità della piattaforma di accogliere sezioni e funzioni diverse da quelle costitutive.

Innanzitutto insieme alla coordinatrice del corso sono stati definiti 'come' e 'quali' materiali dovessero essere diluiti nel tempo in rapporto ai percorsi: ciò ha portato alla ripartizione dei contenuti in macro-aree, i moduli, e la suddivisione di questi in

UD, articolate in UdA. Le tipologie di contenuti sono state definite in: 1. lezioni, 2. testi organizzati in modo reticolare, 3. approfondimenti con rimandi ad altre parti del corso o al Web. A tal riguardo si poneva anche il problema di rendere questi materiali fruibili *online* ma anche, per quanto possibile, *offline*. Il problema è stato risolto creando una sezione ‘risorse’, all’interno della quale sono stati raccolti i *file* scaricabili, di solito in formato pdf, organizzati in cartelle con sintetiche descrizioni dei contenuti (i materiali testuali del corso, i documenti di riferimento per le sessioni sincrone, le presentazioni interattive delle strutture linguistiche con audio e/o video).

Il secondo ostacolo era connesso con la tipologia di tracciamento previsto dalla piattaforma originaria, che considerava solo la consultazione e gli esiti di verifiche basate su *test*. In questo modo però non venivano fornite informazioni sui movimenti del corsista all’interno della piattaforma: in pratica venivano tracciati gli *assessment*. Pertanto era necessario implementare questo aspetto, arricchendo la dotazione della piattaforma con strumenti di controllo, affinché la valutazione diventasse oggetto di riflessione collettiva. Almeno in questo caso i tecnici ci aiutarono, rendendo tracciabili anche le altre attività e, in parte, i movimenti degli studenti. Per la valutazione, si stabilì che una minima parte (20%) del giudizio complessivo su ogni studente fosse attribuita all’auto-apprendimento dai meccanismi automatici di tracciamento, una parte intermedia (30%) allo spirito comunitario, basata sulla valutazione quantitativa e qualitativa della sua presenza attiva negli spazi dell’interazione, e la parte più grande fosse affidata allo spirito laboratoriale attraverso la valutazione qualitativa della sua produzione.

Per la produzione sono state così previste attività: 1. connesse all’esperienza collettiva (*forum, chat, wiki, progetto*); 2. centrate sui percorsi individuali di tipo reticolare. Per realizzare alcune di queste attività mi sono avvalsa della multimedialità Web (Cap. 2) esterna a *BlackBoard*, dal momento che la piattaforma ufficiale non prevedeva strumenti di uso collaborativo se non per far fronte a problemi tecnici: poiché l’idea principale del progetto era fortemente centrata sull’interazione, l’ambiente necessitava di strumenti che incidessero sullo sviluppo della comunità di apprendimento in rete, intrecciandosi con la funzione di elaborazione dei contenuti di apprendimento. A tal fine il passaggio a questi luoghi

di collaborazione è stato una prerogativa ineludibile per gli studenti, qualificando queste esperienze come elementi costitutivi del tessuto linguistico e culturale del corso. L'ambiente che ne è scaturito presentava un clima favorevole alle possibilità degli studenti di conoscersi, contattarsi e socializzare, favorite da alcune misure adottate, tra le quali la gestione del gruppo classe in piccoli gruppi flessibili per far variare le dinamiche d'interazione in rapporto alle attività proposte e l'informazione in tempo reale attraverso la notifica all'*email* personale del corsista. Definite la struttura del corso e quella dei moduli, i criteri di valutazione e la tipologia delle verifiche, bisognava creare il corso nel *database*, inserire i materiali, aprire i *forum* e attivare gli spazi dedicati attraverso procedure guidate, che richiedevano capacità di gestione tramite dei criteri didattici.

Infine non bisogna dimenticare i problemi tecnici sorti in corso d'opera, come quelli relativi all'incompatibilità tra alcuni *software* e le pratiche di *authoring* della piattaforma ufficiale, che impediva operazioni di integrazione di altri strumenti. In alcuni casi il problema è stato aggirato tramite la funzione di inserimento del codice html, in altri casi più estremi è stata inserita una schermata interattiva che con un *click* portasse lo studente al *link* esterno alla piattaforma.

Dal racconto si evince che le difficoltà di *design* e quelle riscontrate durante l'azione didattica sono state tante e che, per superarle, non serviva tanto l'aiuto del tecnologo, ma quanto quello di una figura esperta in didattica e in glottotecnologie, che fosse allo stesso tempo progettista del corso, *tutor online* e docente delle sessioni frontali.

CAPITOLO 5: L'analisi

Per completare il quadro della descrizione del progetto in questo capitolo vengono riportati e discussi in modo analitico e critico i dati più significativi raccolti durante le tre fasi della sperimentazione secondo il piano di lavoro (Capitolo 4, §4.2), e cioè, quelli relativi all'analisi dei bisogni (§5.1), all'azione didattica (§5.2) e al processo valutativo (§5.3).

All'inizio vengono presentati i risultati del questionario d'ingresso (§5.1.1) che ha fornito notizie molto utili sulle esperienze pregresse degli studenti sia in campo linguistico sia in campo informatico.

In seguito si analizzano i risultati degli esercizi di percezione (§5.2.1) e alcuni esempi tratti dal *corpus* prodotto dagli studenti durante le varie fasi dell'UdA, relative sia alla percezione che alla produzione di frasi e dialoghi tokenizzati²¹⁰ (§5.2.2) al fine di mettere in rilievo la tipologia di errori e trarne dei dati statistici dal punto di vista qualitativo e quantitativo.

L'ultima parte è dedicata alle osservazioni conclusive sulla competenza prosodica degli studenti al termine del corso (§5.2.3), valutando quantitativamente i risultati sul piano percettivo (§5.3.1) e produttivo (§ 5.3.2).

Infine vengono discussi i dati emersi dal *feedback* degli studenti in itinere (§ 5.3.4) e dal questionario distribuito alla fine del corso (§5.3.5).

Per quanto riguarda la terminologia specialistica, i concetti teorici e la descrizione degli strumenti si rimanda alla parte teorica di questo lavoro (Capp. 1 e 2), dove è stata fornita una dettagliata descrizione di ognuno di essi.

²¹⁰ 'Tokenizzare' un testo significa dividere le sequenze di caratteri in unità minime di analisi dette *token*, cioè elementi linguistici osservabili (Beccaria, 2004).

5.1 L'analisi dei bisogni

Durante il primo incontro *on campus* con gli studenti sono state introdotte le modalità di lavoro inerenti il laboratorio linguistico ed è stato spiegato come si sarebbe lavorato sull'intonazione partendo da testi audio contemporanei autentici, come si sarebbero dovuti svolgere i compiti infrasettimanali, valutati come *continuous assessment*, nel *forum* e come digitalizzare e caricare in piattaforma le loro registrazioni.

La prima lezione è stata basata su un *format* laboratoriale, dal momento che il fine era quello di un *training* sull'uso degli *speech analysis tool* e degli strumenti multimediali, che nel corso del tempo sarebbero stati introdotti nella piattaforma.

Nell'ultima parte dell'incontro è stato distribuito un questionario con il quale si sono potuti raccogliere i dati sulle competenze linguistiche e informatiche nonché sulle esperienze pregresse e il possibile interesse degli studenti per le novità presentate nel corso.

In questo primo incontro si è cercato di capire quale opinione avessero gli studenti sul concetto di intonazione. Essendo studenti della facoltà umanistica di *Arts* e con diverso *background* scolastico, ma quasi tutti inseriti nel mondo del lavoro, la maggior parte ha dimostrato sin da subito un forte interesse per l'argomento non senza qualche perplessità sulla metodologia.

Prima della consegna del questionario si è chiesto in modo informale agli studenti se avessero bisogno di chiarimenti su alcune domande del questionario, nel quale avrebbero potuto esserci concetti poco chiari per chi non avesse avuto esperienze del genere.

Si è voluto indagare, poi, su 'se' e 'quanto', secondo loro, l'uso appropriato dell'intonazione possa incidere sulla comprensione in lingua straniera.

Gli studenti hanno fornito risposte piuttosto diverse, ma la maggior parte di loro ha espresso l'opinione che la conoscenza delle regole e dell'aspetto melodico di una lingua sono elementi che aiutano a capire meglio e a produrre con maggiore *fluency* un testo, soprattutto se scaturiscono dall'uso e dalla riflessione a posteriori.

Con queste domande è stato introdotto anche l'aspetto più importante che ha caratterizzato lo svolgimento del corso: il rapporto di partecipazione attiva e di

interazione durante le attività, ossia il concetto di interazione, collaborazione e cooperazione. È stato reso chiaro agli studenti il desiderio di stimolarli a mettere loro stessi, le proprie esperienze, le loro conoscenze pregresse, le loro opinioni al centro delle diverse attività proposte.

Volendo mantenere un ambiente il più possibile naturale e rilassato durante questo incontro e i successivi, non si è voluto usufruire del registratore in classe. Non verranno dunque presi in considerazione nell'analisi finale dei dati, le annotazioni, le osservazioni e i commenti raccolti da me durante le lezioni frontali, i quali però serviranno per una descrizione critica del corso e in particolare delle attività più importanti ai fini della presente ricerca.

Da un'osservazione generale dei dati emersi dall'incontro iniziale si è registrato quanto segue: a) un diffuso interesse per la lingua orale da parte degli studenti; b) la consapevolezza degli studenti che l'intonazione di una lingua veicola informazioni molto importanti per una comunicazione efficace; c) la disponibilità a svolgere un lavoro significativo per l'acquisizione/apprendimento della LT tramite l'approccio strumentale purché ricevessero un'adeguata formazione e un'assistenza continua.

Nel paragrafo successivo vengono analizzati i risultati del questionario iniziale, che ha permesso di identificare il rapporto degli studenti con le lingue, il loro interesse per la cultura straniera, la capacità di utilizzo degli strumenti tecnologici e le loro motivazioni per l'apprendimento dell'intonazione in italiano.

5.1.1 Il questionario iniziale

Il questionario d'ingresso era organizzato in tre sezioni (socio-linguistica, tecnologica e mondi virtuali), basate su domande aperte o a scelta multipla.

Il questionario comprendeva anche una parte sui dati biografici, che per motivi di *privacy*, non possono essere qui pubblicati, ma dei quali si è tenuto conto ai fini della nostra indagine.

In questo paragrafo vengono riportati i risultati più significativi del questionario, in particolare quelli sull'eventuale presenza di variabili collegate alla formazione o al numero di lingue conosciute, mentre si consiglia al lettore la consultazione

preliminare del questionario completo nell'Appendice A (Appendice 5) di questo lavoro.

Parte I: sezione socio-linguistica

Il primo dato rilevante che emerge dalla domanda n.1, *What is your native language?*, è che gli studenti sono tutti di lingua inglese ad eccezione di un solo studente polacco, ma residente in Irlanda da 15 anni, dove è perfettamente integrato e lavora nella pubblica amministrazione.

Rispondendo alle domande n.2 e n.3A gli studenti hanno fornito delle informazioni più dettagliate sulla modalità delle lingue da loro studiate sino a quel momento. Dai dati emersi risulta che tutti i 14 studenti hanno studiato almeno una lingua straniera nella loro vita, dei quali il 50% in modo formale, il 21% informalmente (attraverso viaggio, amici, parenti, ecc.) e il 29% autonomamente.

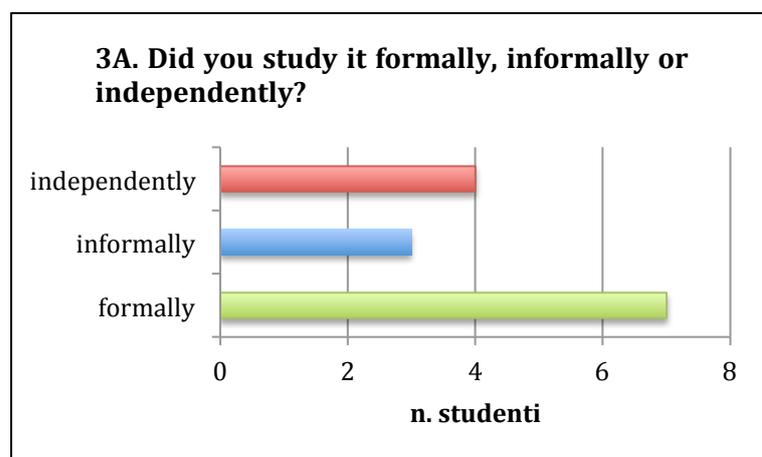


Figura 91 Questionario 1-Parte I n.3A

Dalle risposte alla domanda n.3C emergono dei dati molto interessanti relativi ai tipi di esercizi linguistici svolti dagli studenti nei precedenti corsi.

Il 20% ha dichiarato di aver eseguito attività prettamente grammaticali, seguito dal 18% con attività di scrittura, dal 16% con esercizi di ascolto e il 13% di traduzione.

Soltanto il 15% ha risposto di aver eseguito attività di conversazione e il 9% anche di *role-play*.

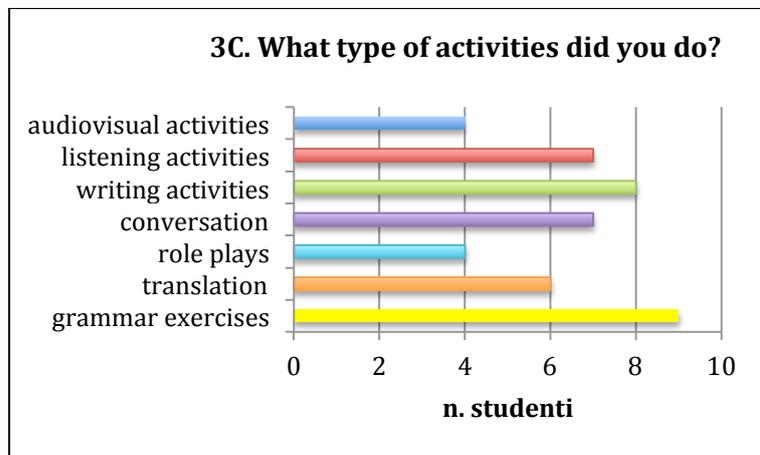


Figura 92 Questionario 1-Parte I n.3C

La domanda n.3D e seguenti sono di grande interesse ai fini del progetto di ricerca. Si è chiesto agli studenti quanto spazio avesse avuto lo studio dell'intonazione nei corsi di lingua frequentati.

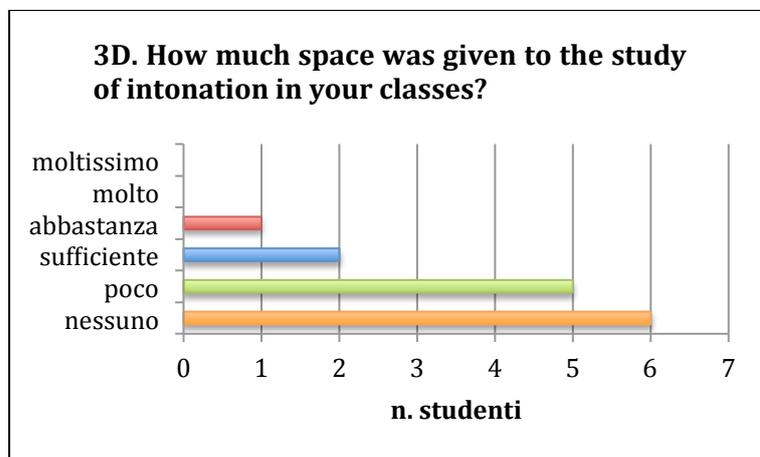


Figura 93 Questionario 1-Parte I n.3D

I dati emergenti sono impressionanti dal momento che il 43% ha dichiarato che l'intonazione non era stata oggetto di studio, mentre il 36% ha asserito che aveva avuto poco spazio nelle attività di classe. Soltanto una persona ha risposto con 'abbastanza' e due con 'sufficiente'.

Su 14 studenti 8 hanno scritto di aver svolto specifici esercizi di intonazione ma soltanto il 50% di loro ha detto di averne tratto beneficio.

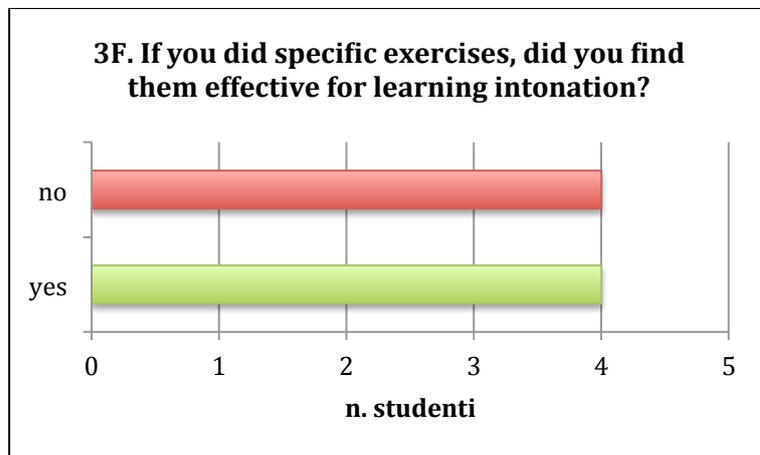


Figura 94 Questionario 1-Parte I n.3F

La domanda n.3G mira a indagare l'interesse degli studenti per l'apprendimento dell'intonazione, che, come mostra la Figura 95, sembra alto. Come si evince dai dati, tutti hanno dichiarato di avere interesse per l'apprendimento dell'intonazione, ma le percentuali dimostrano un interesse variabile, legato soprattutto alle diverse aspettative e motivazioni di ognuno degli studenti.

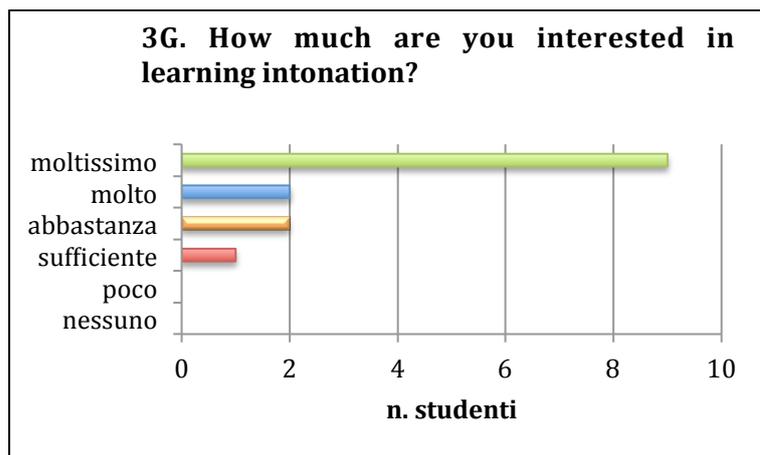


Figura 95 Questionario 1-Parte I n.3G

In questo caso agli studenti, infatti, è stato chiesto di spiegare la loro risposta. Dai dati raccolti nei questionari e dal colloquio svolto in classe si riportano di seguito le

risposte (in traduzione italiana) di 6 dei 14 studenti per far vedere come ognuno di loro motivi la propria risposta sottolineando aspetti molto importanti:

1. ‘Sì, certo. Senza l’intonazione non si può imparare bene una lingua. Non c’è bisogno soltanto del lessico e della grammatica, ma soprattutto della lingua colloquiale’.
2. ‘Sì, è necessario conoscere la musicalità di una lingua straniera per imparare una lingua veramente’.
3. ‘Sì, perché è l’unico modo per farsi capire quando si parla con gli stranieri’;
4. ‘Certo. Non si può imparare una lingua straniera soltanto con la conoscenza della grammatica e del vocabolario. Anche se si è in grado di pronunciare bene le parole questo non vuol dire saper parlare la lingua’.
5. ‘Sì, è l’unico modo di approfondire il suono della lingua e di conoscere le norme che ne regolano il funzionamento’.
6. ‘Penso che l’intonazione debba essere imparata in modo chiaro. Io non ho molto orecchio per i suoni e, perciò, cerco da tempo un metodo alternativo che mi aiuti a cogliere questi aspetti’.

Nel questionario sono state poste anche alcune domande sulla conoscenza pregressa e l’uso dei simboli IPA.

Tra i 6 studenti che li hanno usati ci sono diverse opinioni sulla loro utilità, ma nessuno di loro li ritiene utili secondo la metodologia usata nei corsi che hanno frequentato in passato.

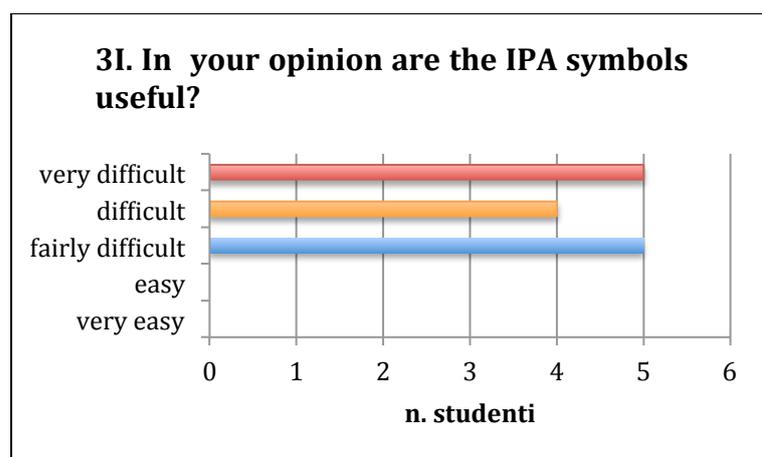


Figura 96 Questionario 1-Parte I n.31

La domanda n.4 riguarda le competenze ritenute più importanti nell'apprendimento di una lingua straniera da parte degli studenti.

Per il 57% degli studenti la competenza orale è la più importante, seguita da quella lessicale (29%) e poi grammaticale (14%).

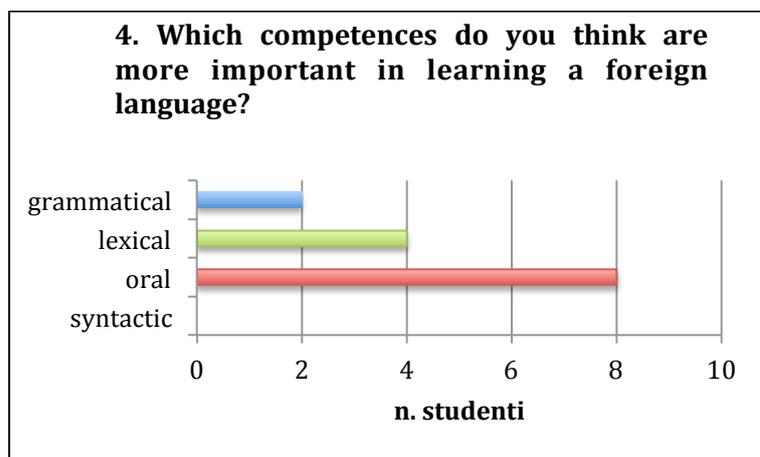


Figura 97 Questionario 1-Parte I n.4

Sebbene la competenza orale sia ritenuta la più importante, nella domanda n.5 è stata indicata dal 57% degli studenti come la meta più difficile da raggiungere, seguita in ordine di difficoltà da quella grammaticale (22%), sintattica (14%) e lessicale (7%).

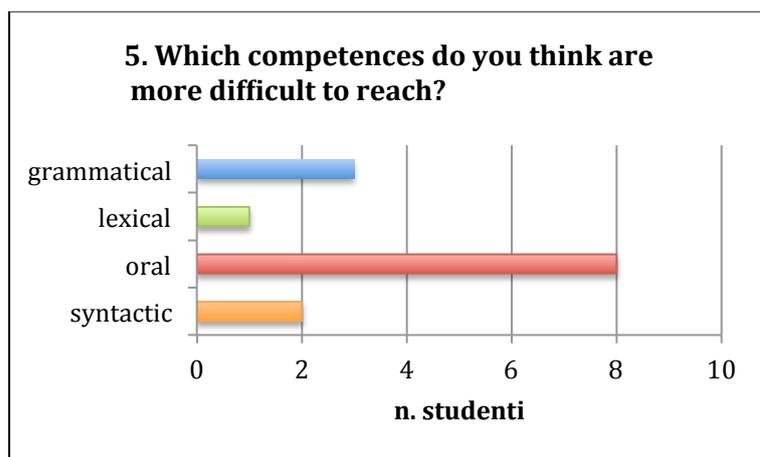


Figura 98 Questionario 1-Parte I n.5

Tra le motivazioni date a tal riguardo viene indicato il fattore relativo alle norme da conoscere: ‘there are a lot of rules and exceptions you have to know, but I do not know all rules of intonation, and do not have enough experience’.

Alla domanda n.6, *Have you ever studied Italian before?*, nessuno degli studenti ha dichiarato di possedere qualche conoscenza pregressa dell’italiano. Durante la discussione in classe è emerso, però, che una studentessa era coniugata con un italiano e aveva contatti frequenti con la famiglia di lui in Italia.

Un altro studente, invece, ha raccontato di essere nato in Italia, dove ha vissuto fino all’età di 2 anni e di essersi poi trasferito prima in Scozia e poi in Irlanda. I suoi contatti con l’Italia, però, sono stati frequenti sia in virtù del legame con il padre (che però parla cinque lingue e quindi gli scambi con il figlio potrebbero essere in inglese) sia per motivi di lavoro.

Inoltre altri studenti (in totale 5) hanno detto di essersi iscritti al corso per imparare l’italiano per motivi di lavoro, anche se tutti, ad eccezione di una sola persona, sono già stati in Italia per turismo o lavoro.

Le risposte degli studenti alla domanda n.9, *What do you think of when you think of Italy?*, possono essere riassunte nell’interesse ricorrente per il patrimonio artistico e architettonico, per la lingua, la cucina, la moda italiana, il clima e la musica.

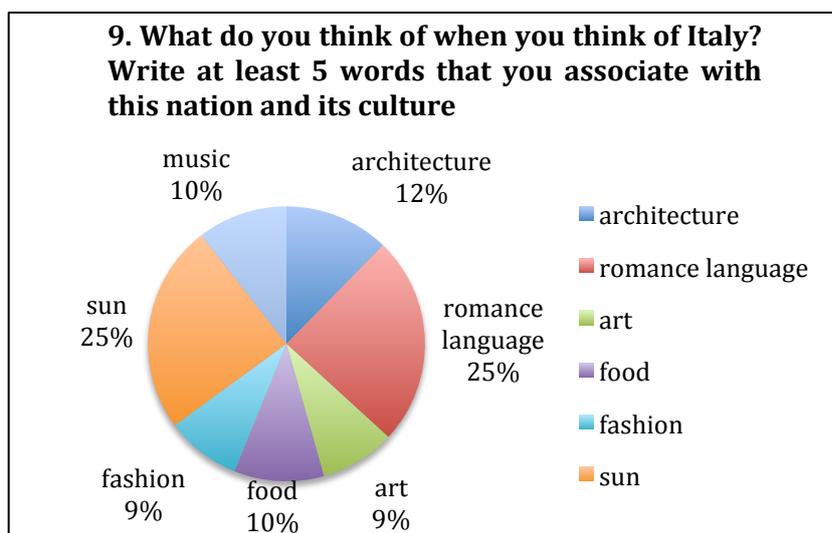


Figura 99 Questionario 1 - Parte I n.9

La domanda n. 10 è una domanda aperta e riguarda le aspettative degli studenti sul corso. Dalle loro risposte emerge che le loro aspettative comprendevano due ampi domini: il contenuto e l'approccio.

Per quanto riguarda il contenuto, tutti gli studenti speravano di imparare a parlare l'italiano in modo da comprendere e farsi comprendere senza difficoltà da un parlante nativo. Pertanto le tre abilità su cui speravano si concentrasse il corso sono *listening, speaking, pronunciation e integrated practice of the language*. Per alcuni di loro, queste aspettative nascevano da un'esigenza lavorativa e, pertanto, se non fossero state soddisfatte parzialmente entro la fine del primo anno accademico, non avrebbero proseguito gli studi. Si riportano di seguito tre risposte (tramite la voce stessa degli studenti), che colgono il cuore della proposta operativa:

- 'reach mid good conversational level';
- 'stepping stone to fluency';
- 'try a different and a new approach to spoken language';
- 'I want to be able to converse with Italian-speakers';
- 'learn Italian makes me a more competitive job candidate';
- 'I hope the course has a very interesting and creative approach to teaching spoken language'.

In quest'ultima risposta emerge il riferimento all'altro dominio delle aspettative degli studenti, che, soprattutto, hanno espresso le loro preferenze per una metodologia che fosse basata prevalentemente su attività comunicative, creative e lavori di gruppo. Probabilmente la risposta più chiara in questo ambito è stata data da uno studente che scriveva 'classes should be based on language learning goals so that teachers could create lessons of common interest to students', forse preoccupato anche per la differenza di età e di interessi all'interno del gruppo.

Generalizzando sulle risposte, si può dire che le aspettative degli studenti, comunque, riflettevano obiettivi professionali immediati.

Parte II: sezione tecnologica

Dal momento che il *Diploma in Italian* è un corso erogato *online* con il supporto della multimedialità Web è stato necessario raccogliere quanti più dati possibili sulle competenze ed esperienze informatiche possedute degli studenti affinché tutti potessero prendere parte al corso attivamente.

A tal fine nella seconda parte del questionario gli studenti hanno trovato alcune domande a scelta multipla e le griglie nelle quali segnare le competenze e le conoscenze di cui erano in possesso. In questa sezione si riportano i dati ricavati dall'elaborazione delle risposte per le domande n. 3, 4, 5, 6.

Domanda n. 3 Live Online Environments

'Please answer the following sets of questions by ticking the appropriate value on a scale of 1-4, depending on how closely the given statement relates to you. 1 corresponds to 'not at all' and 4 to very much. Please note that these questions are asked only to allow us to create a profile of participants, you are not required to know how to do all the things indicated'.

Come si evince dai dati del grafico nella Figura 100 quasi la metà degli studenti (55%) non aveva avuto nessuna esperienza precedente di apprendimento linguistico in ambienti *online*.

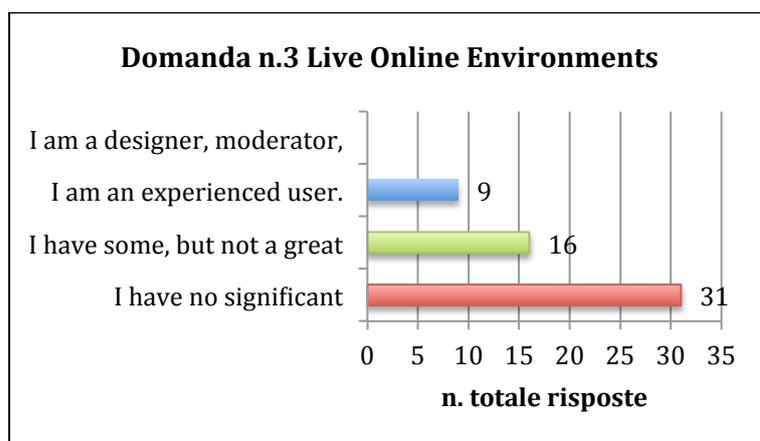


Figura 100 Questionario 1-Parte II n.3

Il dato che più stranisce è che il 29% delle risposte indica poca familiarità con i sistemi di *chat*.

Dall'altra parte questi dati si giustificano con l'età degli studenti, compresa in una fascia media tra 35 e 65 anni.

Domanda n. 4 Virtual Learning Environments

I dati elaborati nel grafico finale (Fig. 101) rivelano che il 39% degli studenti non aveva avuto alcuna esperienza in ambienti virtuali, sebbene un numero quasi uguale (34%) abbia affermato di aver avuto qualche esperienza. Inoltre il 3% si è definito esperto e il 24% ha scritto di aver usato spesso questi ambienti.

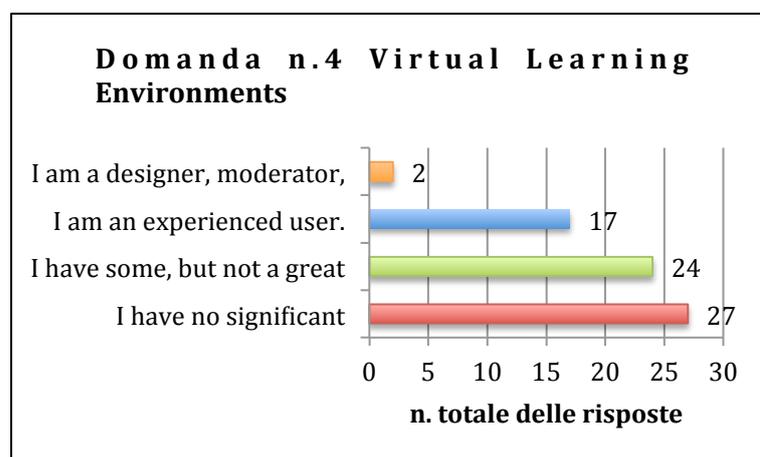


Figura 101 Questionario 1-Parte II n.4

Domanda n.5 ICT Skills

Per quanto riguarda la domanda n.5 sulle conoscenze e competenze informatiche generali, si analizzano qui le risposte che riguardano esclusivamente la conduzione del laboratorio linguistico.

In particolare alla domanda n. 5D, *I am able to download software and install it*, il 50% degli studenti ha scritto di essere familiare con queste operazioni, mentre il 36% ha risposto di avere soltanto delle conoscenze di base. Soltanto uno studente ha detto di non essere in grado di scaricare e installare un *software*.

Le risposte alla domanda n. 5I, *I know how to publish on the web*, rivelano invece che, ad eccezione di 4 persone, tutti gli altri studenti hanno dichiarato di essere in grado di pubblicare qualcosa nel Web, sebbene alcuni (36%) abbiano detto di farlo abitualmente e altri invece solo sporadicamente.

Anche per la domanda n. 5O, relativa alle operazioni di produzione ed *editing* di *file* audio/video, la situazione della classe si mantiene sulla stessa linea. Gli studenti che non avevano mai avuto esperienze di *editing* con audio erano pochi, ma costituivano un piccolo gruppo di 5 persone che sono state continuamente supportate durante il corso.

Alla domanda n. 5P, *I can use collaborative work space*, invece soltanto 2 persone dichiaravano di aver avuto esperienze significative con questi ambienti, mentre il resto degli studenti presentava una scarsa o nessuna esperienza in quest'area.

Infine, dai dati riportati nel grafico finale delle competenze informatiche (Fig. 102) emerge una competenza più equilibrata tra gli studenti (il 30% è esperto e un altro 30% degli studenti ha avuto un'esperienza limitata), sebbene il 38% abbia avuto un'esperienza molto limitata o nulla in questo campo. Soltanto uno studente ha dichiarato di essere particolarmente esperto in questo ambito.

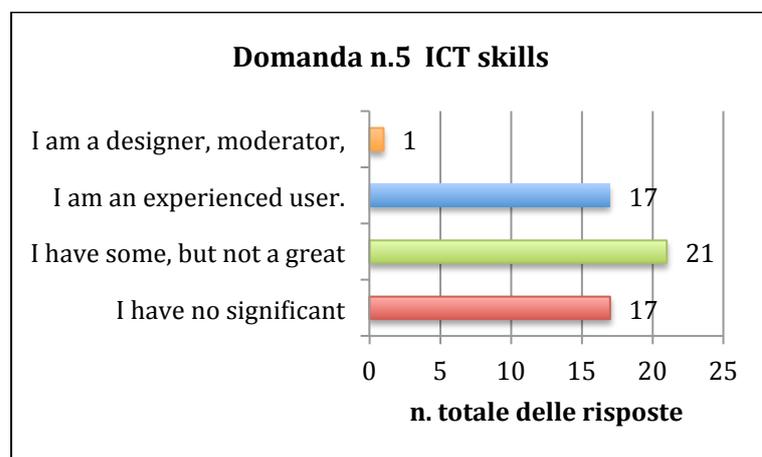


Figura 102 Questionario 1-Parte II n.5

Domanda n.6 PC/Mac Skills

Per la domanda n.6 si analizzano qui le voci più pertinenti alle competenze tecniche per la percezione e la produzione di *file* audio. In particolare, era

importante rilevare le competenze degli studenti per scaricare e installare *software*, per settare le opzioni del computer ai fini di una chiara e limpida registrazione, e per l'installazione degli opportuni *plugin* nel *browser*, necessari per l'ascolto *online* degli audio e per la visualizzazione dei video. Inoltre, è stato necessario accertarsi che tutti gli studenti fossero in grado di creare una cartella compressa per la consegna dell'*assignment* di ogni UdA.

Dalle risposte alla domanda n.6F, *I can create/edit video/audio files*, emerge che la maggior parte (72%) degli studenti non si riteneva in grado di creare e lavorare con i *file* audio-video. Al contrario alla domanda n.6G, *I can adjust settings in the control panel of Windows*, tutti gli studenti, ad eccezione di 4 persone, rispondevano di essere in grado di settare il computer per le operazioni di ascolto e di registrazione. In realtà, all'inizio del corso è stato necessario fronteggiare parecchi problemi tecnici degli studenti relativamente proprio a queste operazioni preliminari. Anche nel caso della domanda n. 6H, *I know how to zip or unzip a file*, emerge che gli studenti che non erano in grado di creare o aprire una cartella compressa erano un numero esiguo, per il quale è stato sufficiente creare un video *tutorial*, che illustrasse tutto il procedimento.

Parte III: Mondi Virtuali

Nella parte III del questionario è stato chiesto agli studenti se avessero avuto esperienze precedenti con i mondi virtuali. Si precisa che queste esperienze non costituivano un prerequisito per l'accesso al *Diploma in Italian-Online*.

Alle sei domande proposte ha risposto positivamente soltanto uno studente che aveva avuto un'esperienza occasionale in questo ambiente virtuale, ma che lo trovava di grande utilità per l'apprendimento, sebbene non senza difficoltà tecniche.

5.2 L'azione didattica

In questo paragrafo si analizzano i dati raccolti dall'azione didattica per le attività di percezione e per quelle di produzione.

Le attività di percezione sono state svolte con l'approccio uditivo, mentre quelle di produzione sono state realizzate al termine di un processo con approccio acustico-strumentale.

L'analisi della produzione tiene conto anche dei dati delle attività svolte per la realizzazione dei *podcast (project work)* e delle sessioni sincrone in *Second Life*, che sono state registrate con l'ausilio dei *software* per lo *screencasting* e, dopo aver estratto la traccia audio, successivamente analizzata con *Praat*.

5.2.1 L'analisi della percezione

Sulla base delle indicazioni presentate nel Capitolo 1 e della consapevolezza dei fenomeni acquisita attraverso l'analisi dei due sistemi linguistici svolta in precedenza, facendo riferimento a quanto già descritto nel Capitolo 4 (§4.7), in questo paragrafo si analizzano i risultati degli esercizi di percezione eseguiti dagli studenti all'inizio di ogni UdA.

Gli esercizi sono basati sulla discriminazione e identificazione di suoni, accento e ritmo più problematici dell'italiano per gli stranieri, e, in particolare, su esercizi in cui gli studenti siano condotti al riconoscimento e alla produzione delle variazioni intonative.

In particolare gli esercizi si basano sul riconoscimento della tonia conclusiva e interrogativa, sulla discriminazione di enunciati con tonalità finale uguale, sulla discriminazione d'intonazione tra domande parziali uguali (domande dirette/indirette).

In totale sono stati somministrati 10 esercizi, ognuno composto da 5 frasi, per un totale complessivo di 50 frasi.

Dall'analisi dei dati registrati dalla piattaforma sugli esercizi eseguiti dagli studenti emerge che gli esercizi n. 4-5-6-8 sono stati quelli che hanno creato maggiori difficoltà a tutti gli studenti, a tal punto che è possibile che alcuni di essi abbiano rinunciato al completamento o alla consegna.

Le difficoltà, comunque, emergono a livello di singola frase.

Pertanto, nella Tabella 6 vengono riportate le frasi nelle quali gli studenti hanno conseguito il punteggio minore.

Dall'analisi dei dati emerge che, a livello percettivo, l'intonazione delle interrogative parziali costituiva un problema per tutti gli studenti.

Esercizi	Frase	Numero studenti
Esercizio 4	Le domande che avete sentito nell'esercizio n. 3 cominciano tutte con chi, dove, che, quando, quanto. Sono domande parziali. Quando le domande parziali sono informali (dirette) la tonalità finale scende verso il basso. Le stesse domande con una tonalità finale (media) che non scende verso il basso, vengono usate in un contesto meno informale e sono meno dirette. Ora ascolta la domanda e indica se è informale (diretta) o formale.	
n.1	Chi è quello?	1
n.2	Dove abita?	9
n.3	Che ore sono?	6
n.4	Quando parte l'autobus?	3
n.5	Quanto costa?	3
Esercizio 5	Tutte le domande che si fanno in italiano si riconoscono già dall'inizio della frase perché il tono è più alto. Ascoltate le frasi e indicate con una X quando sentite una domanda.	
n.1	Prendi l'autobus?	
n.2	Prendi l'autobus o il treno	1
n.3	Prendi l'autobus o il treno?	1
n.4	Perché è contento?	5
n.5	Chiude stasera?	1
Esercizio 6	Ascoltate la domanda "Chi è quello?". Il tono è più alto all'inizio e alla fine della domanda. Facciamo questo tipo di domanda, quando non abbiamo capito la risposta. Ascoltate le frasi e indicate con una X quando sentite una domanda che è stata fatta perché non abbiamo capito la risposta.	
n.1	Chiude domani?	3
n.2	Quando torna?	8
n.3	Perché non tornano?	1
n.4	Quanto costa?	1
n.5	Cosa hai detto?	
Esercizio 8	Sentirete per ogni numero due parole pronunciate in modo diverso. Cosa cambia nella pronuncia di queste parole? La durata, l'accento o l'intonazione?	
n.1	Capito-capito	7
n.2	Sicuro- sicuro?	4
n.3	Sono- sonno	3
n.4	Sano-sanno	4
n.5	Sabato? sabato	1

Tabella 6 Esercizi di percezione n.4 – 5- 6- 8

Un altro problema è stata la discriminazione delle parole in base all'accento, alla durata e all'intonazione.

E' necessario precisare, però, che in questa fase gli studenti per dare le risposte utilizzavano soltanto il canale uditivo.

5.2.2 L'analisi della produzione

In questo paragrafo vengono presentati alcuni esempi di enunciati prodotti dagli studenti (PNN) con *Praat*, che saranno confrontati con il modello intonativo prodotto da un parlante nativo (PN). Per gli esempi riportati in questa sezione sono stati selezionati alcuni sonori del sito ^{Can}IPA, compresi nel *corpus* che è stato offerto come *input* agli studenti.

L'analisi qui presentata, seppur parziale, mira a mettere in evidenza somiglianze e differenze a livello soprasegmentale (e quando necessario anche a livello segmentale) e a fornire le caratteristiche ricorrenti degli studenti.

Prima di passare all'analisi dei dati è necessario soffermarsi sul procedimento di rappresentazione dei dati che un *corpus* di lingua parlata richiede, a livello di trascrizione²¹¹ e di etichettatura²¹².

L'analisi prosodica è, infatti, un'operazione molto complessa che pone all'analista non pochi problemi teorici e pratici per la difficoltà di sistemazione della gran quantità di dati e di misure molto sottili, accurate e verificabili delle caratteristiche intonative più significative e pertinenti (durata, intensità e frequenza fondamentale) in corrispondenza dei diversi segmenti di cui è composta una sequenza.

L'analisi degli andamenti di questi parametri consente di segmentare un testo parlato in unità prosodiche (UT) e di osservarne la struttura interna: le loro variazioni consentono di classificare le unità tonali (UT) come dichiarativa, interrogativa, sospensiva (Albano Leoni-Maturi, 2002).

Inoltre l'andamento dei parametri prosodici permette di osservare le parti di enunciato in rilievo e la presenza o scomparsa di prominenze accentuali sulle sillabe.

Pertanto, nell'analisi di ogni enunciato emergono come tratti fondamentali l'andamento della curva disegnata dalla voce, la durata della sillaba accentuata e l'insistenza dinamica sulla medesima sillaba.

²¹¹ La trascrizione consiste nell'introduzione di informazioni aggiuntive relative a fenomeni linguistici, situazionali, comunicativi della registrazione.

²¹² L'etichettatura è l'associazione di simboli o di etichette a ciascun elemento del *corpus*. In questa fase rientrano operazioni come la segmentazione del materiale fonico, l'analisi e l'allineamento temporale.

In questo lavoro l'analisi strumentale è stata effettuata con *Praat* e verte su una rappresentazione di un fenomeno fisico assai complesso, dal momento che la variazione di f_0 può essere influenzata da perturbazioni ambientali dovute a rumore di sottofondo o di altra natura. Inoltre è necessario che la descrizione sia la più fedele possibile alla natura concreta degli enunciati in esame.

I brani di parlato che costituiscono il *corpus* di riferimento sono stati esaminati sul piano soprasegmentale prosodico e suddivisi in unità e sottounità intonative, facendo ricorso, com'è d'uso, al doppio procedimento dell'analisi uditiva e strumentale.

Le frasi sono state estrapolate dal loro contesto enunciativo, segmentate ed etichettate manualmente tramite la funzione *TextGrid* di *Praat* su due livelli (*tier*) distinti, il livello delle parole divise in sillabe (*word*) e il livello delle unità tonali (*tone*), quest'ultimo basato sui *boundary marker* fonetici quali la presenza di una pausa, il calo dei valori di f_0 , il *reset* dei parametri all'inizio di una nuova UT, la presenza di un forte rallentamento della velocità di elocuzione nella parte finale della stringa, indicato da un allungamento dell'ultima vocale tonica. Questi criteri, però, non garantiscono una divisione in UT univoca, dato che presenta un margine di soggettività a causa del carattere continuo degli indici considerati.

L'annotazione prevede una segmentazione sequenziale e allineata all'asse temporale e un'etichettatura tonale sul modello ToBiT. I riferimenti sono stati allineati a destra del tratto prosodico a cui si riferiscono. L'annotazione prevede anche l'indicazione degli accenti di frase (*phrase accent*).

L'analisi di ogni enunciato è stata inoltre accompagnata dalla trascrizione fonetico-tonale, per la quale è stata qui assunta come modello teorico di riferimento il modello ^{Can}IPA.

Ogni enunciato prodotto dagli studenti è stato confrontato con la frase registrata dal madrelingua, prima e dopo il *feedback* audio-visivo²¹³ in modo da far emergere eventuali miglioramenti.

²¹³ Nel presente lavoro le analisi sono condotte confrontando il modello intonativo del madrelingua con quello dello studente, prodotto dopo il *feedback* audio-visivo.

La Figura 103 riproduce il tipo di rappresentazione grafica delle frasi, dei modelli intonativi e delle onde sonore, che è possibile ottenere con *Praat*.

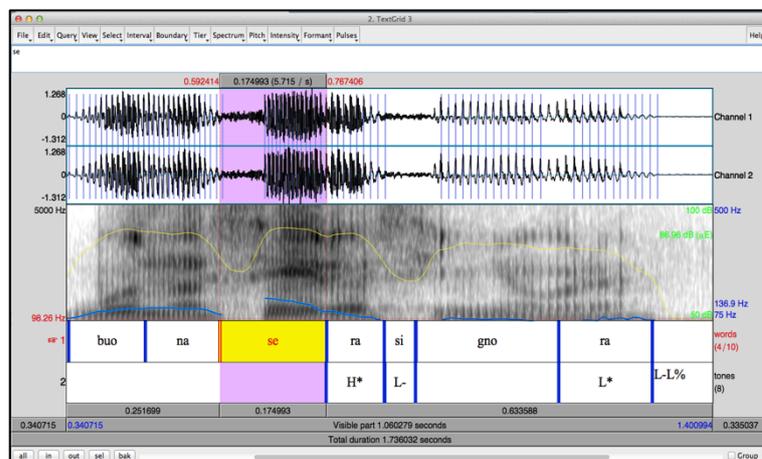


Figura 103 Esempio di analisi con Praat

Nel riquadro superiore viene mostrata l'onda sonora, dove è visibile l'intensità dell'emissione vocale (enfasi), mentre nella parte bassa è visibile lo spettrogramma con l'indicazione dell'intensità delle frequenze vocali (rappresentata dal maggiore o minore annerimento del tracciato) sull'asse delle ordinate in relazione all'asse temporale (asse delle ascisse).

Nella finestra dello spettrogramma sono visibili l'intonazione (linea blu) e l'intensità (linea gialla).

Il *corpus* raccolto è costituito da 1180 enunciati (anche se la nozione di enunciato e di frase si adatta parzialmente alla realtà del parlato), di cui 856 in forma dichiarativa-interrogativa, 56 in forma narrativa e 268 in forma dialogica.

Un elenco completo di tutti gli enunciati somministrati come *pattern* intonativi si trova nell'Appendice A (Appendice 2), mentre l'audio delle registrazioni si trova all'interno del DVD allegato al presente lavoro.

Enunciato n. 3 Buona sera, signora. (saluto normale)

Trascrizione fonetica: /bwɔna'sera...sɪn'no:ra.../

Trascrizione fonotonetica: [bwɔna se:ra...sɪn no ra...]

L'enunciato *Buona sera, signora* è un sintagma intonativo rappresentato da una curva blu costituita da una sequenza lineare di accenti intonativi (PA) di diversa altezza.

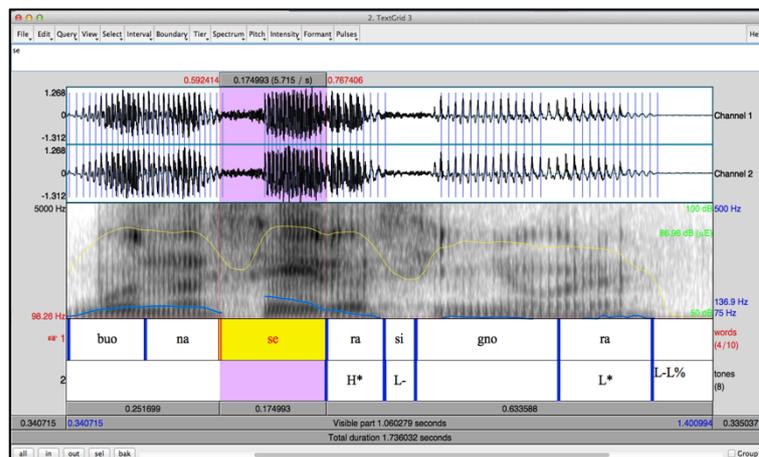


Figura 104 PN Buona sera, signora

Il tono di confine (*boundary tone*) di questo sintagma è discendente (L-L%), in linea con le tendenze tipologiche (enunciato assertivo).

Sebbene siano tre le sillabe accentate lessicalmente nell'enunciato, solo a due di esse si associa un tono T* (a *se-* in **S**Era e a *gno-* in si**G**NOra). Il primo è alto (H*) ed è associato alla sillaba prominente *se-* in **S**Era; il secondo, meno prominente del primo, è realizzato sulla sillaba *gno-* in si**G**NOra, ma la sua natura è secondaria sia sul piano metrico sia su quello semantico e pragmatico.

L'enunciato infatti è organizzato in due sintagmi intermedi (*buona sera, signora*) entro il sintagma intonativo che racchiude la frase.

Il significato inteso dal locutore nel pronunciare la frase è che *signora* ha la funzione di vocativo. E' solo dopo aver riconosciuto la scansione prosodica dell'enunciato che l'ascoltatore può derivare la corretta struttura sintattica per giungere all'interpretazione della frase.

Confrontando la produzione del madrelingua con quella del PNN dopo il *feedback* audio-visivo le differenze nella curva intonativa interessano soprattutto la parte iniziale dell'enunciato.

Se si osserva il tratto intonativo in corrispondenza della parola *buona* si nota che l'attacco del PNN è alto rispetto a quello del PN, ma dopo un movimento discendente, continua con lo stesso andamento del modello.

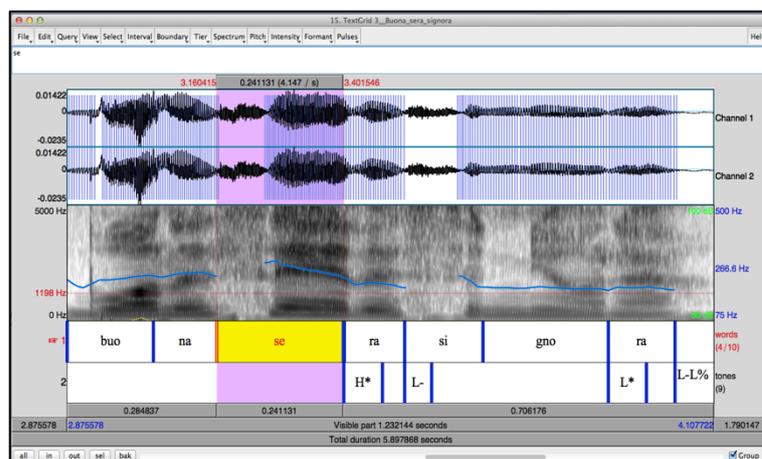


Figura 105 PNN Buona sera, signora dopo il feedback audio-visivo

Attraverso la misurazione effettuata con *Praat* in corrispondenza di questo tratto, si nota che la durata del segmento *buo-* (0.288438 sec.) in **BU**Ona è maggiore di quella del PN (0.13681 sec.). Anche per quanto riguarda la sillaba nucleare si nota una differenza in durata. Pertanto, la durata complessiva dell'intonazione del PNN risulta maggiore di quella del PN.

Per quanto riguarda l'estensione melodica (*pitch range*) gli studenti di sesso maschile tendono a mantenersi vicino a quella del PN, che si colloca tra 75.69 – 155.74 Hz.

Analizzando le produzioni dell'enunciato da parte di tutti gli studenti si notano le seguenti caratteristiche:

- a **livello segmentale**: omissione della pronuncia della vocale finale di parola, difficoltà nella pronuncia della nasale palatale [ɲ] nel digramma “gn” e della vibrante “r” in si**GNOR**a;
- a **livello soprasegmentale**: la curva intonativa presenta un attacco più alto di quello del PN, mentre l'andamento del tono di confine finale, anche se discendente, si assesta, per lo più, ad una frequenza più alta rispetto a quella del PN.

Enunciato n. 6 *Ciao, Marco!* (saluto cordiale)

Trascrizione fonetica: /ˈtʃa.o. ˌmar.ko./

Trascrizione fonotonetica: [ˈtʃa.o.ˌmar.ko.]

L'enunciato *Ciao, Marco!* è un esempio di saluto cordiale, che viene rappresentato da una curva intonativa con enfasi nell'attacco e un tono di confine discendente (L-L%), simile alle assertive normali.

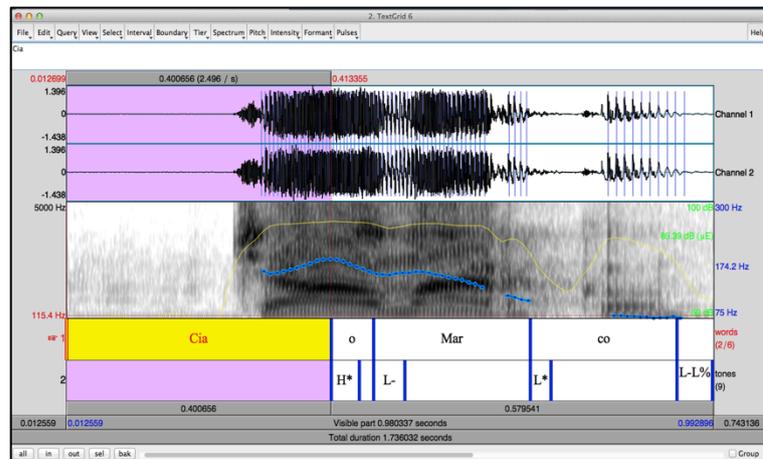


Figura 106 PN *Ciao, Marco!*

Anche in questo esempio l'enunciato è articolato in due gruppi intonativi, *Ciao* e *Marco*, con un confine prosodico che li separa, segnalato dal calo dei valori di f_0 , da un movimento discendente della curva intonativa e dal *reset* dei parametri all'inizio della nuova UT, *Marco*. Quest'ultima è caratterizzata da un rallentamento della velocità di elocuzione nella parte finale della stringa con andamento melodico piatto e privo di prominenza, che implica lo statuto di "dato" a livello informativo. Inoltre si nota una successione di brevi spazi bianchi e di striature verticali periodiche in corrispondenza della vibrante in **MaRco**.

L'accento principale si trova in corrispondenza della sillaba nucleare *Cia-* (H*) in **CIAo**, segnalato dal valore massimo di f_0 e dall'allungamento dell'ultima vocale tonica.

Le zone annerite corrispondono all'intensità delle formanti, che, in questo caso, sono molto evidenti sia nello spettrogramma che nel sonogramma, in corrispondenza delle vocali [a] e [o].

All'inizio dello spettro si nota, invece, una parte priva di traccia sonografica (spazio bianco), seguita poi da striature irregolari con un annerimento delle armoniche, che segnala la presenza dell'affricata prepalatale sorda [tʃ].

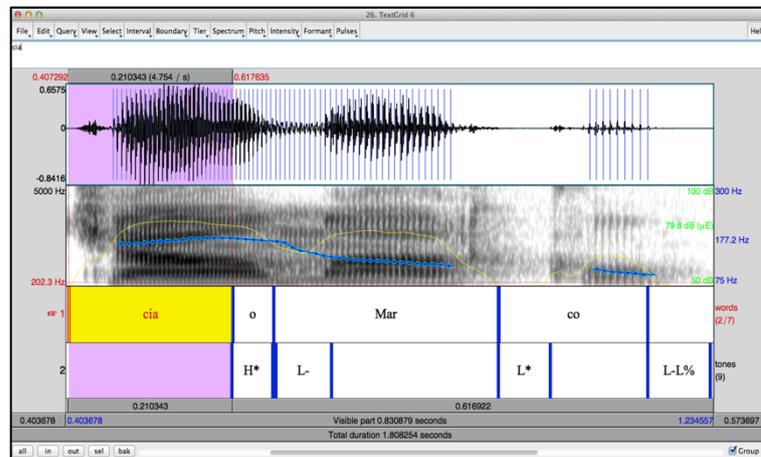


Figura 107 PNN *Ciao, Marco!* dopo il feedback audio-visivo

La visualizzazione della curva intonativa prodotta dal PNN evidenzia una notevole somiglianza con quella del PN in corrispondenza della parola *Ciao*, mentre piccole differenze si rilevano nella seconda parte del sintagma intonativo in corrispondenza della parola *Marco*.

Qui, nel primo tratto *Mar-* l'andamento della curva intonativa si mantiene costantemente discendente, a differenza di quanto avviene nel modello del PN dove il movimento è ascendente-discendente. Questa differenza viene confermata anche dalla differenza di durata di questo tratto di curva melodica, che nel PN è maggiore.

Ancora nel tratto finale della medesima parola troviamo nel PNN la realizzazione della sillaba *-co* caratterizzata particolarmente da uno spazio bianco con striature periodiche alla base, seguita da una curva leggermente discendente (L-L%). Nel modello del PN questo tratto è caratterizzato da una curva completamente appiattita, in quanto realizzazione finale della precedente curva discendente.

Osservando le realizzazioni di tutti gli studenti si nota che alcune di esse vengono rappresentate con un unico sintagma, che appare come una curva con scarse prominenze melodiche tanto che la linea blu sembra piatta. In questi casi, però, si verifica la massima escursione melodica in corrispondenza di *Marco*, che nel

pattern intonativo del PN occupa una posizione secondaria (dato). In casi di questo tipo, la differenza del *pitch range* tra modello e realizzazione degli studenti non è notevole.

A livello segmentale si notano difficoltà nella pronuncia della vocale finale [o] in *Ciao*, che in due casi viene omessa.

Enunciato n. 32B *Che ore sono?* (domanda parziale cortese)

Trascrizione fonetica: /ʃkeore'sono, /

Trascrizione fononetica: [ʃke,ore'so:no.]

Nella Figura 108 viene illustrato il sintagma intonativo che, in questo caso, delimita un enunciato che sintatticamente è una interrogativa parziale.

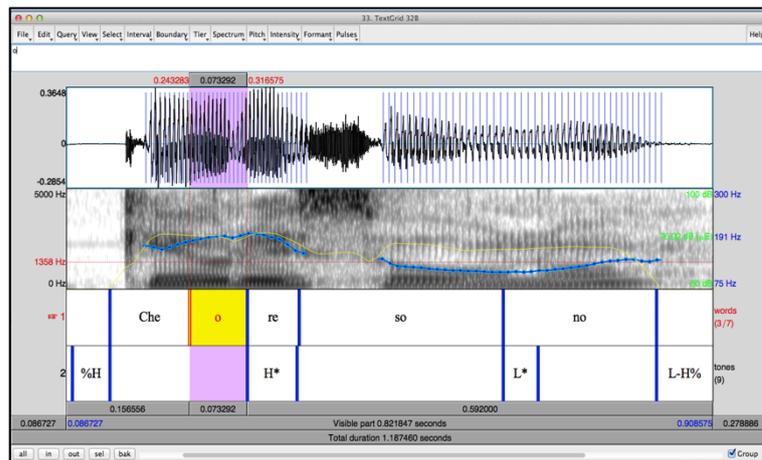


Figura 108 PN *Che ore sono?*

A differenza dell'interrogativa 'parziale normale', l'enunciato *Che ore sono?* è una domanda 'parziale cortese', rappresentata da un unico sintagma intonativo con tonia continuativa, che viene usata di solito per rendere l'interazione socialmente più accettabile (Canepari, 2004: 206); invece, la stessa domanda di forma normale avrebbe la tonia conclusiva, essendo più adeguata a un contesto informale. Pertanto, frasi come questa possono essere segnalate da un tono di confine L-H%, realizzato con una leggera sfumatura interrogativa e, pertanto, realizzata con un movimento leggermente ascendente di f_0 sull'ultima sillaba.

Nella Figura 109 la realizzazione dell'enunciato da parte dello studente appare molto simile a quella del PN.

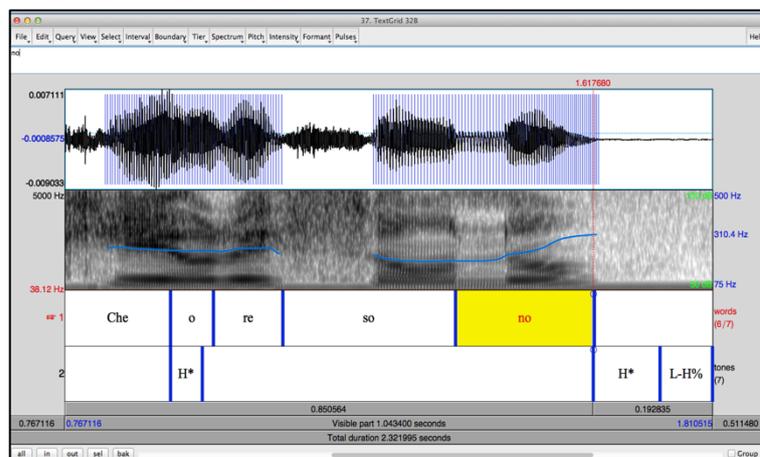


Figura 109 PNN Che ore sono? dopo il feedback audio-visivo

Si notano soltanto alcune differenze nel tratto iniziale del sintagma intonativo, in corrispondenza di *Che*, realizzato con un andamento ascendente-discendente dal PNN, mentre nel modello del PN è discendente-ascendente. L'intensità del PNN registrata in questo tratto è molto bassa (tra 44.63 e 27 dB) e questo influisce sulla rappresentazione della curva melodica, che a occhio nudo può sembrare costante. Soltanto utilizzando la funzione della lente di ingrandimento di *Praat* si possono notare i cambiamenti minimi di tono.

Confrontando le produzioni di tutti gli studenti emerge che le maggiori difficoltà si riscontrano in corrispondenza della parola *Che* e nella realizzazione della post-tonica finale *-no* in *soNO*, che assume un andamento discendente, tipico dell'interrogativa parziale normale italiana e più consona all'andamento finale delle domande *wh-* nella varietà di Dublino ($H^*L\%$).

Enunciato n. 34B *E' per domenica, vero?*

Trascrizione fonetica: /_εpperdo''menika? : 'vero?/

Trascrizione fonotonetica: [_εpperdo''me:nika· : 've:ro· `]

L'enunciato *E' per domenica, vero?* è organizzato in due sintagmi intermedi, separati da una pausa, entro il sintagma intonativo che racchiude la frase.

Il significato inteso dal locutore nel pronunciare l'enunciato è quello di esprimere dubbio o incertezza.

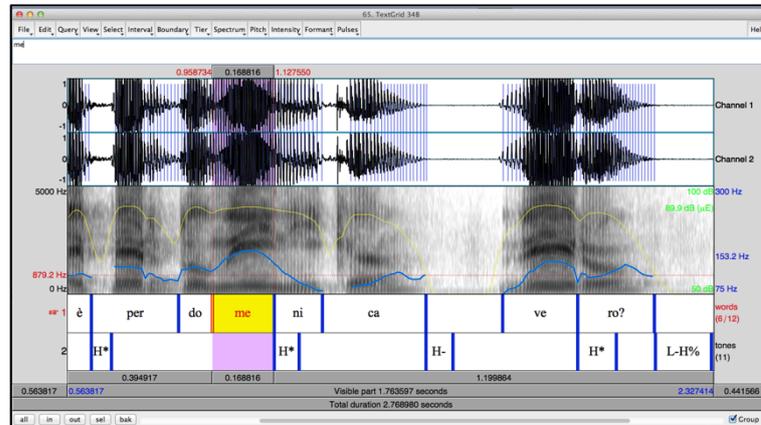


Figura 110 PN E' per domenica, vero?

Nella Figura 110 si notano due accenti prominenti in corrispondenza delle sillabe – *me* in do**M**enica (che le assegna un ulteriore grado di prominenz) e *ve*- in **V**ero. Il sintagma intermedio, *E' per domenica*, presenta un tono di confine minore (*phrase accent*) articolato in (ascendente-)discendente-ascendente, tipico dell'interrogativa. In realtà siamo di fronte a un enunciato originario non interrogativo, che viene ripetuto per avere la conferma o la smentita²¹⁴, ricorrendo all'intonia interrogativa. Invece, il tono del sintagma intonativo (*boundary tone*) è quello della domanda polare.

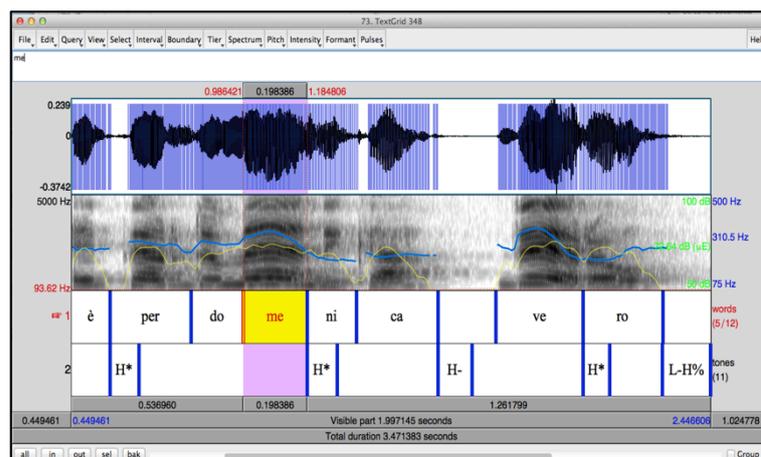


Figura 111 PNN E' per domenica, vero?

²¹⁴ Cfr. Domande speciali (Canepari, 1985).

Confrontando la curva intonativa del PNN (Fig. 111) con quella prodotta dal PN si nota come le differenze siano minime, anche per quanto riguarda i valori di durata. Analizzando le produzioni di tutti gli studenti si nota qualche problema nella realizzazione della sillaba *-ca* in *domeniCA*, coinvolta nella realizzazione del contorno del sintagma intermedio. Su 14 produzioni degli studenti la metà presenta un movimento discendente-ascendente, mentre nel PN il movimento è più articolato in (ascendente-)discendente-ascendente. Questi stessi studenti, in coincidenza del confine tra i due sintagmi, presentano una pausa più lunga di quella del modello e, quindi, di quella utilizzata in un contesto di interazione sociale. Soltanto in un caso troviamo un andamento discendente alla fine del sintagma intonativo, dovuto probabilmente a un problema di percezione da parte dello studente su quel piccolo tratto della curva intonativa, rilevabile soltanto con la funzione di ingrandimento di *Praat*.

Enunciato n. 35C Antonio parte sabato?

Trascrizione fonetica: /ʎanˈtɔnjo? ʎˈparteˈsabato/

Trascrizione fonotonetica: [ʎanˈtɔ:njoː ˈʎˌparteˈsa:bato.]

In *Antonio parte sabato?* c'è un'anticipazione del rilievo prosodico verso l'inizio dell'enunciato, che viene precisato con una carica enfatica sulla parola *Antonio*, soprattutto perché la situazione comunicativa comprende la visione, o la memoria, del referente in questione.

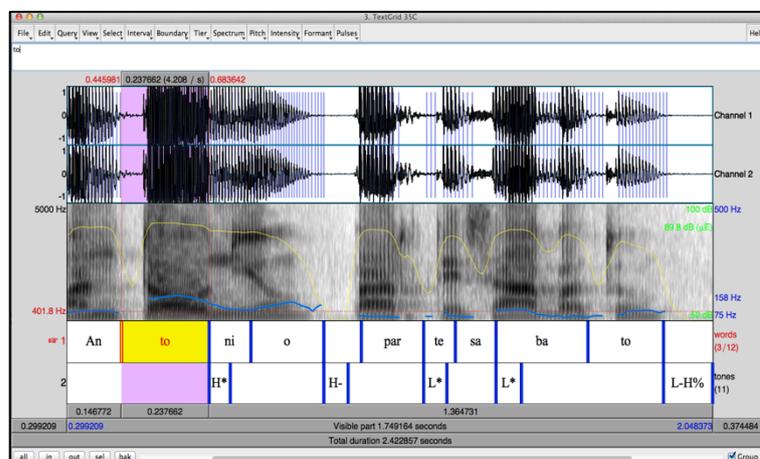


Figura 112 PN Antonio parte sabato?

L'enunciato viene diviso in due parti: i due sintagmi intermedi, *Antonio* e *parte sabato*, sono separati da una breve pausa entro il sintagma intonativo che racchiude la frase.

In *Antonio parte sabato?* c'è un'anticipazione del rilievo prosodico verso l'inizio dell'enunciato, che viene precisato con una carica enfatica sulla parola *Antonio*, soprattutto perché la situazione comunicativa comprende la visione, o la memoria, del referente in questione.

L'enunciato viene diviso in due parti: i due sintagmi intermedi, *Antonio* e *parte sabato*, sono separati da una breve pausa entro il sintagma intonativo che racchiude la frase.

Sulla parola posta in rilievo, *Antonio*, c'è la tonía, mentre, il resto dell'enunciato è meno in rilievo, essendo qualcosa di 'dato' o già noto.

Il confine del sintagma intermedio *Antonio* è di tipo ascendente (H-), tipico dell'interrogativa, mentre il tono del sintagma intonativo (*boundary tone*) è, per le ragioni sopra esposte, attenuato in un leggero movimento ascendente che si ferma a metà, assumendo così l'andamento della tonía continuativa.

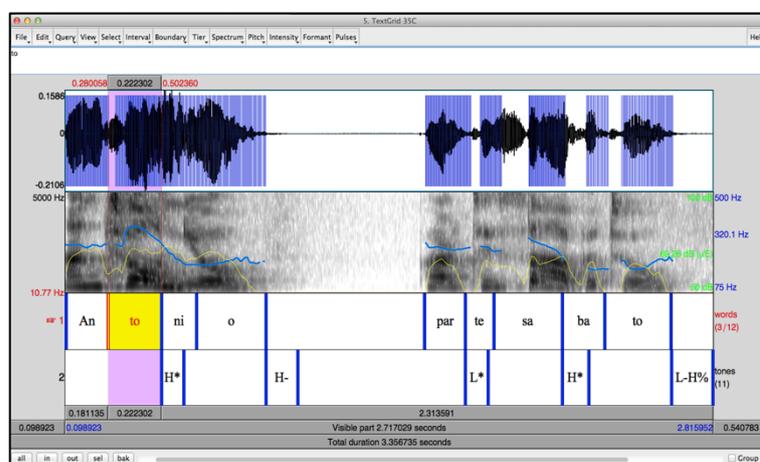


Figura 113 PNN Antonio parte sabato?

Nella Figura 113 la produzione dello studente risulta leggermente differente in prossimità del confine intermedio e del confine del sintagma intonativo.

In particolare, si osserva una prima differenza nel primo sintagma intermedio, dove l'ultima vocale [o] di AntoniO, ha una durata superiore a quella del PN e, di conseguenza, la curva intonativa su questo tratto risulta più articolata.

La seconda differenza si osserva nel movimento articolato del contorno intonativo in corrispondenza dell'ultima sillaba in saba**TO**, anch'essa di durata superiore a quella del PN.

Anche la pausa che divide il sintagma intonativo in due parti è superiore a quella del modello fornito.

In questo enunciato, quindi, le difficoltà si riscontrano a livello di contorni finali dei sintagmi, molto probabilmente a causa dell'anticipazione del rilievo prosodico nella prima parte, come è stato spiegato all'inizio di questo esempio. Nello sforzo di compiere questa anticipazione il PNN indugia sulle sillabe finali dei due sintagmi, producendo così una curva intonativa leggermente più articolata.

Enunciato n. 35B *Antonio parte sabato?*

Trascrizione fonetica: /ɔ̃an'tɔnjo 'parte. ɔ̃'sabato?/

Trascrizione fonotonetica: [ɔ̃an'tɔnjo 'par:te·. ɔ̃'sa:bato·']

L'enunciato *Antonio parte sabato?* viene proposto in una nuova versione ed è composto da due sintagmi intermedi (*Antonio parte; sabato?*) entro il sintagma intonativo che racchiude la frase.

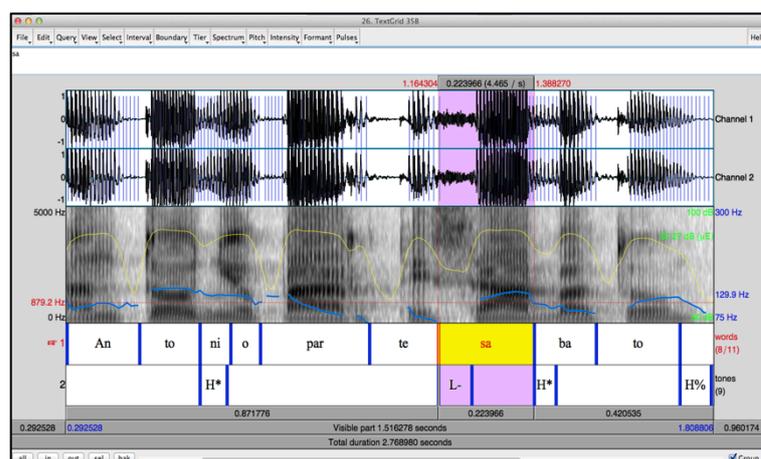


Figura 114 PN Antonio parte sabato?

Il sintagma intermedio *Antonio parte*, a differenza di quanto accade nell'esempio n. 35C, non ha alcun rilievo enfatico e svolge una funzione di citazione di un fatto già conosciuto dagli interlocutori. Proprio per questo motivo il suo contorno finale è di

tipo L-. Questa volta, infatti, il tono del sintagma intonativo (*boundary tone*) è di tipo ascendente (H-), tipico dell'interrogativa, di una domanda speciale di conferma o smentita per una citazione. Pertanto, *sabato?* è la parola in rilievo sulla quale si realizza la tonia interrogativa, mentre il resto del contenuto è già noto.

Sebbene siano tre le sillabe accentate lessicalmente nell'enunciato, solo a due di esse si associa un tono T*. Il primo (H*) è associato alla sillaba prominente *to-* in **AnTONio**; il secondo (H*) è realizzato sulla sillaba *sa-* in **SAbato**.

In entrambe le versioni, n. 35B e n.35C, si realizza lo stesso movimento ascendente, ma su due parti diverse del sintagma intonativo. L'effetto percettivo è che il significato pragmatico dell'enunciato varia.

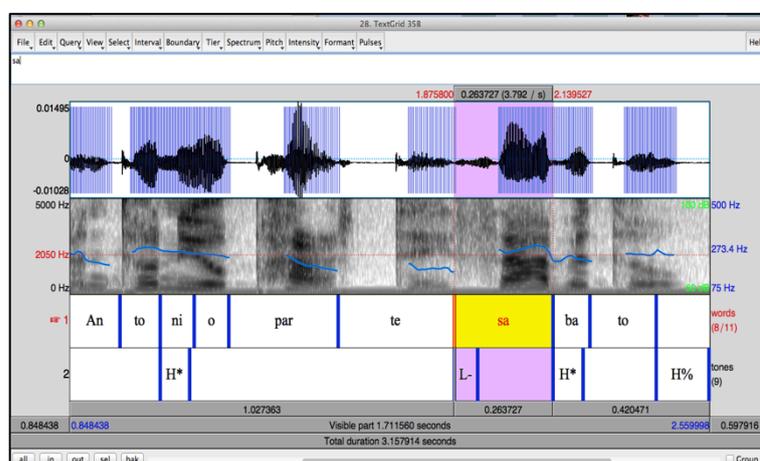


Figura 115 PNN Antonio parte sabato?

Nella Figura 115 viene riprodotta la curva intonativa del PNN che non presenta differenze rilevanti, sia per i toni sia per gli accenti, con quella del PN.

In altri studenti, invece, si riscontra un tono ascendente nel sintagma intermedio (H-) oppure discendente nel contorno finale del sintagma intonativo (L%)²¹⁵, ma si tratta di un fenomeno ristretto a due studenti.

²¹⁵ Anche in questo caso potrebbe trattarsi di un'interferenza dello schema intonativo della L1 in quanto presenta l'andamento finale della varietà di Dublino.

5.2.3 Osservazioni sulla competenza prosodica

A conclusione di questa analisi emerge che la produzione degli studenti ha messo in rilievo l'assenza di problemi che erano stati manifestati durante l'esercitazione sulla percezione con approccio uditivo.

Gli esempi riportati nel paragrafo precedente non fanno emergere particolari problemi per la maggior parte degli studenti perché queste registrazioni sono state effettuate al termine di una sequenza di operazioni basate sulla percezione uditiva e visiva del *pattern* intonativo e, dopo un primo *feedback* da parte dell'*e-tutor*.

Nonostante ciò, per pochi studenti (4/14) permangono ancora alcuni problemi, che riguardano la produzione di particolari tipi di domande (per esempio la domanda parziale cortese), che potranno essere approfondite successivamente, ma che abbiamo voluto introdurre sin dal primo anno in modo da fornire un quadro sulla complessità della lingua.

L'obiettivo del laboratorio era quello di fornire un metodo e gli strumenti per sollecitare la consapevolezza fonologica della LT. La struttura del laboratorio ha proceduto così dalla consapevolezza teorica all'applicazione pratica, tenendo ben presente che un miglioramento effettivo e stabile dell'intonazione richiede interventi successivi da parte dell'insegnante e un'applicazione costante da parte degli studenti.

Dall'analisi, infatti, emerge che gli studenti hanno dimostrato di saper gestire in maniera appropriata i *pattern* intonativi così come di saper autocorreggere la loro pronuncia. Non sono stati riscontrati particolari problemi nel riprodurre enunciati semplici (sia conclusive sia interrogative) con il metodo strumentale; invece, i problemi sono emersi con le frasi più complesse o con particolare enfasi.

5.3 Il processo valutativo

Nella fase del processo valutativo rientra sia la valutazione degli studenti sia la valutazione del corso. A tal fine, questo paragrafo viene suddiviso in due parti: la prima è un'elaborazione dei dati di valutazione per le attività di percezione e di

produzione degli studenti; la seconda parte è un'analisi del *feedback* fornito dagli studenti per ogni UdA e del questionario somministrato alla fine del corso.

5.3.1 La valutazione della percezione

All'inizio del corso è stata comunicata agli studenti la scala di distribuzione dei voti, in base alla quale si distinguono tre fasce principali: bassa (0-0,5), intermedia (1-1,5) e alta (2-2,5).

“Scale rating Ranges = (0-2.5) from total unfamiliarity to the ability to identify the given pitch contour correctly in a sentence”.		
0 = total unfamiliar	0,5= unfamiliar	1= somewhat unfamiliar
1,5= near familiar	2= familiar	2,5= very familiar

Figura 116 Percezione: scala di distribuzione dei voti

Nella Tabella 7 viene riportato, in dettaglio, il voto conseguito in ogni esercizio da tutti gli studenti.

Studenti	Esercizi										Totale per studente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
B.C.	2,5	2,5	2	1,5	1,5	2	2	2,5	2	2	20,5
D.F.	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3
I.A.	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	1,5
A.C.K.	1,5	2	2,5	1,5	2	1,5	1	1	2,5	2	17,5
M.L.	2	2	2,5	1	2	1	1,5	1,5	2,5	2,5	18,5
T.L.	2,5	2,5	2,5	2	2,5	2	2,5	2	2,5	2,5	23,5
M.M.M.	2,5	2	2	2	2,5	2	-	-	2,5	2,5	18
M.T.M.	2,5	1	2	1,5	1,5	2	2	1	2	2,5	18
L.M.	2,5	2,5	2,5	-	-	-	2,5	1	-	-	11
M.P.	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2	2	2,5	2,5	2	23
M.R.Q.	2,5	2	2,5	2,5	2,5	1,5	2	1	2,5	2,5	21,5
I.S.	2,5	2,5	2,5	0,5	-	-	2,5	2	2,5	2,5	17,5
G.S.O.	0,5	2,5	2,5	2	-	-	2,5	-	-	-	10
M.T.	-	-	2,5	0,5	2	2	2,5	1	-	-	10,5
Totale per item	24	24	30,5	18,5	18,5	16	24,5	15,5	21,5	21	

Tabella 7 Esercizi di percezione - Griglia di valutazione

La zona evidenziata in giallo indica l'esercizio di maggiore difficoltà per il singolo studente. Il colore rosso serve a evidenziare gli esercizi in cui tutti studenti hanno incontrato difficoltà. I dati emersi dalla Tabella 7 sono stati elaborati per ricavare il livello di competenza percettiva raggiunto dagli studenti alla fine del primo anno di corso. Nella Tabella 8 la colonna delle frequenze relative mostra che il 25% degli studenti ha dimostrato un'abilità percettiva (su base uditiva) molto scarsa e che la percentuale complessiva degli studenti che non raggiunge le abilità minime di percezione (modalità da 'zero' a 'insufficiente') arriva al 34,2%. Al contrario il 66% dimostra una competenza compresa tra sufficiente e buono, di cui il 34,2% dimostra buone abilità percettive.

Range	Frequenza assoluta	Frequenza relativa	Totale frequenze relative
0	35	$35:140=0,25$	0,25
0,5	3	$3:140=0,02147$	$0,25+0,02147=0,27147$
1	10	$10:140=0,0714$	$0,27147+0,0714=0,34287$
1,5	11	$11:140=0,07857$	$0,34287+0,07857=0,42144$
2	33	$33:140=0,23571$	$0,42144+0,23571=0,65715$
2,5	48	$48:140=0,34285$	$0,65715+0,34285= 1,000$
TOTAL	140	140/1,000	

Tabella 8 Distribuzione di frequenza delle abilità di percezione della classe

Si conclude l'analisi dei dati con un grafico sul rendimento di ogni studente.

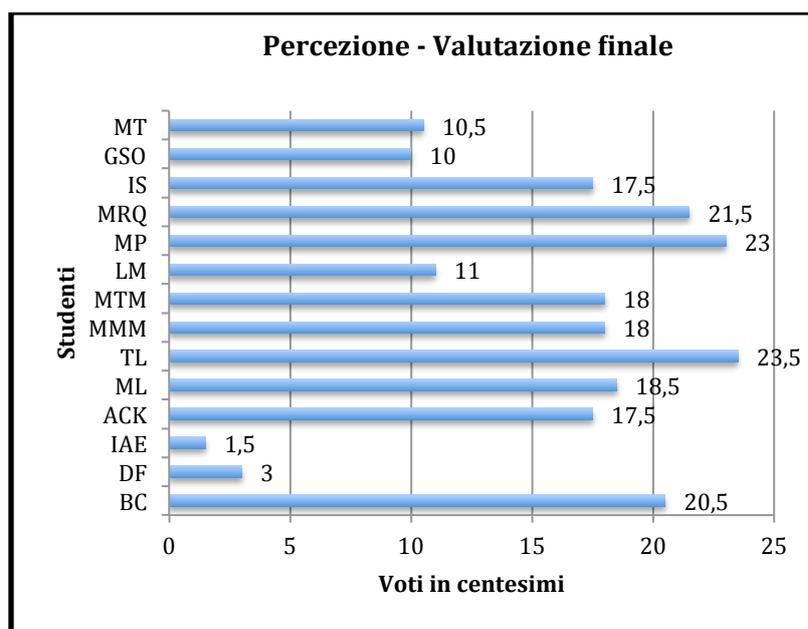


Figura 117 Grafico 3D della percezione

Sull'asse delle ascisse si trova il *range* delle valutazioni (0-2,5) per gli esercizi, mentre sull'asse delle ordinate si trovano gli identificativi degli studenti.

Dal grafico è possibile vedere che il picco massimo (23,5) è raggiunto dallo studente T.L., seguito immediatamente da M.P. (23).

5.3.2 La valutazione della produzione

A conclusione dell'analisi condotta sulla produzione degli studenti, si riportano i dati ordinati in una tabella con il voto conseguito da ogni studente negli *assignment* alla fine di ogni UdA.

In totale gli studenti dovevano svolgere 10 compiti, ognuno composto in media da 10 frasi, per un totale complessivo di circa 100 frasi a studente.

All'inizio del corso è stata comunicata agli studenti la scala di distribuzione dei voti, riportata qui di seguito:

Scale rating Ranges = (0-4) from total unfamiliarity to the ability to produce the given pitch contour correctly in a sentence.		
0 = total unfamiliar	1 = unfamiliar	2 = somewhat unfamiliar
3 = near familiar	4 = very familiar	

Figura 118 Produzione: scala di distribuzione dei voti

Nella Tabella 9 viene riportato, in dettaglio, il voto conseguito in ogni compito da tutti gli studenti. La zona evidenziata in giallo indica il compito di maggiore difficoltà per il singolo studente.

Dai dati riportati nella Tabella 9 non emergono situazioni particolarmente problematiche per la classe, ad eccezione di qualche situazione individuale, il cui rendimento nelle attività del laboratorio linguistico coincide con il rendimento nel resto del corso.

Pertanto, la valutazione della classe per ogni compito è compresa tra 33.9 e 38.3, con una media aritmetica di 35,35/40. Il valore di massima frequenza (moda) per la classe si attesta su 35.2.

Studenti	Compiti										Totale per studente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
B.C.	3,4	3,2	3,1	3,5	3,6	3,3	3,1	3,4	3,1	3,5	33,2
D.F.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I.A.E.	2,4	3,8	3,2	3,2	3,8	3,1	3,1	3,2	2,9	3,2	31,9
A.C.K.	3	2	3,3	-	2	2,6	2,7	2,5	3	3,1	24,2
M.L.	2,4	2,1	3,3	3,2	2,9	2,7	2,7	3,2	2,9	3,2	28,6
T.L.	2,8	3,5	3,6	3,6	3,6	3	3,2	3,5	3,5	3,5	33,8
M.M.M.	3,8	3,25	-	3,8	2,3	3,3	3,2	3,4	3,3	3,5	29,85
M.T.M.	3,8	2,4	3,1	3,4	2,3	2,9	3,1	3,1	3,2	3,3	30,6
L.M.	3,6	3,8	3,1	3,3	3	2,9	1,7	1,7	3,1	1,8	28
M.P.	3,7	3,8	3,7	4	4	3,3	3,2	3,4	3,5	3,5	36,1
M.R.Q.	3,2	3,6	3,7	3,4	3,5	3,3	3,2	3,4	3,4	3,5	34,2
I.S.	3,1	4	3,8	3,8	3,9	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	35,8
G.S.O.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M.T.	-	-	-	-	-	-	1,5	1,3	2,9	1,6	7,3
Totale per item	35,2	35,45	33,9	35,2	34,9	33,8	34,1	35,5	38,3	37,2	

Tabella 9 Esercizi di produzione - Griglia di valutazione

In riferimento alla scala di distribuzione dei punteggi, si riporta nella Tabella 10 la distribuzione di frequenza delle abilità di produzione della classe.

RANGE	Frequenza assoluta	Frequenza relativa	Totale frequenze relative
0-1	34	$34:140=0,24286$	0,24286
2	20	$20:140=0,14286$	$0,24286+0,14286=0,38571$
3	83	$83:140=0,59286$	$0,38571+0,59286=0,97858$
4	3	$3:140=0,02142$	$0,97858+0,02142=1,000$
TOTALE	140	$140/1,000$	

Tabella 10 Distribuzione di frequenza delle abilità di produzione della classe

Nella Tabella 10 la colonna delle frequenze relative indica che il 24% degli studenti ha dimostrato un indice di produttività molto scarso e che la percentuale degli studenti che non raggiunge le abilità minime di produzione (modalità 2) arriva al 14%. Al contrario il 60% dimostra una competenza compresa tra sufficiente e buono, di cui il 2% con buone abilità produttive.

Si conclude l'analisi di questi dati con un grafico sul rendimento di ogni studente. Sull'asse delle ascisse si trova il *range* delle valutazioni (0-4) per i compiti, mentre sull'asse delle ordinate si trovano gli identificativi degli studenti.

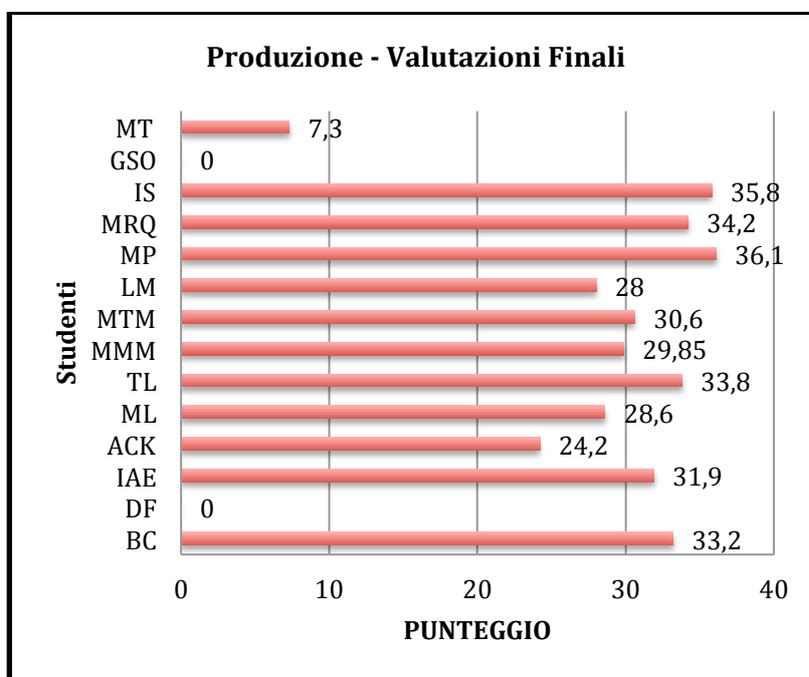


Figura 119 Grafico della produzione

Dal grafico è possibile vedere che il picco massimo (36.1) è raggiunto dallo studente M.P., seguito immediatamente da I.S. (35.8).

Studenti	Task 1a	Task 1b	Task 2a	Task 2b	Edmodo	Totale
	2,5	2,5	5	10	5	
B.C.	2,5	2,5	3,5	9,35	5	22,85
D.F.	-	-	0,3	-	-	0,3
I.A.E.	2,5	2,5	4	9,5	-	18,5
A.C.K.	2,5	2,3	2,5	8	5	20,3
M.L.	2,5	2,5	4	9,5	2,5	21
T.L.	2,5	2,5	4	9,65	3	21,65
M.M.M.	2,5	2,5	4,5	9,85	2,5	21,85
M.T.M.	2,5	2,5	4	9,55	4	22,55
L.M.	0	0,3	4	9,6	2,5	16,4
M.P.	2,5	2,5	4	9,6	5	23,6
M.R.Q.	2,5	2,5	4,5	9,8	5	24,3
I.S.	2,5	2,5	4	9,85	5	23,85
G.S.O.	-	-	-	-	0,25	0,25
M.T.	2,5	2,3	2,5	9,3	2	18,6

Tabella 11 Project work - Griglia di valutazione

Nella valutazione della produzione orale rientrano anche i *task* del *project work*, la valutazione dei quali è riportata nella Tabella 11. Dai dati riportati nella tabella si nota che la maggior parte degli studenti non ha riscontrato particolari problemi in nessuno compito, a tal punto da ottenere il massimo dei voti (*task* 1a e *task* 1b) o comunque voti alti.

Queste attività sono state assegnate durante le ultime cinque unità del corso: le composizioni erano libere, e si trattava di attività semi-creative poiché in parte erano guidate, ossia venivano date delle indicazioni volta per volta sull'impostazione della composizione e sui temi principali del *podcast*.

Le finalità delle composizioni sono state principalmente tre: 1. rafforzamento delle strutture grammaticali e lessicali incontrate durante il corso; 2. rielaborazione delle informazioni presenti nei testi letti alla luce di una nuova interpretazione; 3. reimpiego degli schemi intonativi.

In questo caso, lo schema intonativo della conclusiva è stato reimpiegato in contesti creati dagli studenti i quali dovevano rispettare alcune linee-guida fornite dal *tutor*. Il fatto che altri schemi intonativi studiati siano stati utilizzati in modo spontaneo, fa ipotizzare l'acquisizione incidentale di tali schemi poiché essi sono stati utilizzati in contesti corretti e senza la presenza di suggerimenti, come era invece avvenuto nei compiti delle UdA.

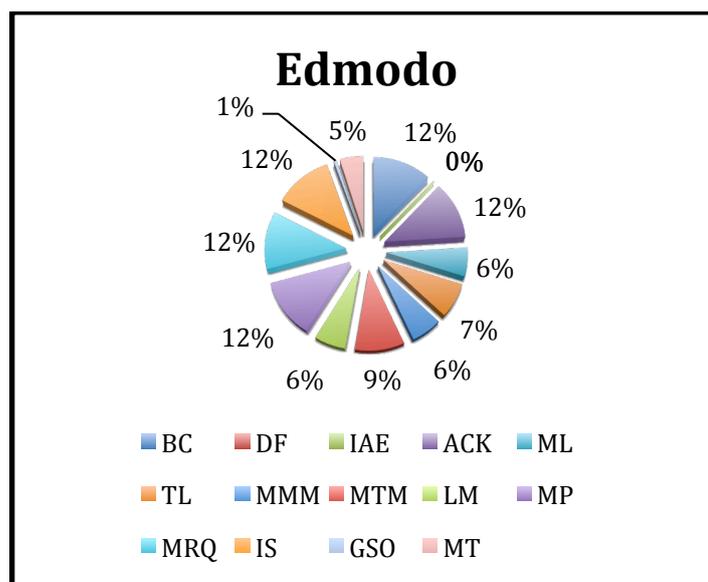


Figura 120 Project Work - Griglia di valutazione

L'unica differenza nella valutazione delle attività si nota nella colonna *Edmodo*, il *social network* usato dai gruppi per interagire durante la realizzazione del progetto. In questo caso, l'uso della LT nei *post* era obbligatorio e, probabilmente, questa è stata la causa frenante per alcuni studenti che temevano il giudizio dei colleghi di corso.

Infine, concludiamo l'analisi con un grafico sui risultati della valutazione finale del *project work*.

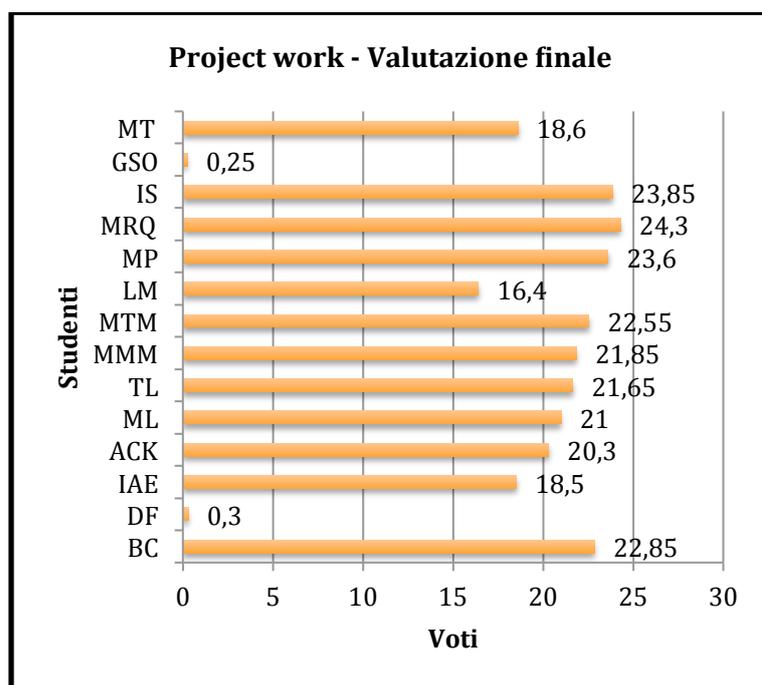


Figura 121 Grafico del Project Work

Dal grafico è possibile vedere che, sebbene nessuno studente sia riuscito a conseguire il massimo dei voti per il progetto, tuttavia tutte le valutazioni si collocano molto vicino alla meta, come, ad esempio, nel caso di I.S. che ha raggiunto un punteggio di 23,85/25.

5.3.3 La valutazione finale

Per completare l'analisi dei risultati le informazioni raccolte sono state elaborate e sistematizzate graficamente al fine di confrontare le competenze degli studenti, al termine del primo anno, nelle tre aree analizzate precedentemente.

Dal grafico emerge che le competenze in produzione, in molti casi, sono di gran lunga migliori di quelle con la percezione e questo è giustificato dall'ipotesi di partenza, cioè che l'uso della multimedialità aiuta a migliorare le competenze dello studente. Si precisa, infatti, che gli esercizi di percezione sono stati svolti basandosi soltanto sull'*input* uditivo, mentre per la produzione gli studenti hanno utilizzato l'approccio acustico-strumentale, utilizzando gli *speech analysis tool*.

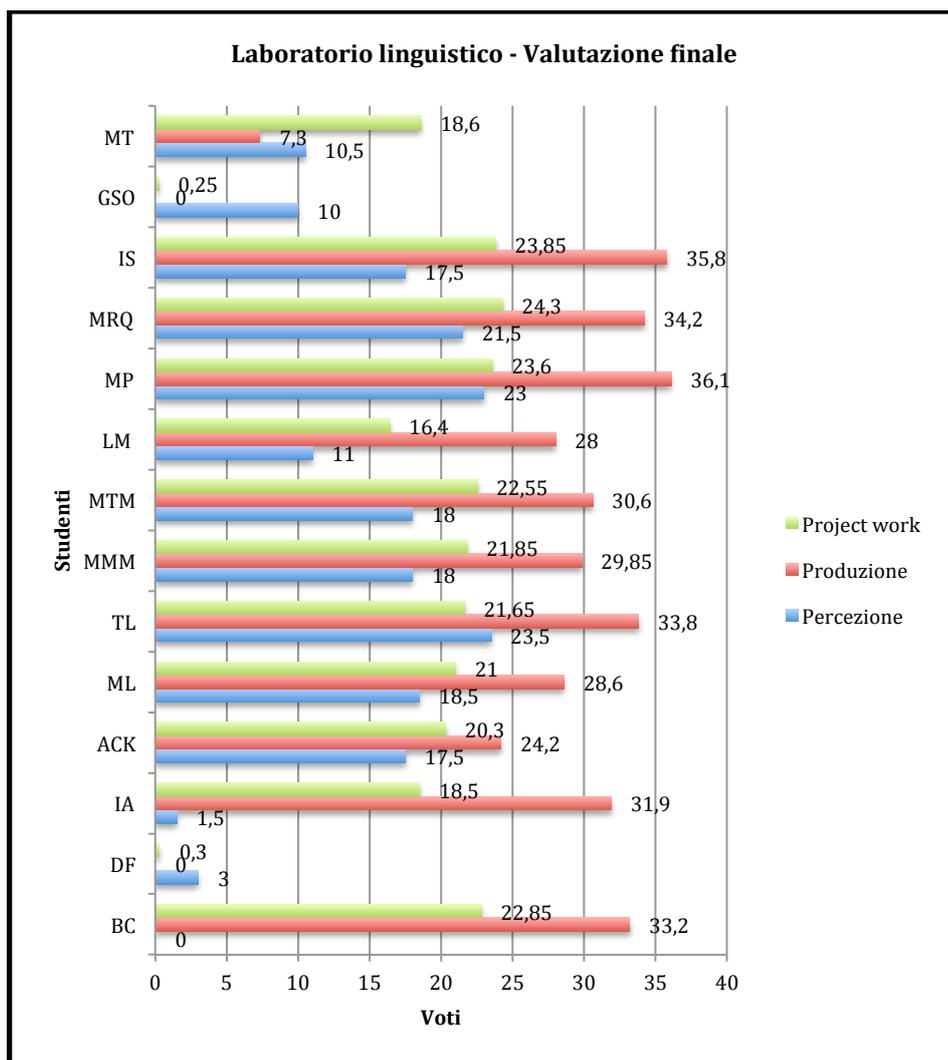


Figura 122 Laboratorio linguistico

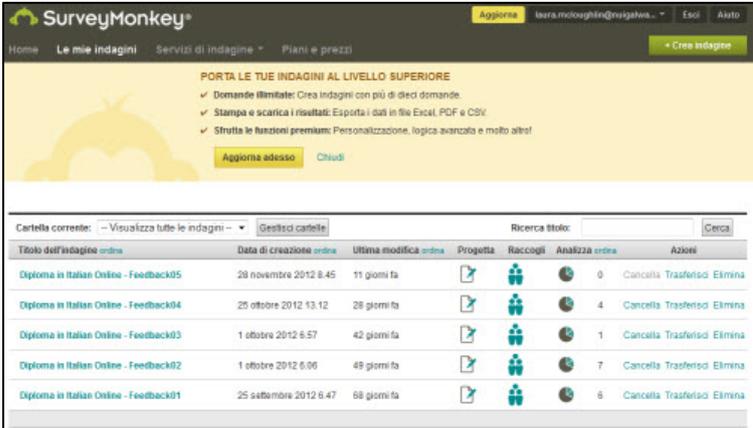
Dodici studenti su 14 hanno riportato una votazione inferiore nelle attività di percezione rispetto alla produzione e per gli altri due, pur avendo una votazione migliore nella percezione, bisogna considerare che non hanno svolto nessuna attività di produzione oppure l'hanno fatto solo parzialmente.

Da un colloquio avuto con i due studenti con rendimento scarso è emerso che non disponevano di un collegamento *Internet* efficiente, non avevano le abilità informatiche di base e/o non si sentivano pronti a parlare in italiano.

Infine, bisogna sottolineare che per la produzione orale si è fatto ricorso al *testing* diffuso, dal momento che ogni *feedback* orale dello studente è stata occasione di verifica dello sviluppo delle sue abilità. Pertanto, in questa valutazione rientrano sia le conversazioni *online* (tramite *Skype* o *Second Life*) sia quelle delle lezioni al campus, durante le quali l'osservazione è avvenuta in modo non intrusivo.

Prima dell'inizio della sperimentazione in *Second Life* (2° semestre) tutti gli studenti sono stati testati (esame orale al termine del 1° semestre) in modo da assicurarsi del livello specifico raggiunto a quel punto del corso da ogni studente. Gli studenti sono stati testati nuovamente al termine di ogni unità e alla fine del 2° semestre. Nelle statistiche del gruppo le mediane rivelano un miglioramento della produzione orale nel tempo, sebbene nel *test* immediato (alla fine di ogni unità) i voti fossero più alti per il gruppo di controllo. Ma nel *test* finale, i voti mostrano in leggero vantaggio il gruppo sperimentale, provando così che gli effetti delle attività sono molto più omogenei in entrambi i gruppi. Pertanto, i risultati dell'analisi confermano che entrambe le situazioni di apprendimento supportate dagli *speech analysis tool* e dalla multimedialità Web permettono l'acquisizione degli schemi prosodici nella memoria a lungo termine.

5.3.4 Il feedback degli studenti



Titolo dell'indagine	Data di creazione	Ultima modifica	Progetta	Raccogli	Analizza	Azioni
Diploma in Italian Online - Feedback05	28 novembre 2012 8:45	11 giorni fa				0 Cancella Trasferisci Elimina
Diploma in Italian Online - Feedback04	25 ottobre 2012 13:12	28 giorni fa				4 Cancella Trasferisci Elimina
Diploma in Italian Online - Feedback03	1 ottobre 2012 6:57	42 giorni fa				1 Cancella Trasferisci Elimina
Diploma in Italian Online - Feedback02	1 ottobre 2012 6:06	49 giorni fa				7 Cancella Trasferisci Elimina
Diploma in Italian Online - Feedback01	25 settembre 2012 9:47	68 giorni fa				6 Cancella Trasferisci Elimina

Figura 123 SurveyMonkey - feedback degli studenti

Per ricevere il *feedback* degli studenti al termine di ogni unità è stato utilizzato il servizio *SurveyMonkey*, a cui è possibile accedere anche dall'interno della piattaforma *BlackBoard*. Dai *feedback* ricevuti emerge che la metodologia adottata per il laboratorio è stata gradita dagli studenti a tal punto che, durante il corso, le richieste di ampliare le esercitazioni sono aumentate.

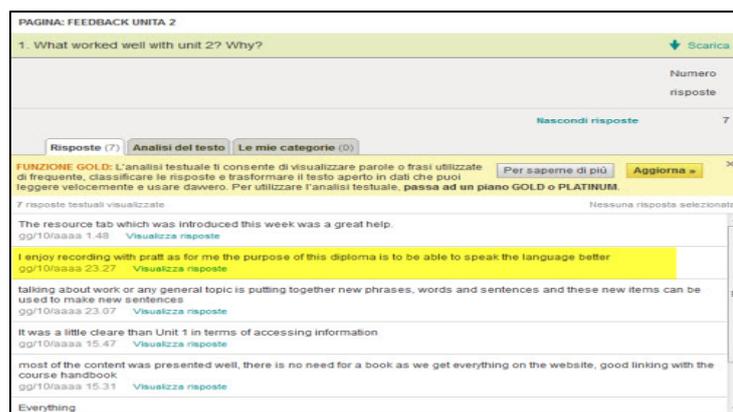


Figura 124 Esempio di feedback dello studente

Il *feedback*, comunque, mirava a raccogliere le informazioni su tutte le sezioni del corso. In questo paragrafo, però, vengono riportate le risposte relative al laboratorio linguistico, mentre il questionario con tutte le domande è stato incluso nell'Appendice A (Appendice 6) di questo lavoro.

Grazie a questo *feedback* è stato possibile rilevare dei dati particolarmente significativi per la rimodulazione di alcune parti del corso generale e del laboratorio.

Inoltre, ai fini del presente progetto di ricerca si è voluto indagare quanto gli studenti gradissero il corso ed è molto utile, pertanto, leggere le loro considerazioni su questo nuovo approccio allo studio dell'intonazione.

Vengono qui riportate alcune delle risposte in lingua inglese²¹⁶, tratte dai *feedback* a diverse UdA:

- 'I like the lab because it is different and a new approach to pronunciation

²¹⁶ Per completare questo questionario si è lasciata libera scelta agli studenti di scrivere in inglese o in italiano.

and intonation’.

- ‘I like this course as it is really interesting, and it is better to use different methods of learning the language’.
- ‘I like this course, going over the pronunciation is good. Involvement of audio is interesting’.
- ‘I think the course has a very interesting and creative approach to teaching spoken language; I like the fact that the course is not just about grammar’.

5.3.5 Il questionario finale

Il questionario valutativo, somministrato alla fine del corso, è stato diviso in quattro sezioni (*Course design, Personal Benefit, Language learning in PLE, Technical aspects and environment, Closing questions*), e mirava a verificare ‘se’ e ‘quanto’ gli studenti fossero soddisfatti dell’organizzazione del corso e dei benefici della loro frequenza. Il questionario comprende 38 domande a scelta multipla oltre a una sezione per commenti e suggerimenti (Appendice 7). In questo paragrafo viene riportata una sintesi delle risposte per ogni sezione.

Sezione I: Course Design

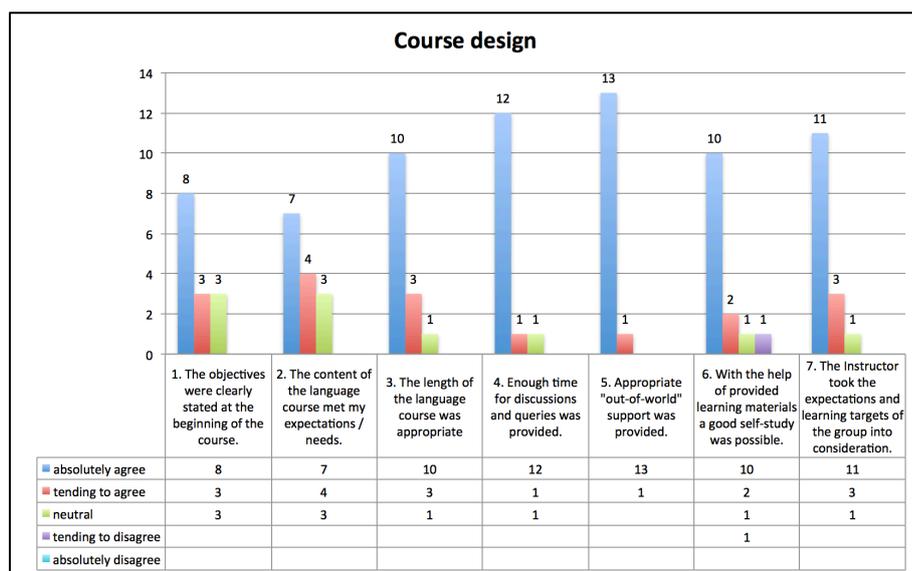


Figura 125 Questionario finale: Course Design

Il grafico mostra il numero di studenti in relazione alle risposte segnate nella sezione *Course design*. Come si può evincere dai dati la maggior parte degli studenti ha risposto *absolutely agree*, che corrisponde a un alto indice di gradimento su obiettivi, contenuti, durata, supporto, materiali e modifiche al corso.

Sezione II: Personal Benefit

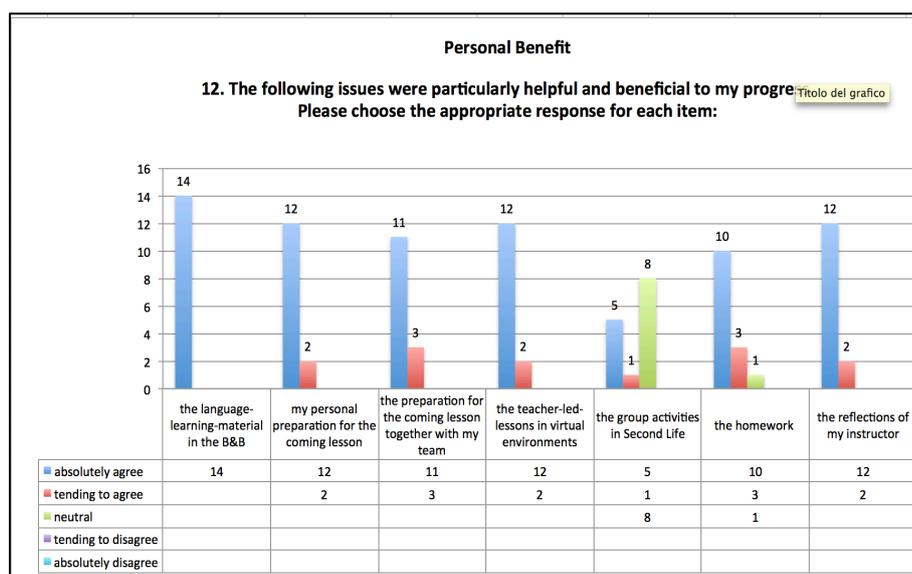


Figura 126 Questionario finale: Personal Benefit

La maggior parte degli studenti (13/14) ha espresso un giudizio positivo alla domanda sul materiale fornito, segnando le risposte *absolutely agree* o *tending to agree*. Differenze più sostanziali nelle risposte riguardano le attività di gruppo svolte nella piattaforma 3D di *Second Life*, dove 6 studenti su 14 hanno dato un giudizio positivo, mentre i rimanenti sono rimasti neutrali. In realtà la classe era stata divisa in due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) e le risposte raccolte, probabilmente, rispecchiano la diversa appartenenza ai due gruppi.

Sezione III: Language learning in PLE

In questa sezione le risposte degli studenti rivelano un apprezzamento per l'apprendimento *online* in ambienti nei quali interagire sembra più facile che in una situazione frontale. Probabilmente gli studenti potevano meglio tutelare la loro

identità reale e la reputazione professionale da eventuali errori o situazioni imbarazzanti per un adulto.

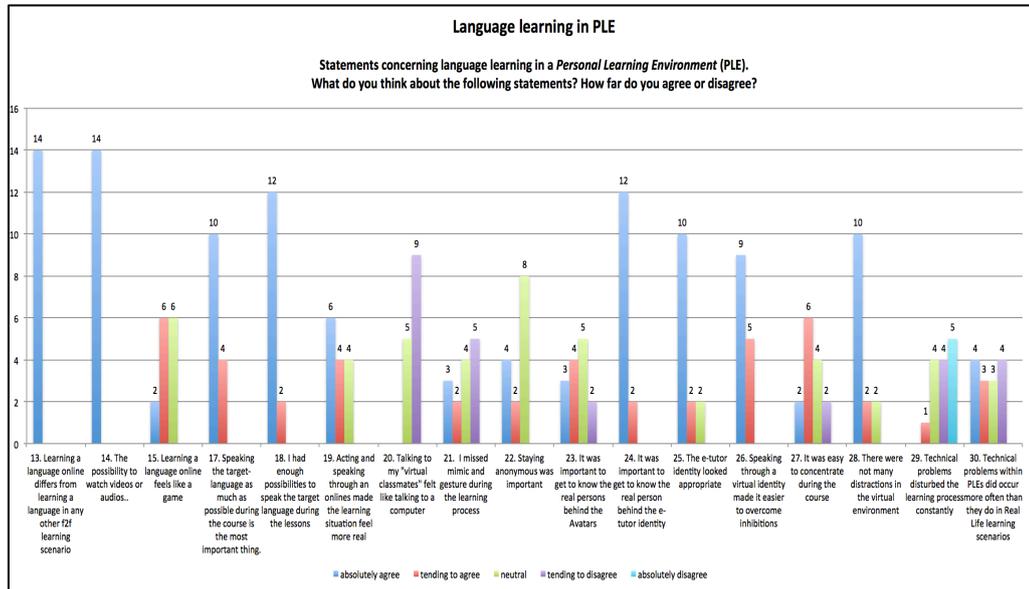


Figura 127 Questionario finale: Language learning in PLE

Tra gli altri vantaggi dei PLE gli studenti hanno apprezzato la maggiore possibilità di poter usufruire di materiale multimediale contenente la LT così come di poter interagire in italiano.

Sezione IV: Technical aspects and environment

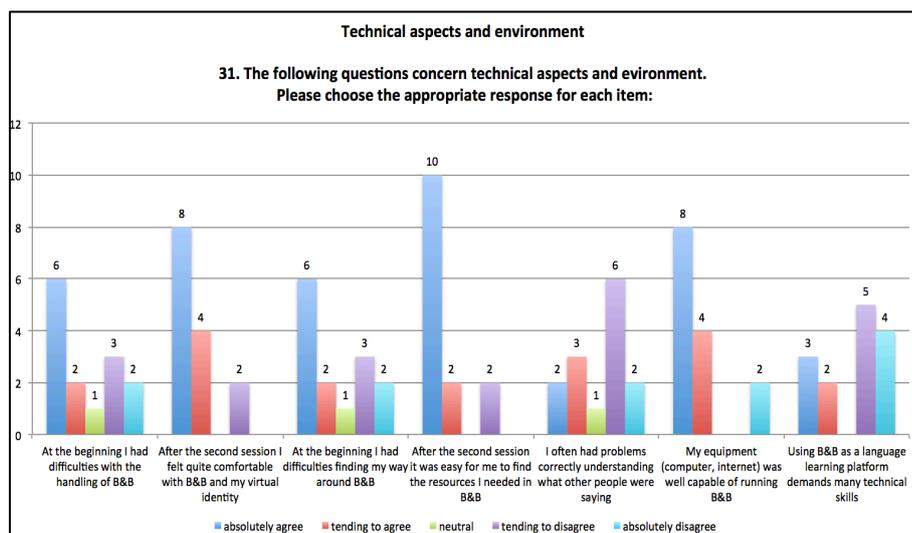


Figura 128 Questionario finale: Technical aspects and environment

Dai dati ricavati dalle risposte nella sezione tecnica 6 studenti su 14 hanno avuto difficoltà nell'uso della piattaforma *BlackBoard*, ma affermavano di aver risolto questi problemi già a partire dalla seconda unità. Soltanto un ristretto numero di persone (2) continuava ad avere problemi tecnici di tipo personale, probabilmente connessi anche al sistema *hardware* e al tipo di connessione *Internet*, come si evince da alcune risposte.

Sezione V: Closing questions

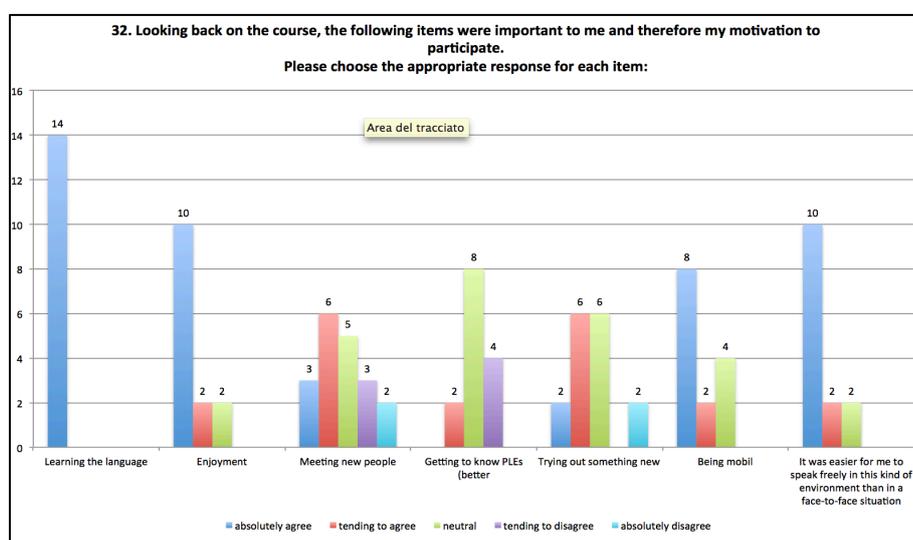


Figura 129 Questionario finale: Motivazione

Alla domanda n.32 gli studenti hanno risposto di considerare l'apprendimento dell'italiano, l'aspetto ludico, e il fatto di sentirsi più liberi di poter interagire in un ambiente *online* rispetto alla situazione frontale, come i fattori più importati del corso per la motivazione.

Più della metà (8/14) degli studenti che hanno frequentato il corso ha risposto (domanda n.34) che gli ambienti virtuali sono un *setting* adeguato all'apprendimento.

Per quanto riguarda il gruppo di domande che si riferisce all'utilità dei materiali forniti, con riferimento alle tecniche e ai sussidi didattici che sono stati utilizzati, e a quelle sulla chiarezza e utilità dei contenuti, i punteggi (1-10) si attestano su valori medio-alti: dal 7 del *forum* al 8,5 delle diapositive con audio.

Il punteggio ottenuto per il gruppo di domande sull'utilità dell'esperienza nel suo

complesso indica un buon apprezzamento da parte degli studenti nei confronti di questa nuova esperienza. Inoltre gli studenti hanno scritto che l'intonazione era diventata più facile nella loro produzione.

Il grafico riportato nella Figura 130 illustra in sintesi l'indice di gradimento del corso espresso in relazione alle cinque sezioni.

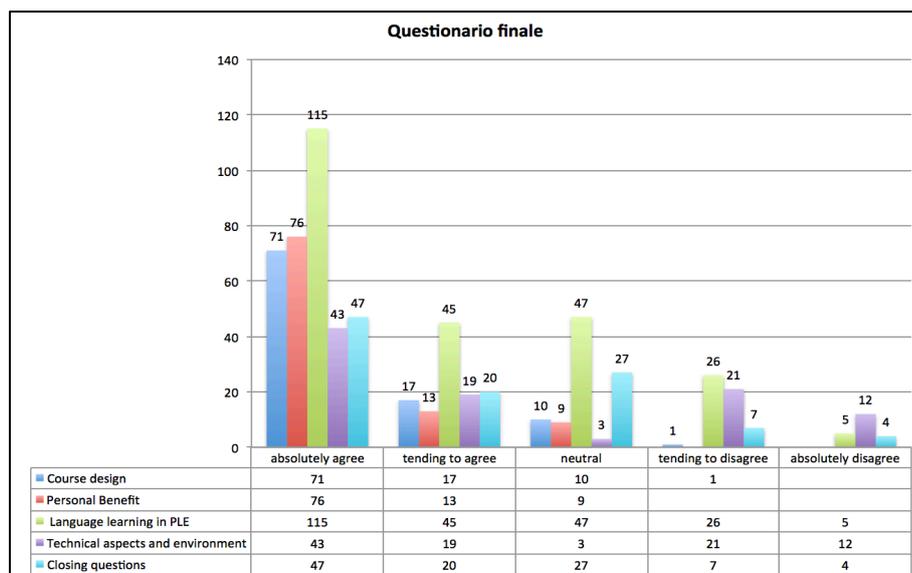


Figura 130 Questionario finale: sintesi

Inoltre sono state utilissime anche le risposte rese spontaneamente nello spazio lasciato per i commenti che hanno fornito ottimi spunti di riflessione su eventuali modifiche da apportare al corso, nel caso fosse stato riproposto nuovamente: l'aspetto meno interessante del corso per 2 studenti su 14 è stato l'utilizzo della piattaforma *BlackBoard*, dovuto alle difficoltà iniziali di adattamento allo svolgimento delle attività; tra questi studenti uno di loro ha sottolineato la difficoltà a pubblicare i suoi commenti o le sue richieste di aiuto nel *forum* perché in quel modo i suoi errori sarebbero stati visibili ai suoi compagni. Inoltre, 3 studenti su 14 non hanno gradito molto alcune attività svolte sui testi della parte generale del corso motivandole così: n.1 studente non ha trovato interessante rispondere alle domande sui testi; n.1 studente ha trovato i testi poco interessanti e confusi; n.1 studente avrebbe voluto avere più testi su cui lavorare.

Per quanto riguarda, invece, le sessioni in *Second Life* gli studenti del gruppo sperimentale si sono espressi con soddisfazione per l'esperienza svolta, anche se

hanno lamentato la durata limitata dell'esperienza. A tal proposito si riportano alcune affermazioni degli studenti sull'aspetto linguistico:

- 'I really enjoyed listening to the audios and reading the scripts on the topic and then having to use them in our conversations. We were able to use our own creativity, but also use the intonation we had learnt in the lesson, often without realising it'.
- 'I found it useful to use and practice the language that I had learnt, also it was a new experience'.
- 'It is very useful because you can learn from others'.
- 'Italian places are essential for practising the language. I know I said I don't like computers, but this is just another thing'.
- 'It was useful because we had to use our imagination, we therefore had to use the grammar + vocab + intonation'.
- 'It was a complete experience. You can practise language with native people but you can have also fun'.

Altri studenti, invece, hanno scritto così i loro commenti a riguardo dell'approccio strumentale usato per il laboratorio:

- 'I found it a good technique, as it was possible to see different situations where the intonation was used'.
- 'I think we should have been exposed to much more it. We could have taken important expressions and seen how different persons use the language. A very useful exercise'.
- 'Definitely I really enjoyed practicing pronunciation and intonation with Praat and Second Life in comparison to text and articles etc that we read in other parts of the course'.

Risposte come queste delineano 4 parole-chiave alla base della scelta metodologica di utilizzare l'approccio strumentale nelle lezioni di lingua: 1. il testo parlato come testo 'vivo' e 'autentico'; 2. l'utilizzo del testo parlato come esempio di applicazione 'pratica' della lingua; 3. la possibilità di analizzare e confrontare *chunk* di lingua; 4. l'elemento del 'piacere' nel praticare la lingua.

I due studenti che, di solito, nel questionario non hanno espresso un parere esplicitamente positivo hanno sottolineato il carattere 'tecnico' dell'approccio e la

difficoltà a interpretare ciò che il *software* mostrava: uno non riusciva a cogliere dei riferimenti concreti o ben definiti al possibile significato dello spettrogramma ('Found at start the abstract content of the spectrogram hard, as I could not get a definite/concrete meaning from it'), mentre l'altro studente ha definito lo studio dell'intonazione un'abilità avanzata, in quanto necessita prima di una conoscenza approfondita della lingua ('Praat - I think it is too advanced for the level that we are at. I would have thought intonation etc would be a follow-on from knowing how to speak the language'). Questi stessi studenti hanno, pertanto, espresso la loro preferenza per un insegnamento più tradizionale:

- 'I think the usual boring way of learning a language is probably better [...]'.
- 'I think that intonation is useful but I believe the most important factor is the grammar which I thought was good in this course'.

A conclusione dell'osservazione generale dei dati emersi dal questionario finale si è registrato quanto segue: 1) il gradimento del corso dalla maggioranza degli studenti; 2) la preferenza non omogenea delle diverse attività proposte mostra come ogni studente sia riuscito a individuare un'attività che lo ha coinvolto in modo particolare, che ha incontrato i suoi interessi e rispettato il suo stile di apprendimento; 3) l'attenzione maggiore da parte degli studenti all'aspetto della lingua parlata legato alla fruizione di un testo audio/video in LS; 4) la conferma dell'idea iniziale della multimedialità Web e degli *speech analysis tool* come mezzi utili all'acquisizione/apprendimento della lingua oggetto di studio.

5.4 Conclusioni

Dai dati raccolti nella produzione del laboratorio, dai compiti ai dialoghi, al *podcast* e ai questionari somministrati si può osservare:

- nei **compiti** (registrazioni delle frasi), come messo ben in evidenza dai grafici, lo schema intonativo è stato reimpiegato correttamente dalla maggior parte degli studenti nei compiti alla fine di ogni UdA con un aumento significativo della competenza rispetto alle esercitazioni basate sul canale percettivo;
- nei **dialoghi** con PN, come riscontrato dall'analisi dei *podcast* e dei *videocast*,

lo schema intonativo è stato reimpiegato con un'elaborazione in parte creativa da parte degli studenti; infatti, anche se l'*input* dato dal PN sicuramente rappresentava un valido indizio per l'utilizzo degli schemi intonativi corretti, la parte della produzione esigeva coerenza contestuale con quanto veniva indicato precedentemente e correttezza nella scelta dei toni che non venivano suggeriti per la risposta. La struttura del *test* (dialogo), dunque, oltre a verificare quanti studenti avessero acquisito lo schema intonativo della conclusiva e dell'interrogativa in particolare, ha rappresentato, allo stesso tempo, anche l'opportunità per gli studenti di riflettere sulla lingua, di interagire attivamente con essa nella creazione di contesti coerenti alla situazione comunicativa. In particolare, il fatto che le frasi che componevano il dialogo non fossero inerenti alle frasi analizzate o che non vi facessero esplicito riferimento sta ad indicare l'acquisizione della struttura intonativa complessa poiché reimpiegata in modo corretto in contesti diversi rispetto a quelli su cui si era lavorato principalmente durante il corso;

- nel **podcast** (*project work*), lo schema intonativo della conclusiva è stato reimpiegato in contesti creati dagli studenti, i quali dovevano rispettare alcune linee-guida fornite dal *tutor*. Il fatto che altri schemi intonativi siano stati utilizzati in modo spontaneo, fa ipotizzare l'acquisizione incidentale di tali schemi poiché essi sono stati utilizzati in contesti corretti e senza la presenza di suggerimenti;
- nei **questionari** la valorizzazione dell'elemento creativo delle attività collegate all'acquisizione della prosodia in modo implicito e l'accento posto sul fatto che il corso non è sembrato essere incentrato esclusivamente sulle regole e strutture, dimostrano che, almeno per questi studenti, l'intonazione è stata percepita come lingua 'viva', applicata a contesti concreti con cui e in cui interagire in modo pragmatico. L'intonazione non è stata considerata principalmente come oggetto di studio fine a se stesso, bensì come strumento per capire e comunicare²¹⁷.

Infine, durante l'analisi dei diversi momenti della produzione si è avuto modo di rilevare un'importante interazione transazionale tra gli studenti e il testo espressa soprattutto nei dialoghi in *Second Life*. Dalle modalità con cui gli studenti hanno interagito nelle situazioni e con i PN presenti è emersa la qualità delle risposte stimulate dai dialoghi, in particolare nella quantità e profondità dei collegamenti effettuati dagli studenti.

Nelle interazioni si è osservato quanto il lavoro svolto sui dialoghi avesse coinvolto

²¹⁷ Questo approccio all'insegnamento della L2, improntato principalmente su un *focus on meaning* tramite il quale si giunge ad un *focus on form*, è tipico del *task-based language teaching* (TBLT) ideato da Nunan (2004), che presenta numerose possibilità di integrazione nelle diverse attività didattiche.

una loro valutazione personale delle situazioni descritte e dei personaggi, e questo ha denotato una loro interazione attiva, un dialogo partecipato con i PN i cui esiti sono visibili nell'integrazione tra il mondo del loro personaggio e quello dei personaggi dei dialoghi. Tale interattività, sviluppatasi principalmente a livello tematico, ha sicuramente favorito un lavoro importante sulla LT ottimizzando le occasioni di acquisizione/apprendimento poiché stimolata su più fronti: con i dialoghi interattivi, con le attività proposte nelle singole UdA e nelle intere UD di approfondimento e analisi dei testi multimediali, e con tutte le attività su *Blackboard*, nel *Forum* e con le sessioni al campus.

In conclusione, riguardo alle UdA si può dire che si è cercato costantemente di rapportare le situazioni descritte nel testo il più possibile a situazioni in qualche modo vicine alle esperienze di vita degli studenti, così che il messaggio trasmesso dal testo potesse essere reso meno distante e avere un impatto emotivo che varia di intensità a seconda dello studente, della sua esperienza, della sua ricezione. Inoltre, l'impatto emotivo dato dal contenuto del testo, basato sulla comprensione profonda dell'argomento e del personaggio, ha permesso agli studenti di utilizzare la lingua per scopi pragmatici concreti.

I risultati di questa analisi dimostrano che il *feedback* audio-visivo può aiutare gli studenti a migliorare la LS e ad avvicinarsi al modello nativo. La multimedialità Web, infatti, fornisce la visualizzazione grafica di una rappresentazione linguistica che può essere confrontata con il modello nativo dagli stessi studenti, solo dopo un adeguato periodo di *training*.

Gli studenti di questa sperimentazione hanno apprezzato la possibilità di poter monitorare con la tecnologia la loro LS e di scoprire tutti quegli aspetti che, se non si possiede un orecchio ben addestrato, non si è in grado di percepire né di produrre e che sono alla base della comprensione e della comunicazione efficace.

CAPITOLO 6: Osservazioni finali

La presenza del Web e l'introduzione di tecnologie informatiche di tipo immersivo e collaborativo nella didattica delle lingue straniere servono a ricreare un ambiente cognitivo tale da restituire agli apprendenti l'aria che normalmente respirano in un contesto extra-scolastico, nel tentativo di superare quel *gap* esistente tra apprendimento formale e apprendimento spontaneo. Concentrare l'attenzione e la riflessione sul carattere operativo delle tecnologie come 'strumenti' sarebbe riduttivo; piuttosto, occorre prestare attenzione alle 'modalità' con cui esse contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento, in cui gli aspetti cognitivi e sociali dell'interazione uomo-macchina (McLuhan, 1964) si intrecciano formando un unico contesto operativo. In questa prospettiva la multimedialità avvolgente del Web opera una sensibilizzazione diversa delle varie parti della macchina cerebrale modificandone lentamente procedure di percezione e strategie cognitive, quasi fosse lo stimolo costante da parte di un *habitat naturaliter* multimediale²¹⁸ (Di Sparti, 2011). Alla base di questa prospettiva c'è una relazione stretta tra grammatiche dei media, funzionamento delle sensorialità umane e schemi cognitivi che le influenzano.²¹⁹

L'obiettivo del progetto di ricerca qui presentato è stato quello di sperimentarne la ricaduta nella didattica della L2/LS ad adulti, in particolare dell'italiano come lingua straniera, limitatamente all'aspetto dialogico e prosodico/intonativo attraverso il *training* nella capacità di ascolto-produzione dei suoni e dei *pattern* intonativi con il supporto degli *speech analysis tool* e della multimedialità Web. È la prassi ispirata ai più noti corsi di lingua *online* (*Tell Me More* e *Rosetta Stone*, Cap. 2, §2.3).

²¹⁸ *Software* e procedure di conoscenza diventano abiti percettivi e modalità di conoscenza per lo più implicita sulla base di un'interazione costante tra sensorialità diverse.

²¹⁹ Il riferimento qui è alle tesi sul rapporto uomo-tecnologie (McLuhan, 1964), quelle della Gestalt e alla teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983).

L'ipotesi principale su cui è stata basata la ricerca è che questa tecnologia, spesso di tipo individuale, nelle classi di lingua ottimizzi le occasioni di apprendimento immersivo (Maragliano, 1998) e di gruppo, recuperando ed estendendo modalità di conoscenza linguistica della L1 nella didattica della L2 e rispettando le indicazioni del *natural approach* (Krashen, 1996).

6.1 Il quadro teorico

Il punto di partenza non aveva carattere teorico (dimostrare e delineare il ruolo dell'intonazione nell'apprendimento delle lingue), quanto di una verifica sperimentale della prassi sempre più comune di ricorrere a strumenti di autoapprendimento linguistico legati allo sviluppo della qualità di *listening comprehension* e di produzione dialogica attraverso le tecnologie del *visible speech*.

Il campo di ricerca è chiaramente interdisciplinare sia all'interno della linguistica (Cap. 1) che del *Computer Assisted Language Learning* (Cap. 2, §2.1).

Il settore della sperimentazione riguarda l'insegnamento dell'italiano LS in modalità *blended learning* (Cap. 3), a metà tra la formazione in presenza e quella a distanza, attraverso l'utilizzo integrato del metodo percettivo e di quello strumentale nell'acquisizione dell'intonazione.

Il quadro teorico di riferimento, pertanto, è duplice:

- per l'**aspetto linguistico**, il riferimento è stato all'approccio uditivo-percettivo (Cap. 1, §1.8) su intonazione e prosodia sviluppato in Italia da Luciano Canepari (Cap. 1, §1.10), contrassegnato da un taglio pragmatico, ispirato alla scuola britannica;
- per l'**aspetto tecnologico**, il riferimento è stato al CALL integrativo-Web e, in particolare, a quel settore meglio conosciuto come *Speech Technology System* (Cap. 2, §2.2), all'interno del quale si colloca l'approccio acustico-strumentale (Cap. 1, §1.9) con gli *speech analysis tool*.

6.2 L'esperienza

Il progetto di ricerca, basato su sperimentazioni sul campo, si è orientato a utilizzare la multimedialità Web e gli *speech analysis tool* nelle classi di lingua, in particolare con discenti di italiano LS a un livello di competenza linguistica iniziale.

Il *core* di questo progetto (Cap. 4) è stato sviluppato presso il Dipartimento di italiano della *National University of Ireland, Galway*, nell'A.A. 2012-2013 con il gruppo di studenti iscritti al 1° anno del *Diploma in Italian-Online*, il primo corso di italiano erogato in modalità *blended* da un'università irlandese.

L'intonazione è stata sfruttata sia a livello di singolo enunciato sia a livello di discorso per:

1. le attività di **laboratorio linguistico individuale** (ascolto, riproduzione e verifica delle proprie esercitazioni);
2. le attività di **laboratorio linguistico in coppia o in piccoli gruppi** per la produzione e la pubblicazione di *podcast* e *videocast* (testi narrativi o dialoghi) nel *wiki* del progetto;
3. l'interazione sincrona con parlanti nativi, come **esperienza collettiva**.

Il processo di insegnamento-apprendimento (Cap. 4, §4.5) prevedeva una serie di fasi, durante le quali gli studenti individuavano, nei *pattern* intonativi usati come *input*, le regole che costituivano l'obiettivo di quell'unità di apprendimento e procedevano alla formulazione di ipotesi (attraverso strategie *top-down*) sul funzionamento del meccanismo individuato (regole di combinazione di suoni, prosodia, intonazione) per passare successivamente ad attività prima di fissazione e, poi, di reimpiego via via sempre più creativo, dapprima con esercizi di applicazione e poi con attività comunicative (Cap. 4, §4.7), concludendo con una riflessione esplicita mirata alla creazione di una rappresentazione mentale e della sua eventuale trasposizione in uno schema grafico (Balboni, 2008).

L'analisi del *corpus* è stata basata su strumenti e metodologie sviluppate dalla fonetica sperimentale, attraverso la creazione di spettrogrammi e sonogrammi

annotati, accompagnati dalle trascrizioni fonotetiche (notazione e diagrammi) di Canepari.

Sono stati presi in esame il versante sia della ‘produzione’ (Cap. 5, §5.2.2), mediante l’analisi acustica a livello soprasegmentale, sia quello della ‘percezione’ (Cap. 5, §5.2.1) con esercizi di identificazione²²⁰ per valutarne la salienza percettiva, fornendo indicazioni utili all’elaborazione di attività didattiche per l’insegnamento dell’intonazione dell’italiano LS.

La misurazione è stata articolata principalmente sui tre parametri acustici della funzione prosodica e sulla divisione delle stringhe in unità tonali (UT).

L’analisi del *corpus* raccolto è stato eseguito attraverso un *découpage* manuale del segnale e tramite un programma di analisi della voce (*Praat*).

Queste registrazioni sono state usate per la valutazione del percorso di apprendimento (*continuous assessment*) degli studenti in sostituzione dei tradizionali *test* formali.

L’esperienza si è conclusa con la premiazione del *Diploma in Italian-Online* per la partecipazione al concorso ‘Label europeo delle lingue’ (*European Language Label*) in Irlanda²²¹, un riconoscimento che viene “attribuito a quei progetti capaci di dare un sensibile impulso all’insegnamento delle lingue, mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci”.²²²

6.3 Le riflessioni sull’esperienza

In questo progetto di ricerca, la digitalizzazione, la multimedialità e la connettività agevolano la multiculturalità in una forma specifica di organizzazione didattica, caratterizzata da un’integrazione di codici e dall’interazione multimediale, attraverso la creazione di contesti visibili ed esplorabili e il coinvolgimento/la reazione plurisensoriale dell’apprendente. Il discorso si ricollega alla negoziazione

²²⁰ Il riferimento qui è alle attività basate esclusivamente sulla percezione uditiva (senza la tecnologia del parlato), che comprendevano esercizi di riconoscimento della tonia conclusiva e interrogativa, individuazione di enunciati con tonalità finale uguale e discriminazione d’intonazione tra domande parziali uguali (domande dirette/indirette). Dall’analisi dei dati (Cap. 5, §5.2.1) sono emersi alcuni problemi con l’intonazione delle interrogative parziali e con la discriminazione acustica delle parole in base all’accento, alla durata e all’intonazione.

²²¹ <http://www.gaelport.com/?treeID=37&NewsItemID=10350>.

²²² Fonte: <http://www.programmallp.it/labeuropeolingue/?cat=1>.

di significato tra apprendente e parlante nativo attraverso i testi/dialoghi presi in considerazione, coinvolgendo la sfera sensomotoria durante la fruizione con gli *speech analysis tool* e attivando così processi metacognitivi rilevanti per l'apprendimento. Le attività di avviamento alla conversazione (Cap. 4, §4.10), valutate come *continuous assessment*, hanno mostrato una buona capacità di autonomia e di reimpiego degli schemi intonativi da parte degli studenti, grazie al supporto multimediale a loro fornito.

Il progetto operativo si è basato sui principi della progettazione di ambienti virtuali supportati dalla teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale di Mayer (2009: 31-48) e sulle argomentazioni di Fletcher e Tobias (2005) in favore dei supporti 'visivi' all'interno degli ambienti di apprendimento multimediali: il coinvolgimento simultaneo del canale acustico e di quello visivo aiutano la memoria a lungo termine, consentendo forme di conoscenza implicita come affiancamento a quella esplicita (Cap. 5, §5.7.4).

In questo modo il coinvolgimento della persona è *in toto*, a livello sia percettivo sia produttivo: a livello percettivo perché l'*input* impegna i sistemi sensoriali multipli; a livello produttivo perché l'impronta soggettiva si traduce nell'azione dell'apprendente.

Si è visto come, durante le attività sia di ascolto sia di produzione o reimpiego, sia stato possibile coinvolgere in numerose occasioni la personalità degli studenti, in attività di carattere metacognitivo e anche nelle produzioni mirate, che richiedevano una selezione di schemi intonativi secondo gli obiettivi. Questo approccio didattico, fortemente influenzato dalle teorie sulla SLA alla base dell'approccio definito *task-based* (Cap. 4, §4.8) ha fatto prevalere un orientamento che pone al centro del processo di apprendimento la personalità del discente, favorendo così le nuove forme di autoapprendimento o di *distance learning*²²³, fondato sull'immersione e l'esposizione a materiali autentici e multimediali, che sviluppano capacità cognitive di focalizzazione, selezione e organizzazione delle informazioni basate su forme grafico-visive.

Inoltre, l'utilizzo del testo multimediale ai fini dell'acquisizione/apprendimento

²²³ Questa visione dello studente è rappresentata nel modello 'olodinamico' di Titone-Danesi (1985).

linguistico permette la creazione di attività che, se impostate sul modello operativo dell'UD, o sulle più piccole UdA come nel caso del corso elaborato per il progetto di ricerca, rispettano i principi teorici neurolinguistici della bimodalità e direzionalità (Cap. 3, §3.6.2), che, a loro volta, rispecchiano i processi naturali relativi alle attività cerebrali attraverso i quali avviene l'acquisizione linguistica.

Dai dati raccolti dall'analisi delle produzioni orali durante il corso e in una sezione del *project work* (Cap. 5, §5.3.2), che 'rimedia' conoscenze e competenze del laboratorio linguistico, come evidenziato dai grafici presentati nel Capitolo 5, si è notato un aumento importante del reimpiego corretto dello schema intonativo della frase conclusiva e di quella interrogativa, mentre i grafici sulla produzione dei dialoghi hanno mostrato un buon riutilizzo degli schemi secondo le situazioni comunicative in programma, in parte indicati nei *task* e in parte riutilizzati in modo spontaneo e reimpiegati in contesti creativi elaborati dagli studenti.

Inoltre, è stata osservata una partecipazione emotiva da parte degli studenti, evidente soprattutto nei dialoghi, sia nella caratterizzazione dei loro personaggi, in particolare da parte degli studenti del gruppo sperimentale, sia nelle loro interpretazioni delle situazioni descritte. La personalizzazione è stata basata sulle dinamiche interattive tra testo dialogico e il lettore/studente, seguite da una rielaborazione e interpretazione personale delle situazioni presentate nelle produzioni in LS. Due elementi fondamentali che caratterizzano la personalizzazione dell'apprendimento sono la sfera affettivo-emotiva e quella senso-motoria dell'apprendente, che dovrebbero essere sempre al centro del processo di insegnamento-apprendimento poiché l'apprendimento ha bisogno di concretezza e di interazione in contesti significativi.

Il testo offerto con il supporto della multimedialità Web ha coinvolto lo studente attraverso processi affettivo-emotivi legati all'esperienza plurisensoriale, esigendo una partecipazione sia in fase di comprensione sia in quella di personalizzazione dell'azione pragmatica. Il coinvolgimento delle esperienze pregresse durante le attività riflessive sull'uso della lingua, hanno favorito l'acquisizione della lingua oggetto di studio, perché le strutture prosodiche che gli studenti incontravano erano il tramite per la negoziazione di significato. Durante la fase di negoziazione le attività metacognitive, come il *noticing*, sono state stimulate, permettendo una

partecipazione consapevolmente attiva da parte del discente, anche se apparentemente l'intonazione non era l'oggetto principale di studio. L'attività metacognitiva, richiesta agli studenti al termine dei compiti ha favorito la riflessione metalinguistica che si univa costantemente all'elaborazione di situazioni e contesti elaborati dagli studenti stessi.

L'obiettivo principale per cui queste attività sono state progettate è stato quello di far usare la lingua in modo creativo, dando indicazioni riferite ai contesti noti presentati nella parte generale del corso. L'esercizio di riuso è servito, oltre che a permettere agli studenti di esercitare la lingua, anche a farli entrare nei dialoghi in modo più approfondito e personale, aumentando le occasioni di attivazione di abilità metacognitive, quali l'attenzione, il *noticing* e dunque la consapevolezza, oltre alla stimolazione di meccanismi affettivo-emotivi, quali il piacere e l'interesse.

Oltre a tutto ciò, bisogna aggiungere il contributo dell'approccio *task-based* (Cap. 4, §4.8) e dell'interpretazione, che hanno permesso di concentrare l'attenzione sul *focus on meaning*, riservando così all'intonazione il ruolo di strumento di decodifica e comprensione del significato e non quello di oggetto fine a sé stesso (*focus on form*).

Un rinforzo a queste argomentazioni viene dalla teoria di Schmidt (*noticing hypothesis*, 2001): l'apprendente nota l'*input* in modo da trasformarlo in *intake* (Cap. 2, §2.1). Nella sperimentazione, infatti, gli apprendenti non soltanto guardavano e ascoltavano il materiale audio(visivo), ma analizzavano anche il contorno intonativo della L2, notavano la lingua e operavano un'associazione contrastiva con il corrispondente elemento della L1.

6.4 Le risposte ai quesiti

In relazione alle domande²²⁴ che hanno guidato la ricerca (Introduzione), i risultati

²²⁴ 1) Qual è l'elemento responsabile della comunicazione efficace in L2/LS? La grammatica? Il lessico? La pronuncia? La prosodia? 2) Perché l'intonazione è importante nell'insegnamento-apprendimento della L2/LS? Quali sono le sue caratteristiche e funzioni che influenzano la comunicazione efficace in L2/LS? 3) L'intonazione si può insegnare ovvero può essere acquisita da uno straniero? Come? 4) Qual è l'approccio più efficace e duraturo per l'insegnamento-

dell'esperienza condotta a Galway hanno messo in evidenza che:

1. L'efficacia della comunicazione orale in LS dipende da un insieme di fattori, tra i quali, la ricerca empirica attribuisce un ruolo sempre più rilevante ai tratti prosodici, in particolare al ritmo e all'intonazione. I fonemi di una lingua, infatti, nell'assemblaggio in morfemi e parole, si caratterizzano per una serie di aggiustamenti fonologici, che nel parlato, si accompagnano a variazioni di pronuncia e, combinandosi con il materiale segmentale, partecipano alla dinamica comunicativa in modo distintivo e contrastivo.
2. Al di là delle singole posizioni teoriche sullo studio dell'intonazione, a livello interlinguistico, è ormai accettata l'esistenza di un rapporto tra la capacità di produrre e quella di percepire i suoni di una L2/LS, che nel caso di adulti fa riferimento al *perceptual foreign accent*, cioè alla difficoltà di percepire e di produrre determinati contrasti fonologici che non sono funzionali nella propria L1 (Mori, 2007). Da qui emerge il ruolo del sistema fonologico della L1 nella percezione dei suoni di un'altra lingua e, quindi, l'interrelazione esistente tra sistema fonologico, percezione linguistica e acquisizione fonologica della L2/LS. La difficoltà della percezione linguistica è accresciuta anche dal fatto che l'intonazione svolge funzioni e ruoli diversi nella comunicazione. Mentre alcune funzioni dell'intonazione presentano caratteristiche universali, altri aspetti dell'intonazione, invece, sono distintivi delle lingue. Le funzioni, linguistica e paralinguistica, dell'intonazione facilitano l'accesso al significato, compensando così anche le mancanze sintattiche. Infatti, tra le funzioni linguistiche più importanti dell'intonazione c'è, ad esempio, quella che concorre a esplicitare l'organizzazione sintattica dell'enunciato, indicando le relazioni tra frasi e gerarchia all'interno dell'enunciato, oppure la modalità dell'enunciato che codifica l'atteggiamento del parlante nei confronti di ciò che dice (De Dominicis, 1992) o ancora la distribuzione dell'informazione attraverso la focalizzazione prosodica (Cresti, 1992). Pertanto, la percezione globale della frase e dei suoi moduli intonativi aiuta la comprensione attiva e passiva.
3. Le difficoltà che si incontrano nell'apprendimento di una L2/LS parlata sono tante: a) la percezione dei suoni e dei tratti intonativi in relazione alle loro sfumature; b) la produzione dei suoni e degli schemi intonativi, che possono essere estranei alla L1 e, pertanto, comportano nuove abitudini articolatorie e nuove rappresentazioni mentali; c) la corretta distribuzione dei suoni nella catena parlata della L2; d) la facilità e velocità nel pronunciare interi enunciati nella LT, utilizzando il ritmo e l'intonazione adeguati al senso degli enunciati o dei dialoghi; e) l'interferenza del sistema della scrittura sulla produzione fonica che influenza negativamente le capacità percettive. In considerazione della radicalizzazione dei tratti prosodici della L1, nell'acquisizione di una L2 è necessario rieducare gli studenti alla percezione fonica, in quanto lo spazio

apprendimento dell'intonazione? E perché? Quali sono le teorie di riferimento? Quali sono i progetti sviluppati con questi approcci?

acustico risulta filtrato in base alle abitudini di elaborazione della L1.²²⁵ Per aiutare l'apprendente a superare le difficoltà che si incontrano nell'apprendimento di una LS parlata, il processo di insegnamento-apprendimento dell'intonazione dovrebbe basarsi su un approccio teorico-metalinguistico (con la spiegazione esplicita della grammatica della prosodia e delle differenze tra L1 e L2) e imitativo, basato sull'ascolto di un *pattern* intonativo autentico (Canepari, 2008). In questo modo, l'apprendimento percettivo basato sull'ascolto (elaborazione implicita), attraverso i ripetuti contatti con le sequenze di suoni, stabilisce una memoria per i suoni e le sequenze intonative. Successivamente, attraverso l'imitazione si stabilisce un legame sempre più stretto tra *routine* articolatorie e loro conseguenze acustiche, che a sua volta influenza l'elaborazione percettiva (Orsolini, 2000), grazie all'attivazione di strategie di decodifica semplice, che recuperano la capacità infantile di elaborazione implicita dei tratti segmentali e soprasegmentali, che sono in grado di compensare il *gap* di molta pratica in LS. Questa procedura di ascolto-ripetizione-imitazione sembra costituire un fattore di facilitazione dello sviluppo fonologico²²⁶.

4. Gli approcci all'insegnamento dell'intonazione si distinguono fondamentalmente in due tipi diversi: uditivo-percettivo e acustico-strumentale (Cap.1, §1.7). Lo sviluppo fonologico tramite la sequenza di ascolto-ripetizione-imitazione oggi può essere migliorato con l'autoapprendimento supportato dalle procedure tecnologiche, che permettono di selezionare e controllare la qualità dell'*input* nativo a proprio piacimento, scegliendo tempi e modi consoni al discente. Negli ultimi anni con i progressi compiuti nell'ambito del CALL la tecnologia degli *speech analysis tool* ha offerto nuove prospettive e nuovi metodi per l'insegnamento dell'intonazione e della prosodia LS (Chun, 2002), sfruttando il coinvolgimento simultaneo del canale acustico e di quello visivo (approccio misto). Metodologie basate su questa tecnologia (*sound-machine*) vengono diffuse a livello internazionale da un decennio attraverso i *software* commerciali *Tell Me More* e *Rosetta Stone*. Progetti di questo tipo, oltre ad offrire il controllo della qualità del parlato-stimolo attraverso la diagnosi dell'intonazione e il trattamento degli errori (*recasting*), combinano i vantaggi dell'autoapprendimento con la socialità della comunicazione dell'apprendimento in gruppo, che offre verifica reale dell'interazione e strategie di autocorrezione, rispettando le indicazioni di un apprendimento di tipo immersivo (Calvani-Rotta, 1999; Maragliano, 1998).

²²⁵ Il problema non riguarda un'abitudine articolatoria errata, ma un'errata abitudine discriminatoria e percettiva (Agard-Di Pietro, 1965).

²²⁶ In questo modo viene messa in evidenza l'importanza dell'osservazione, intesa come capacità di attenzionare un evento e dell'imitazione nell'acquisizione di simboli linguistici nel corso delle interazioni sociali.

6.5 Ipotesi di sviluppo della ricerca

La presente ricerca si inserisce in un discorso accademico, nel quale la multimedialità Web e gli *speech analysis tool* sono sfruttati in modo integrato con i testi (semi-)autentici per fini di educazione linguistica. Uno studio in parte attinente al presente è quello di Delmonte (2000), anche se utilizza materiale preso dai corsi commerciali; questo rappresenta comunque un ottimo punto di partenza per una ricerca nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2/LS che adotti la scelta dell'utilizzo integrato tra *speech analysis tool* e materiale autentico nelle classi di lingua.

Durante lo svolgimento della ricerca gli spunti di riflessione sugli sviluppi futuri in quest'area di studi sono stati molteplici.

Il primo spunto di riflessione è stato suggerito alla coordinatrice del corso come proseguimento per il 2° anno del Diploma e mira alla progettazione di attività multimediali basate sulla sottotitolazione e il doppiaggio di *videoclip* nella piattaforma *Clipflair* (Cap. 2, §2.7.5.3), che permettano di ritmare il visivo sul sonoro.

Un altro progetto molto stimolante potrebbe essere quello di analizzare quanto il lavoro di produzione creativa in LS come quella proposta per questa sperimentazione, caratterizzata dall'interazione tra i discenti e il testo dialogico, influenzi l'acquisizione fonologica a un livello più avanzato, soprattutto se inserita in un progetto il cui prodotto finale potrebbe essere una serie di episodi, legati tra di loro a formare un *digital storytelling*, frutto delle interazioni degli studenti in LS e organizzati seconda dei collegamenti prosodico-intertestuali e della coerenza con la storia narrata. Questo tipo di produzione orale permetterebbe di condurre un lavoro importante sulla coesione e coerenza testuale, ottenute tramite mezzi prosodici nel linguaggio orale informale dove prevale la funzione interazionale (e meno nel parlato più formale con prevalenza della funzione transazionale) coinvolgendo alcuni principi teorici dell'apprendimento multimediale, basato su "una forma particolare di integrazione di abilità primarie" (Ciliberti, 2012: 88-89).

Infine, un terzo spunto di ricerca potrebbe essere la creazione di un *corpus* multimediale, sul modello del *corpus* audio di Canepari, in modo che i movimenti

della bocca del madrelingua possano essere mostrati, in primo piano, nell'atto dell'enunciazione.

6.6 Conclusioni

Il punto essenziale dell'esperienza condotta riguarda il quadro comunicativo globale e didattico che viene reso possibile dal Web e dalla tecnologia del parlato. L'indicazione operativa di questo lavoro, infatti, vuole essere quella di una nuova impostazione della glottodidattica per facilitare l'apprendimento, in cui l'attenzione sia orientata contemporaneamente alla dimensione linguistico-comunicativa, a quella socio-relazionale, alla dimensione affettiva, a quella metacognitiva e, infine, alla dimensione culturale e interculturale. L'azione di facilitazione, pertanto, dovrebbe:

1. variare metodologie e risorse nella presentazione di contenuti ricorsivi, integrando aspetti tradizionali con strumenti e modalità più innovative (modalità *active-learning*);
2. considerare l'importanza fondamentale della comprensibilità dell'*input*, aumentandone le forme;
3. essere orientata all'interazione e alla socializzazione attraverso l'apprendimento cooperativo e il *tutoring* tra pari;
4. essere fondata su un uso realmente comunicativo della lingua (apprendimento socio-culturale);
5. favorire attività multisensoriali che agiscano a livello conscio e inconscio;
6. valorizzare la dimensione metacognitiva.

Da qui è nata l'idea di questo progetto di ricerca: l'unione della lingua e della multimedialità Web per l'insegnamento delle lingue straniere (ma applicabile anche alla L1 per gli studenti con disturbi specifici di apprendimento), fondato sui più recenti risultati della ricerca glottodidattica internazionale e su personali riflessioni operative, nell'ottica di favorire l'integrazione e di facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti in un'area che, come suggerito dalle più recenti ricerche, merita un'attenzione particolare.

L'obiettivo è stato quello di realizzare un progetto didattico diverso dai tradizionali

corsi di apprendimento di L2/LS, profondamente modificato nell'articolazione modulare e nella formazione, che mirasse a trasmettere informazioni sceneggiate (piuttosto che raccontate) e ad addestrare abilità sensoriali e comunicative (sviluppo di forme di intelligenza visuale e sociale) attraverso la verifica diretta dello studente, ma anche con il confronto diretto e la condivisione delle esperienze dei docenti. In questo modo, rispetto alla didattica tradizionale, l'interattività, la dinamicità e la modularità diventano fondamentali nell'elaborazione e organizzazione reticolare delle conoscenze.

Dal punto di vista operativo, questa didattica si caratterizza per la natura digitale e cross multimediale dei materiali, un rilievo maggiore dell'intelligenza-memoria visiva e dei processi metacognitivi.

Approcci di questo tipo, però, risultano ancora impopolari e non privi di ostacoli sia a scuola sia all'università. Da una parte ci sono gli insegnanti ossessionati dal programma da svolgere in poche ore e non sempre disponibili a investire il loro tempo libero nella ricerca e sperimentazione. Dall'altra parte gli insegnanti che svolgono il loro lavoro con professionalità e passione devono affrontare anche il problema dell'inadeguatezza dei laboratori linguistici delle scuole o delle università. Molto spesso, infatti, la multimedialità Web richiede dei prerequisiti tecnici che non sono disponibili nei laboratori linguistici per incompatibilità tra didattica multimediale e pratiche di *authoring*. Il problema è molto diffuso anche all'estero e questo è il motivo principale per cui questa didattica non riesce a decollare.

Il mio auspicio è che questa ricerca possa stimolare altri insegnanti ad assumere un atteggiamento riflessivo e consapevole, aggiungendo una dimensione sperimentale al proprio insegnamento con il trasferimento delle teorie nella pratica della classe, attraverso pratiche riflessive, esperienze concrete e la sperimentazione attiva con l'obiettivo di offrire strumenti di natura operativa e indicazioni per una glottodidattica più accessibile.

BIBLIOGRAFIA

- 'T Hart, J. et al. (1990) *A perceptual study of intonation: An experimental-phonetic approach to speech melody*, Cambridge, CUP.
- Agard, F. B., Di Pietro, R. J. (1965) *The Sound in English and Italian*, Chicago, University of Chicago Press.
- Albano Leoni, F. (2009) *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*, Bologna, Il Mulino.
- Albano Leoni, F., Maturi, P. (1998) *Manuale di fonetica*, 3a ed. (2002), Roma, Carocci.
- Anderson Hsieh, J. (1992) "Using electronic visual feedback to teach suprasegmentals", *System*, 20, pp. 51-62.
- Avesani, C. (1990) *Dalla parola al discorso. Verso un modello della declinazione intonativa in italiano*, Tesi di perfezionamento, Pisa, Scuola Normale Superiore.
- Avesani, C. (1995) "ToBI. Un sistema di trascrizione per l'intonazione italiana". In: Lazzari, G. (a cura di), *Metodologia di analisi e di descrizione delle caratteristiche prosodiche e intonative dell'italiano*, Atti delle V Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale, Povo (TN) 17-18 novembre 1994, Roma, Esagrafica, pp. 85-98.
- Balboni, P. E. (1991) *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.
- Balboni, P. E. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Balboni, P.E. (2008a) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni, P.E. (2008b) *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- Balboni, P. E. (2008c) *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- Balboni, P. E. (2012) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (terza edizione), Torino, UTET.
- Batinti, A., Costamagna, L. (1981) *Fonetica e fonologia della lingua italiana*, Perugia, Edizioni Guerra.
- Bausch, K.R. et al. (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, Francke.
- Beccaria, G. L. (diretto da) (2004) *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi.

- Bertinetto, P. M. (1981) *Strutture prosodiche dell'italiano*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Bertinetto, P. M., Magno Caldognetto, E. (1993) "Ritmo e intonazione". In: Sobrero, A. (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol.1, Le strutture, Bari, Laterza, pp. 141-192.
- Bertocchi, D. (1999) "Progettare per apprendere". In: Quartapelle, F. (a cura di), *Didattica per progetti*, Milano, Franco Angeli, pp. 39-63.
- Bissiri, M.P., Pfitzinger, H.R. (2009) "Italian Speakers Learn Lexical Stress of German Morphologically Complex Words", *Speech Communication. Special Issue on Spoken Language Technology for Education*, LI, pp. 933-947.
- Blondin, C. et al. (1998) *Foreign languages in primary and pre-school education: a review of recent research within the European Union*, London, CILT.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive domain*, New York, Longmans, Green.
- Bolinger, D. (1985) "The inherent iconism of intonation". In: Haiman, J. (ed.), *Iconicity in syntax*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 97-108.
- Bolinger, D. (1986) *Intonation and its parts: Melody in spoken English*, London, Edward Arnold.
- Bolinger, D. (1989) *Intonation and its uses: Melody in grammar and discourse*, Stanford, Stanford University Press.
- Boureux, M. (s.d.) *L'attività di ripetizione nella progressione fonetica in lingua straniera. Il caso di adulti italiani*, in <http://www.aisv.it/AISV2004/abstracts/BoureuxM.-%28abstract%29-06.pdf> (visitato il 10/09/2013).
- Boureux, M., Batinti, A. (2003) "La prosodia. Aspetti teorici e metodologici nell'apprendimento insegnamento delle lingue straniere", *Atti delle XIV Giornate del GFS*, Viterbo, 4-6 dicembre 2003.
- Breen, M. (1987) "Contemporary Paradigms in Syllabus Design", *Language Teaching Abstracts*, April: 1-80.
- Brône, G. et al. (2010) "InSight Interaction - A multimodal and multifocal dialogue corpus". In: *LREC 2010 Proceedings ... Mediterranean Conference Centre, Malta, LREC Workshop on Multimodal Corpora*.
- Brutt Griffler, J. (2002) *World English: A study of its development*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Busà, M. G. (2007) "New perspectives in teaching pronunciation". In: Baldry, A., et al. (eds.), *From DIDACTAS to ECOLINGUA. An ongoing research project on translation and corpus linguistics*, Trieste, EUT, pp. 171-188.
- Calvani, A., Rotta, M. (2000) *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson.
- Calvino, I. (1965) "L'antilingua". In: *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1995, pp.149-154 (prima

pubblicazione su "Il Giorno", 3 febbraio 1965), in http://www.carlalattanzi.it/viewdoc.asp?CO_ID=146 (visitato il 12/08/2013).

Canepari, L. (1985) *L'intonazione. Linguistica e paralinguistica*, Napoli, Liguori.

Canepari, L. (1986) *Italiano standard e pronunce regionali*, 3a ed., Padova, Cleup.

Canepari, L. (1999a) *Manuale di pronuncia*, 3a ed. (2007d), München, Lincom Europa.

Canepari, L. (1999b) *Il MaPI, Manuale di Pronuncia italiana*, ristampa emendata della 2a ed. (2004), Bologna, Zanichelli.

Canepari, L. (2005) *A Handbook of pronunciation*, München, Lincom Europa, in <http://venus.unive.it/canipa/> (visitato il 12/06/2013).

Canepari, L. (2006a) *Avviamento alla fonetica*, Torino, Einaudi.

Canepari, L. (2006b) *Pronunce straniere dell'italiano ProSit*, Monaco, LINCOM GmbH.

Canepari, L. (2007a) *A Handbook of Pronunciation*, 2a ed., München, Lincom Europa.

Canepari, L. (2007b) *Natural Phonetics and Tonetics*, München, Lincom Europa.

Canepari, L. (2008) *Pronuncia inglese per italiani*, Roma, Aracne.

Canepari, L., Giovannelli, B. (2008b) *La buona pronuncia italiana del terzo millennio*, Roma, Aracne.

Caon, F. (2006b) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.

Caon, F. (cds) (2008) *Valorizzare le differenze nell'educazione linguistica: studenti eccellenti e studenti in difficoltà*, Torino, UTET.

Caon, F., D'Annunzio, B. (s.d.) "Curricolo e sillabo di italiano L2", *RAI Educational*, in <http://www.ild.rai.it/sillabo.pdf> (visitato il 12/08/2013).

Cardona, M. (2007) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.

Chao, C. et al. (2007) "An interactive interpretation game for learning Chinese". In: *Proc. ISCA ITRW SLaTE*, Farmington, PA.

Chapallaz, M. (1964) "Notes on Intonation of Questions in Italian". In: Bolinger (a cura di 1972), *Intonation. Selected Readings*, Middlesex, Penguin Books, pp. 359-364.

Chapelle, C. A. (1998) "Multimedia CALL: lessons to be learned from research on Instructed SLA", *Language Learning & Technology*, Vol. 2 (1), pp. 21-39, in <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/> (visitato il 15/4/2012).

Chini, M. (2000) "Interlingua: modelli e processi di apprendimento". In: De Marco (2000), pp. 45-69.

Chini, M. (2005) *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.

Chini, M. (2011) “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 1-22.

Chun, D. M. (1988) “Teaching intonation as part of communicative competence: Suggestions for the classroom”, *Die Unterrichtspraxis*, 21 (1), pp. 81-88.

Chun, D. M. (2002) *Discourse Intonation in L2. From theory and research to practice*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Ciliberti, A. (2012) *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.

Clanfield, L. (2003) *Dramatic Dialogues that can be used in classroom*, UK, Macmillan Publishers Ltd.

Cole, R. (1996) *Survey of the state of the art in Human Language Technology*, Cambridge University Press, in <http://www.cslu.ogi.edu/HLTsurvey/> (visitato il 20/08/2013).

Coleman, H. O. (1914) “Intonation and emphasis”, *Miscellanea Phonetica*, I, pp. 6-26.

Commissione Europea, European Commission (1995) *Libro Bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, in <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:P DF> (visitato il 12/09/2013).

Commissione Europea, European Commission (1996) *Language and technology: from the Tower of Babel to the Global Village*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Commissione Europea, European Commission (2011) *First European Survey on Language Competences. Final Report*, Luxembourg, in http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf (visitato il 09/09/2013).

Consiglio d'Europa, Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, in http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp (visitato il 10/10/2013).

Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di Quartapelle, F., Bertocchi, D., Milano, R.C.S. Scuola/Firenze, La Nuova Italia-Oxford University Press.

Cook, V. J. (1991) “The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence”, *Second Language Research*, June 1991, vol. 7(2), pp. 103-117, in <http://slr.sagepub.com/content/7/2/103.abstract> (visitato il 12/08/2013).

Cook, V. J. (1994) “The metaphor of access to Universal Grammar”. In: N. Ellis (ed.), *Implicit learning and language*, New York, Academic Press, pp. 477-502.

Cook, V. J. (1999) “Going beyond the native speaker in language teaching”, *TESOL Quarterly*, 33 (2), pp. 185-209, in <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/NS1999.htm> (visitato il 12/08/2013).

Cook, V. J. (2006) “Interlanguage, multi-competence and the problem of the

- second language”, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6 (VI: 3), pp. 39-52.
- Cook, V. J. (2013) *Perspectives on multi-competence: Definitions, Premises, Notes & Queries*, in <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/MCPremises.html> (visitato il 12/08/2013).
- Cook, V. J., Bassetti, B. (2011) *Language and Bilingual Cognition*, New York, Psychology Press.
- Cortellazzo, M.A. (2000) “Lingue speciali: le dimensioni verticale e orizzontale”. In: Cortellazzo, M.A., *Italiano d’oggi*, Padova, Esedra, pp. 25-36.
- Cosi, P., Cohen, M.M., Massaro, D.W. (2002) “Baldini: Baldi speaks Italian”. In: *Proceedings of 7th International Conference on Spoken Language Processing*, (ICSLP’02) Denver, CO: 2349-2352, in <http://mambo.ucsc.edu/pdf/ICSLP2002.pdf> (visitato il 12/7/2013).
- Costamagna, L. (1996) *Pronunciare l’italiano. Manuale di pronuncia italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Cresti, E. (1992) “Le unità d’informazione e la teoria degli atti linguistici”. In: Gobber, G. (a cura di), *La linguistica pragmatica*, Atti del XXIV Congresso della Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni, pp. 501-529.
- Cresti, E. (2000) *Corpus di italiano parlato*, vol. I-II, Firenze, Accademia della Crusca.
- Cresti, E., Moneglia, M. (a cura di) (2005) *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Crocco, C. (2004) “Analisi prosodica di un campione di profili sospensivi”. In: De Dominicis et al. (2004), *Costituzione, gestione e restauro di corpora vocali*, Atti delle XIV Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale, Viterbo 4-6 dicembre 2003, Roma, Esagrafica, pp. 221-226.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1969) *Prosodic System and Intonation in English*, Cambridge, C.U.P.
- Cummins, J. (1987) “Bilingualism language proficiency and metalinguistic development”. In: Homel, P., Palij, M., Aaronson, D. (eds.), *Childhood Bilingualism: aspects of linguistics, cognitive and social development*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- D’Annunzio, B. (s.d.) “Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive”, *FILIM*, in http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf (visitato il 15/06/2013).
- D’Eugenio, A. (1976) “The Intonation systems of Italian and English”, *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*, 8, pp. 57-85.
- Daloiso, M. (2012) *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Torino, UTET.
- Danesi, M. (1988) *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- De Bot, K. (1981) “Intonation teaching and pitch control”, *ITL Review of Applied Linguistics*, 52, pp. 31-42.

- De Bot, K. (1983) "Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behavior", *Language and Speech*, 26 (4), pp. 331-350.
- De Bot, K., Mailfert, K. (1982) "The teaching of intonation: Fundamental research and classroom applications", *TESOL Quarterly*, 16, pp. 71-77.
- De Bot, K. et al. (2005) *Second language acquisition: An advanced resource book*, Abingdon, Routledge.
- De Dominicis, A. (1992) *Intonazione e contesto. Uno studio su alcuni aspetti del discorso in contesto e delle sue manifestazioni intonative*, Alessandria, Dell'Orso.
- De Haan, J. (2005) "Language learning through video games: A theoretical framework, an analysis of game genres and questions for future research". In: *Interactive Convergence: Critical Issues in Multimedia*, Vol. 10, Schaffer, M. Price, in <http://www.inter-disciplinary.net/> (visitato il 10.05.2012).
- De Marco, A. (2000) *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- De Mauro, T. et al. (1993) *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas.
- De Mauro, T. et al. (2002) *Italiano 2000. Indagine sui pubblici e sulle motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Dell'Aria, C. (2012) "Soluzioni innovative nell'e-learning: l'insegnante in ruolo nelle comunità virtuali", *Bollettino Itals*, Novembre 2012, Anno X, n. XLVII, in http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page_id=736 (visitato il 20/08/2013).
- Dell'Aria, C. (2013) "Integrating the real and virtual world for academic language education in Second Life". In: Pumilia-Gnarini, P. et al. (eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, Hershey, PA, Information Science Reference, pp. 514-529. doi:10.4018/978-1-4666-2122-0.ch045.
- Dell'Aria, C., Berriolo, A. (2010) "Managing a mixed skill class". In: MUVENATION, *Design Patterns for Education in Virtual Worlds*, Creative Commons license BY-ND-NC, pp. 4-6.
- Dell'Aria, C., Nocchi, S. (2010) "Will Second Life Help Me Survive in Italy?". In: *Conference Proceeding, International Conference ICT for Language Learning*, 3rd Conference Edition, Firenze, Simonelli Editore-University Press, pp. 205-210.
- Dell'Aria, C., Incalcaterra McLoughlin, L. (2013) "Developing phonological awareness in blended-learning language courses". In: Bradley, L., Thouësny, S. (eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, Évora, Portugal, Dublin/Voillans, © Research-publishing.net, pp. 78-85.
- Dell'Aria, C. et al. (2010a) *A Collection of Educational tools for Second Life*, Belgio, MENON Network Publishing. SBN 978-2-930429-18-2.
- Dell'Aria, C. et al. (2010b) "Dealing with interruptions in text-based chat session". In: MUVENATION, *Design Patterns for Education in Virtual Worlds*, Creative Commons license BY-ND-NC, pp. 7-8.
- Dell'Aria, C. et al. (2010c) *Pedagogical Practices for Virtual Worlds*, Belgio,

- MENON Network Publishing. ISB: 978-2-930429-20-5.
- Delmonte, R. (2000) "SLIM Prosodic Automatic Tools for Self-learning Instruction", *Speech Communication*, XXX (2-3), pp. 145-166.
- Di Pietro, R. J. (1987) *Strategic Interaction. Learning Languages Through Scenarios*, New York, Cambridge University Press.
- Di Sparti, A. (2002) "Imparare a imparare. Strategie di *netsurfing* per un corso di fonetica in rete". In: Di Miceli, F., Mandalà, M. (a cura di), *Studi in onore di Antonino Guzzetta*, Palermo, Helix Media Editore, pp. 149-166.
- Di Sparti, A. (2004) *Un computer non più calcolatore. Linguistica e informatica*, Palermo, Sellerio.
- Di Sparti, A. (2007) "Apprendimento naturale, multimedialità e microlingue. Media e podcasting nella didattica linguistica". In: Mazzotta, P., Salmon, L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Novara, De Agostini Scuola, pp. 86-116.
- Di Sparti, A. (2011) "Digitali nativi e didattica della L2". In: Di Sabato, B., Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, vol. 1, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, pp. 349-368.
- Di Sparti, A., Dell'Aria, C. (2010) "Stagionalità del Web e processi d'apprendimento. Insegnare italiano L2 con Second Life". In: Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET, pp. 153-167.
- Diadori, P. (2011) *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier.
- Diadori, P. et al. (2009) *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005) *Analysing Learner Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Eskenazi, M. (2009) "An Overview of Spoken Language Technology for Education", *Speech Communication. Special Issue on Spoken Language Technology for Education*, LI, pp. 832-844, in <http://ml.hss.cmu.edu/courses/jones/82-888/Eskenazi-SpeechInEducation.pdf> (visitato il 10/07/2013).
- Fabbro, F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- Felloni, M.C. (2011) *Prosodia sociofonetica. L'italiano parlato e percepito a Parma*, Milano, FrancoAngeli s.r.l.
- Felps, D., Bortfeld, H., Gutierrez Osuna, R. (2009) "Foreign Accent Conversion in Computer Assisted Pronunciation Training", *Speech Communication. Special Issue on Spoken Language Technology for Education*, LI, pp. 920-932.
- Ferri, P. (2011) *Nativi digitali. Una specie in via di apparizione*, Milano, Mondadori.
- Fleming, N. D. (2001) *VARK a guide to learning styles*, in <http://www.vark->

learn.com/english/index.asp (visitato il 12/08/2013).

Fleming, N.D., Mills, C. (1992) "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection", *To Improve the Academy*, 11, pp. 137-155.

Fletcher, J. D., Tobias, S. (2005) "The multimedia principle". In: Mayer, R.E. (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, New York, Cambridge University Press, pp. 117-134.

Foster, M. E., Oberlander, J. (2007) "Corpus-based generation of head and eyebrow motion for an embodied conversational agent", *Language Resources and Evaluation* 41(3/4), pp. 305-323.

Fox, A. (2000) *Prosodic Features and Prosodic Structure: The Phonology of Suprasegmentals*, Oxford, O.U.P.

Freddi, G. (1994) *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, Torino, UTET.

Galli De' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasbourg, Consiglio d'Europa.

Gårding, E. (1993) "On parameters and principles", *Intonation Analysis, Working Paper* 40 (1993), Department of Linguistics and Phonetics, Lund, University of Lund, pp. 25-47.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind*, New York, Basic Books.

Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books.

Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Gee, J. P. (2004) *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*, London, Routledge.

Gerosa, M. (2008) *Rinascimento Virtuale*, Roma, Meltemi.

Giacalone Ramat, A. (1993) "L'italiano di stranieri". In: Sobrero, A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Bari, Laterza, pp. 341-410.

Giacalone Ramat, A. (2000) "Presentazione". In: De Marco, A. (2000), pp. 13-14.

Giacalone Ramat, A. (2008) "Typological Universals and Second language Acquisition". In: Scalise S., Magni E., Bisetto A. (eds.), *Universals of language today*, Berlin, Springer Netherlands, pp. 253-272.

Gilbert, J. B. (2005) *Clear Speech*, 3rd ed., New York, Cambridge University Press.

Gilbert, J. B. (2008) *Teaching Pronunciation. Using the Prosody Pyramid*, NY, Cambridge University Press, in http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Gilbert-Teaching-Pronunciation.pdf (visitato il 23/08/2013).

Gili Fivela, B. (2006) "Analisi prosodica, aspetti pragmatici, fenomeni paralinguistici e tipi di materiali". In: Savy, R., Crocco, C. (a cura di), *Analisi Prosodica. Teorie, modelli e sistemi di annotazione*, Atti del II Convegno

Nazionale della Società Italiana di Scienze della Voce (AISV), Università degli Studi di Salerno, 30 novembre-2 dicembre 2005, Torriana, EDK, pp. 49-53.

Giordano, R. (2002-2003) *Aspetti strutturali e interrelazionali contestuali dell'intonazione dell'italiano: analisi prosodica di due dialoghi della varietà di Roma e di Perugia*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Perugia.

Giordano, R. (2005) "Analisi prosodica e trascrizione intonativa in INTSINT". In: Albano Leoni, F., Giordano R. (a cura di), *Italiano Parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli, pp. 231-256.

Givón, T. (1979) *On Understanding Grammar*, NY, Academic Press.

Grice, M. et al. (2005) "Strategies for Intonation Labelling across Varieties of Italian", *Jun*, 2005, pp. 362-389.

Grosjean, F. (1989) "Temporal variables within and between languages". In: Dechert H.-W., Grosjean, F. (1989), "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", *Brain and Language*, 36, pp. 3-15.

Halliday, M.A.K. (1967) *Intonation and Grammar in British English*, Mouton, The Hague.

Hegelheimer, V., Chapelle, C. A. (2000) "Methodological issues in research on learner-computer interactions in CALL", *Language Learning and Technology*, vol. 4 (1), pp. 41-59, in <http://lt.msu.edu/vol4num1/hegchap/default.html> (visitato il 12/09/2013).

Hincks, R. (2002) "Speech Synthesis for Teaching Lexical Stress". In: *Proceedings of Fonetik 2002*, TMH-QPSR, XLIV (1), pp. 153-156.

Hirose, K. (2004) "Accent Type Recognition of Japanese Using Perceived Mora Pitch Values and its Use for Pronunciation Training System". In: *Proceedings of the International Symposium on Tonal Aspects of Languages: Emphasis on Tone Languages (TAL)*, Beijing, pp. 77-80, in <http://sprogis.isle.illinois.edu/tal2004/> (visitato il 20/05/2012).

Hirst, D., Di Cristo, A. (1998) "A survey of intonation systems". In: Hirst, D., Di Cristo, A. (eds.), *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*, Cambridge, CUP, pp. 1-44.

Huizinga, J. (1986) *Homo Ludens*, Milano, Il Saggiatore.

Hymes, D. H. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Jenkins, H. (2007) *A second look at second life*, in <http://www.henryjenkins.org/> (visitato il 27.05.2012).

Johnson, R.K. (1989) *The Second Language Curriculum*, Cambridge, CUP.

Johnson, W.L., Marsella, S., Vilhjálmsón, H. (2004) "The DARWARS tactical language training system", Proc. IITSEC 2004, in <http://tacticallanguage.com/files/IITSEC04-DARWARS.pdf> (visitato il 12/04/2013).

Klein, W. (1986) *Second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Knight, D. (2009) *A multi-modal corpus approach in the analysis of backchanneling behaviour*, Tesi per il dottorato in Linguistica Applicata, Università di Nottingham.
- Knight, D. (2011) “The future of multimodal corpora”, *RBLA*, Belo Horizonte, v.11 (2), pp. 391-415, in <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/332.pdf> (visitato il 20/08/2013).
- Knight, D. et al. (2006) “Beyond the Text: Construction and Analysis of Multimodal Linguistic Corpora”. In: *ICeSS 2006 Proceedings: 2nd International Conference on e-Social Science*, 28-30 Giugno, University of Manchester, NCeSS, in <http://www.cs.nott.ac.uk/~axc/work/eSS-2-06.pdf> (visitato il 20/08/2013).
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. D. (1996) *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Highgreen, Northumberland (UK), Bloodaxe Books.
- Ladd, R. (1983) “Phonological Features of Intonation Peaks”, *Language*, 53, pp. 721-59.
- Ladefoged, P. (2000a) *A Course in Phonetics*, International Thomson Publishing (5th ed.).
- Ladefoged, P. (2000b) *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages*, Oxford, Blackwell.
- Lantero, L. (2011) “I quadri nazionali dei titoli”. In: Coccia, B. (a cura di), *I titoli di studio all'estero. Quanto valgono, chi li valuta, come farlo conoscere*, Roma, Apes, pp. 101-147.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lecoq, J. (2003) *Il corpo poetico*, trad. it. Costa, G., Mangano, R. (a cura di), Milano, Ubulibri.
- Leather, J. (1983) “Second-language pronunciation learning and teaching”, *Language Teaching*, 16, pp. 198-219.
- Leon, P., Martin, P. (1972) “Applied linguistics and the teaching of intonation”, *Modern Language Journal*, 56, pp. 139-144.
- Lepschy, G. C. (1978) “Appunti sull'intonazione italiana”. In: ID., *Saggi di linguistica italiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 127-42.
- Lo Duca, M.G. (2003) *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lund, K. (2007) “The importance of gaze and gesture in interactive multimodal explanation”, *Language Resources and Evaluation*, 41(3), pp. 289–303.
- Magno-Caldognetto, L. (2002) “LIAV (Lessico dell'Italiano AudioVisivo) Corpus lessicale audiovisivo per l'analisi, la sintesi e il riconoscimento bimodali dell'italiano parlato”, *Isticom*, pp. 115-119, in http://www.isticom.it/documenti/rivista/2002_115.pdf (visitato il 12/07/2013).

- Magno Caldognetto, L. et al. (1978) "F₀ Contours Statements, Yes-No Questions and Wh- Questions of Two Regional Varieties of Italian", *Journal of Italian Linguistics*, 3, pp. 57-68.
- Maley, A., Duff, A. (2002) *Drama techniques in language learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Maragliano, R. (1998) *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.
- Maragliano, R. (2004) *Pedagogie dell'"e-learning*, Bari, Laterza.
- Marotta, G. (1985) *Modelli e strutture ritmiche*, Bologna, Zanichelli.
- Marotta, G., Sorianello, P. (2001) "La teoria autosegmentale nell'analisi dell'intonazione interrogativa in due varietà di italiano toscano (Lucca e Siena)", *Atti del XXXIII Convegno della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, pp. 177-204.
- Massaro, D.W. (2006) "The Psychology and Technology of Talking Heads: Applications in Language Learning". In: Bernsen, N.O., Dybkjaer, L., van Kuppevelt, J. (a cura di), *Natural, Intelligent and Effective Interaction in Multimodal Dialogue Systems*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 183-214.
- Massaro, D.W., Cohen, M.M. (1998) "Visible Speech and Its Potential Value for Speech Training for Hearing-impaired Perceivers". In: *Proceedings of ESCA Workshop on Speech Technology in Language Learning (STiLL98)*, Marholmen, Sweden, pp. 169-172.
- Maturi, P. (1988) "L'intonazione delle frasi dichiarative ed interrogative nella varietà napoletana dell'italiano", *Rivista Italiana di Acustica*, 12, pp. 13-30.
- Maturi, P. (2006) *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Introduzione alla fonetica*, Bologna, Il Mulino.
- Mayer, R. E. (2009) *Multimedia learning*, New York, Cambridge University Press.
- Mazzotta, P. (2006) "Dal progetto Lingue Moderne al Quadro Comune Europeo". In: Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET, pp. 5-20.
- McEnery, T., Wilson, A. (2001) *Corpus Linguistics. An Introduction*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- McKenzie, W. (2003) "Find the Best Software: Using Bloom's Taxonomy and Multiple Intelligences to Select and Use Software", *Learning & Leading with Technology*, Vol. 30(8), pp. 54-58, in http://surfaquarium.com/best_software.pdf (visitato il 10/06/2013).
- McLuhan, M. (1964) *Understanding media*, New York, McGraw Hill.
- McLuhan, M., Hutchon, K., McLuhan, E. (1980) *Città come aula*, Roma, Armando.

- Mehler, J. et al. (1988) "A precursor of language acquisition in young infants", *Cognition*, 29, pp. 143-178.
- Mori, L. (2007) *Fonetica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale sulla variazione nell'interlingua dei marocchini*, Roma, Carocci.
- Nagano, K., Ozawa, K. (1990) "English Speech Training Using Voice Conversion". In: *Proceedings of the 1st International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 90)*, II, Kobe, pp. 1169-1172.
- Nicholas, H., Lightbown, P.M., Spada, N. (2001) "Recasts as Feedback to Language Learners", *Language Learning*, LI, n. 4, pp. 719-758.
- Nofri, C. et al. (2009) *Il metodo del glottodrama: risorse e strumenti*, Roma, Bonacci.
- Novello, A. (2007) "Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, in <http://venus.unive.it/filim> (visitato il 20/10/2013).
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001) *Aspects of Task-Based Syllabus Design*, in <http://www3.telus.net/linguisticissues/syllabusdesign.html> (visitato il: 25/10/2013).
- Nunan, D. (2004) *Task-based language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nuzzo, E., Rastelli, S. (2009) "Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2", *Cuadernos de Filología Italiana*, Vol.16, pp. 13-30.
- Oertel, C. et al. (2010) "A Corpus of Richly Recorded Conversational Interaction". In: *LREC 2010. Proceedings ... Mediterranean Conference Centre, Malta, LREC Workshop on Multimodal Corpora*.
- Ohala, J.J., Gilbert, J.B. (1981) "Listener ability to identify language by their prosody". In: Léon, P.R., Rossi, M. (eds.), *Problèmes de prosodie*, Vol. II: *Experimentations, modes et fonctions* [Studia Phonetica 18] Ottawa, Didier, pp.123-131, in http://linguistics.berkeley.edu/~ohala/papers/language_i.d._from_prosody.pdf (visitato il 15/05/2013).
- Orsolini, M. (a cura di) (2000) *Il suono delle parole*, Milano, La Nuova Italia.
- Pallotti, G. (2006) *La seconda lingua*, 4a ed., Milano, Bompiani.
- Palmer, H.E. (1922) *English Intonation and Systematic Exercises*, Cambridge, Heffer.
- Peirce, C. S. (1955) *Philosophical writings of Peirce*, Mineola, N.Y., Dover, Buchler.
- Pienemann M. (1986) "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2". In: Giacalone Ramat, A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 307-326.

- Pierrehumbert, J. (1980) *The phonology and phonetics of English intonation*, Ph.D., Cambridge (MA), MIT.
- Pike, K. L. (1943) *Phonetics*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Pike, K. L. (1945) *The Intonation of American English*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Porcelli, G. (1994) *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- Porcelli, G. (2004) *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET.
- Porcelli, G., Dolci, R. (1999) *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, UTET.
- Rastelli, S. (2010b) “Che cos’è la didattica acquisizionale”, *Lingua Nostra, E Oltre*, Anno III (IV), pp. 17-19.
- Rehm, M., André, E. (2008) “From Annotated Multimodal Corpora to Simulated Human-Like Behaviors”. In: *Proceedings of the Embodied communication in humans and machines*, 2nd ZiF research group international conference on Modeling communication with robots and virtual humans, Computers Science, Vol. 4930, pp. 1-17.
- Rombi, M., Policarpi, G. (s.d.) *Il corpus Penelope*, in http://www.parlaritaliano.it/attachments/article/643/Presentazione_Penelope.pdf (visitato il 10/10/2013).
- Rossi, M. (1998) “Intonation in Italian”. In: Hirst-Di Cristo (eds.), *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*, Cambridge, C.U.P.
- Salmon, G. (2002) *E-tivities: the key to active online learning*, London, Routledge.
- Sardelli, E., Marotta, G. (2007) “Prosodic Parameters for the Detection of Regional Varieties in Italian”. In: Trovain, J., Barry, W. J. (a cura di), *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*, Pirrot, Dudweiler, ID 1227, pp. 1281-1284, in <http://www.icphs2007.de/> (visitato il 10/09/2013).
- Saussure, F. de (1922) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (trad. it. con Introduzione, traduzione e commento di T. De Mauro, *Corso di linguistica generale*, Bari, La Terza, 2001, 17a ed.).
- Savino, M. (2004) “Intonational cues to discourse structure in a regional variety of Italian”. In: Gilles, P., Peters, J. (a cura di), *Regional Variation in Intonation*, Tübingen, Niemeyer, pp. 145-160.
- Schmid, S. (1999) *Fonetica e fonologia dell’italiano*, Torino, Paravia.
- Schmidt, R.W. (1990) “The role of consciousness in second language learning”, *Applied Linguistics* 11(2), pp. 129-58.
- Schmidt, R.W. (2001) “Attention”. In: Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Selinker, L. (1972) “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10/3, pp. 209-231, in <http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf> (visitato il 12/4/2013).
- Serra Borneto, C. (1998) *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella*

didattica delle lingua straniera, Roma, Carocci.

Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press, in <http://soliloquy-learning.software.informer.com/> (visitato il 15/09/2013).

Sinclair, J. (1996) "Preliminary recommendations on corpus typology", *EAGLES Document TCWG-CTYP/P*, in <http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES/corpusstyp/corpusstyp.html> (visitato il 12/09/2013).

Sorianello, P. (2006) *Prosodia*, Roma, Carocci, 1^a ristampa (2013).

Spaai, G.W.G., Hermes, D.J. (1993) "A visual display for the teaching of intonation", *CALICO Journal*, 10 (3), pp. 19-30.

Spagnesi, M. (2011) "Dinamiche di gruppo nella classe di L2". In: Diadori (2011), pp. 114-126.

Svartvik, J., Greenbaum, S. (1990) "The London-Lund Corpus of Spoken English". In: *The London Corpus of Spoken English: Description and Research*, Lund Studies in English 82, Lund University Press, in <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/londlund/index.htm> (visitato il 09/09/2013).

Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development". In: Gass, S., Madden, C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.

Taylor, J. R. (1995) "Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory", Oxford, Clarendon Press. In it. (1999) *La categorizzazione linguistica. I prototipi nella teoria del linguaggio*, traduz. di Stefania Giannini, Macerata, Quodlibet.

Titone, R., Danesi, M. (1985) *Applied psycholinguistics: an introduction to psychology of language learning and teaching*, Toronto, University of Toronto Press.

Trager, G.L., Smith, H.L. Jr (1951) *An Outline of English Structure*, Washington D. C., American Council of Learned Society.

Van Eck, R. (2006) "Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless", *Educause Review*, 41(2), marzo-aprile 2006, pp. 16-30, in <http://www.educause.edu/> (visitato il 27/05/2013).

Vardanian, R.M. (1964) "Teaching English through oscilloscope displays", *Language Learning*, 3-4, pp. 109-118.

Vedovelli, M. (2002) *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Roma, Carocci, 2a edizione (2011), pp. 27-146; 195-218 (capp. 1-5; 7).

Vedovelli, M. (2003) "Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XVIII (2), pp. 173-197.

Vedovelli, M., Villarini, A. (2003) "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigranti stranieri". In: Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 270-304.

Vennemann, T. (1988) *Preference Laws for Syllable Structure and the Explanation of Sound Change*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Villarini, A. (2000) “Le caratteristiche dell’apprendente”. In: De Marco (2000), pp. 71-86.

Villarini, A. (2011) “Principi di linguistica acquisizionale per l’italiano L2”. In: Diadori (2011), pp. 196-205.

Vygotsky, L.S. (1974) *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Roma, Giunti.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge-London, Harvard University Press, trad. it. (2002) *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.

SITOGRAFIA

Accademia della Crusca: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/pagina-d-entrata>.

Alphabit: <http://www.alphabit.net/home/>.

API: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/progetti/40-api-archivio-del-parlato-italiano>.

AusTalk: <https://austalk.edu.au>.

AVIP (Archivio Varietà Italiano Parlato): <ftp://ftp.cirass.unina.it/>.

BADIP (Banca Dati dell'Italiano Parlato): http://badip.unigraz.at/index.php?option=com_badip&view=vlcorpora&Itemid=7&lang=it.

Blackboard – National University of Ireland Galway: <http://blackboard.nuigalway>.

C-ORAL-ROM: <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/>.

Can¹Ipa Natural Phonetics: <http://venus.unive.it/canipa/>.

CIT: http://www.culingtec.uni-leipzig.de/SILFI2000/abstracts/papers/Spina_co031.html.

CLIPS: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/progetti/44-clips-corpora-e-lessici-di-italiano-parlato-e-scritto>.

Cork Institute of Technology: <http://www.cit.ie/>.

Council of Europe, Threshold level: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_en.asp.

Dublin City University: <http://www.dcu.ie/>.

Dublin Institute of Technology (DIT): <http://www.dit.ie/>.

Duke University: <http://duke.edu/>.

Eqf= European Qualification Framework: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm.

ESLC= European Survey on Language Competences: <http://ec.europa.eu/languages/eslc/it/index.html>.

European Profile for Language Teacher Education (2004): http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf.

GMIT= Galway-Mayo Institute of Technology: <http://www.gmit.ie/>.

ICC=Italian Institute of Culture: http://www.iicdublino.esteri.it/IIC_Dublino.

ICoN: <http://www.italicon.it/it/index.asp>.

IFA: <http://www.ifa-amsterdam.com/>.

Il Libro Bianco: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>.

Intoni.It@: <http://intonita.pbworks.com/w/page/62210546/Frontpage>.

IPA – International Phonetic Alphabet: <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/>.

IViE: <http://www.phon.ox.ac.uk/files/apps/IViE/>.

Label Europeo delle Lingue: <http://www.programmallp.it/labeuropeolingue/>.

LABLITA: <http://lablita.dit.unifi.it/corpora.html>.

LCA= Leaving Certificate applied: <http://lca.slss.ie/>.

LCP= Leaving certificate programme: <http://www.cso.ie/px/pxeirestat/Stature/SelectVarVal/Define.asp?Maintable=EDA86&Planguage=0>.

LIP: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/volip>.

LIPS: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/dati/653-corpus-lips>.

LIR: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/attivita/lessico-frequenza-dellitaliano-radiofonico-lir>.

London-Lund corpus: <http://ota.ahds.ac.uk/desc/0168>.

MAE: <http://www.esteri.it/MAE/doc/scuoleitaliane.pdf>.

Nfq= National Framework of Qualifications of Ireland: <http://www.nfq.ie/nfq/en/>.

National University of Ireland, Galway: <http://www.nuigalway.ie/>.

National University of Ireland, Maynooth: <http://www.nuim.ie/>.

Nozionario di glottodidattica: <http://venus.unive.it/italslab/nozion/noziof.htm>.

Obiettivi di Lisbona (2007): http://europa.eu/about-eu/basic-information/decision-making/treaties/index_it.htm.

Parlaritaliano.it: <http://www.parlaritaliano.it>.

PEL= Portfolio Europeo delle Lingue: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.

Penelope: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/en/data/643-corpus-penelope>.

Piano d'azione 2004-2006 e Relazione sull'attuazione del Piano 2004-2006: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html.

Pixi: <http://www.ota.ox.ac.uk/headers/1372.xml>.

PraTiD: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/strumenti/668-pratid>.

Principi pedagogici generali dell'insegnamento delle lingue agli allievi più giovani: http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/studies_it.htm.

Processo di Bologna: http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718.

Programma di lavoro dettagliato-Barcellona (2002): http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/Programma_lavoro_dettagliato.pdf.

Qualifications (Education and Training) Act: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/>.

SIL: <http://www.sil.org/>.

SLIM: <http://project.cgm.unive.it/slim/slim.html>.
Strategia di Lisbona del 2000: http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml.
Studi europei sulle lingue: http://ec.europa.eu/languages/eu-languagepolicy/studies_it.htm.
Trinity College Dublin: <http://www.tcd.ie/>.
UCL: <http://www.speechandhearing.net/>.
UCLA Phonetics Lab: <http://www.linguistics.ucla.edu/faciliti/uclaplalab.html>.
Universities Act: <http://www.irishstatutebook.ie/1997/en/act/pub/0024/>.
University College Cork: <http://www.ucc.ie/en/>.
University College Dublin: <http://www.ucd.ie/>.
University of Limerick: <http://www.ul.ie/>.
VARK: <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>.
Waterford Institute of Technology: <http://www.wit.ie/>.

SOFTWARE

Adobe Premiere: <http://www.adobe.com/>.
Animoto: <http://animoto.com/>.
Anvil: <http://www.anvil-software.org/>.
Anymeeting: <http://uki.blackboard.com/sites/international/globalmaster/>.
Audacity: <http://audacity.sourceforge.net/download/windows>.
AVIP: <ftp.cirass.unina.it>.
BlackBoard: <http://uki.blackboard.com/sites/international/globalmaster/>.
BlueButton: <http://bigbluebutton.org/>.
Camtasia: <http://www.techsmith.com/camtasia.html>.
CHILDES: <http://childes.psy.cmu.edu/phon/>.
Clipflair: <http://social.clipflair.net/Default.aspx>.
CSRE (*Canadian Speech research Environment*): www.icis.on.ca/homepages/avaaz/.
Edmodo: <https://www.edmodo.com/>.
ELAN: <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/elan-description>.
ESPS/Waves: www.entropic.com.
eXeLearning: <http://www.exelearning.it/>.
EXMARaLDA: <http://www.exmaralda.org/>.
EyeSpeak English: <http://www.eyespeakenglish.com>.

Facebook: <https://www.facebook.com/>.

File Lab Audio Editor: <https://www.filelab.com/>.

Fraps: <http://www.fraps.com/>.

Glogster.edu: <http://intonita.edu.glogster.com/>.

Hot Potatoes: <http://hotpot.uvic.ca/>.

iTunes: <http://www.apple.com/it/itunes/>.

LinguaLinks: <http://www.sil.org/resources/publications/entry/40892>.

MacCECIL: <http://www.01.sil.org/computing/speechtools/softdev2/Cecil2/CECdownloads 2.htm>.

Moodle: <https://moodle.org/?lang=it>.

Pinnacle Studio: <http://www.pinnaclesys.com/PublicSite/uk/Home/> .

Praat: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

QuickTime: <http://www.apple.com/quicktime/>

ReadTheWords: <http://www.readthewords.com/>.

Rosetta Stone: www.rosettastone.com.

Second Life: <http://secondlife.com/> .

SFS (Speech Filing System): <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/software.html>.

Skype: <http://www.skype.com/it/>.

SoundCloud: <https://soundcloud.com/>.

Speech Analyzer: <http://www-01.sil.org/computing/speechtools/SATdownloads2.Htm>.

Spek: <http://spek.cc/>.

Straight: http://www.wakayamau.ac.jp/~kawahara/STRAIGHTadv/index_e.html.

Tell Me More: <http://store.tellmemore.com/>.

Text To Speech: <http://www.text-to-speech.imtranslator.net/>.

The Internet Institute for Speech and Hearing: <http://www.speechandhearing.net/laboratory/tools.php>.

ThingLink: <http://www.thinglink.com/>.

Transcriber: <http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php>.

Twitter: <https://twitter.com/>.

Video Voice Speech Training System: <http://www.videovoice.com/>.

Visi-Pitch: <http://www.kaypentax.com/>.

VoiceThread: <http://voicethread.com/>.

Voki: <http://www.voki.com/>.

Wave Surfer: <http://www.speech.kth.se/wavesurfer>.

Win-SAL-V SPEECHLAB: www.media-enterprise.de/winsal/.

Windows Movie Maker: <http://www.nchsoftware.com/>.

WinPitch: <http://www.winpitch.com>.

WiZiq: <http://www.wiziq.com/>.

Workbench Transana: <http://www.transana.org> .

YouTube: <http://www.youtube.com/>.

APPENDICE A

Appendice 1

Esercizi di percezione uditiva		
Esercizi	Frase	Risposte corrette
Esercizio 1	Ascoltate le frasi e indicate se il tono alla fine della frase sale o scende	
n.1	Andiamo all'università	Scende
n.2	Andiamo al cinema?	Sale
n.3	Non avete sonno?	Sale
n.4	Non conosce nessuno	Scende
n.5	Vivono in città	Scende
Esercizio 2	Ascoltate le frasi e indicate se il tono alla fine della frase sale o scende	
n.1	Chi è quello	Scende
n.2	Dove abita	Scende
n.3	Hai fatto colazione?	Sale
n.4	Che ore sono	Scende
n.5	Ti piace camminare?	Sale
Esercizio 3	In questo esercizio sentirete due domande per ogni numero. Indicate con una X quando sentite che le due domande hanno la stessa tonalità finale	
n.1	Chi è quello	Si
n.2	Dove abita?	No
n.3	Che ore sono	Si
n.4	Quando parte l'autobus	Si
n.5	Quanto costa?	No
Esercizio 4	Le domande che avete sentito nell'esercizio n. 3 cominciano tutte con chi, dove, che, quando, quanto. Sono domande parziali. Quando le domande parziali sono informali(dirette) la tonalità finale scende verso il basso. Le stesse domande con una tonalità finale (media) che non scende verso il basso, vengono usate in un contesto meno informale e sono meno dirette. Ora ascolta la domanda e indica se è informale (diretta) o formale.	
n.1	Chi è quello?	Informale
n.2	Dove abita?	Informale
n.3	Che ore sono?	Formale
n.4	Quando parte l'autobus?	Formale
n.5	Quanto costa?	Informale
Esercizio 5	Tutte le domande che si fanno in italiano si riconoscono già dall'inizio della frase perché il tono è più alto. Ascoltate le frasi e indicate con una X quando sentite una domanda.	
n.1	Prendi l'autobus?	Si
n.2	Prendi l'autobus o il treno	No
n.3	Prendi l'autobus o il treno?	Si
n.4	Perché è contento?	Si
n.5	Chiude stasera?	Si
Esercizio 6	Ascoltate la domanda "Chè quello?" Il tono è più alto all'inizio e alla fine della domanda. Facciamo questo tipo di domanda, quando non abbiamo capito la risposta. Ascoltate le frasi e indicate con una X quando sentite una domanda che è stata fatta perché non abbiamo capito la risposta.	
n.1	Chiude domani	No
n.2	Quando ritorna	No
n.3	Perché non tornano	No
n.4	Quanto costa?	Si
n.5	Cosa hai detto?	Si
Esercizio 7	Ascoltate le frasi e indicate a quale degli schemi A o B corrisponde il tono della parte finale della frase.	
n.1	Dobbiamo decidere	A
n.2	Che fai domani	A
n.3	Hai speso tutti i soldi?	B
n.4	Non lo sopporto più	A
n.5	Torni stasera?	B

Esercizio 8	Sentirete per ogni numero due parole pronunciate in modo diverso. Cosa cambia nella pronuncia di queste parole? La durata, l'accento o l'intonazione?	
n.1	Capito-capito	Accento
n.2	Sicuro- sicuro?	Intonazione
n.3	Sono- sonno	Durata
n.4	Sano-sanno	Durata
n.5	Sabato? sabato	Intonazione
Esercizio 9	Ascoltate e indicate con una X in quali frasi la persona è triste.	
n.1	Sono stanco di stare qui	No
n.2	Sono stanco di aspettare	Si
n.3	Sono le sette	Si
n.4	Sono ancora le otto	No
n.5	Che bello domani partiamo	Si
Esercizio 10	Ascoltate e indicate con una X in quali frasi la persona è allegra.	
n.1	Buon giorno	No
n.2	Buona sera	No
n.3	Ciao	Si
n.4	Grazie	Si
n.5	Arrivederci	No

Appendice 2

Esercizi di percezione e produzione (acustico-strumentale)		
n.	Forma-descrizione	Enunciato
1	Assertiva: saluto normale	<i>Buon giorno.</i>
2	Assertiva: saluto normale	<i>Arrivederci.</i>
3	Assertiva: saluto normale	<i>Buona sera, signora.</i>
5	Assertiva: saluto cordiale	<i>Arrivederci.</i>
4	Assertiva: saluto cordiale	<i>Buon giorno!</i>
6	Assertiva: saluto cordiale	<i>Ciao, Marco!</i>
7	Assertiva: cogeminazione	<i>Sto bene</i>
8	Assertiva: cogeminazione	<i>Sta male</i>
1C	Assertiva: lettera	<i>Cari genitori, noi stiamo tutti bene. Così speriamo di voi.</i>
9	Interrogativa	<i>Chi è?</i>
10	Interrogativa	<i>Ti chiami Monica?</i>
11	Interrogativa	<i>E' Stefano?</i>
12	Interrogativa	<i>Ci andiamo in macchina?</i>
13	Assertiva	<i>Il figlio del maestro è venuto a Padova.</i>
14	Interrogativa	<i>Perché è venuto a Padova?</i>
15	Assertiva	<i>Oggi è venuto a Padova, domani parte per Mantova.</i>
16	Interrogativa	<i>Conosci qualcuno a Forlì?</i>
17	Interrogativa	<i>Sei mai stato a Cefalù?</i>
18	Assertiva	<i>Non sono mai stato né a Forlì né a Cefalù</i>
19	Assertiva	<i>Domani, sai, vado in campagna.</i>
2C	Interrogativa: investigazione	<i>Dov'è che sei stato tutto questo tempo, eh?</i>
3C	Interrogativa: sfrontatezza	<i>Ah, e lei sarebbe un pubblico ufficiale?</i>
20A	Interrogativa	<i>Che mangi?</i>
20B	Interrogativa	<i>Che mangi?</i>
22	Assertiva	<i>Tè freddo, non tè freddi!</i>
23	Assertiva	<i>Che sia pèsca o pèsca.</i>
24	Assertiva: preferenze (durata e cogeminazione)	<i>E' caro quel ristorante.</i>
25	Assertiva: preferenze e gusti (durata e cogeminazione)	<i>A me piace.</i>
26	Assertiva: preferenze e gusti (durata e cogeminazione)	<i>A te no!</i>
27	Assertiva: preferenze e gusti (durata e cogeminazione)	<i>Vi piace</i>
28	Interrogativa: domanda parziale normale	<i>Quanto pago?</i>
4C	Interrogativa: gentilezza	<i>Prego, signora, s'accomodi; le porto un caffè?</i>
5C	Assertiva + Interrogativa (manieratezza)	<i>La signora è servita. Desidera altro?</i>
6C	Assertiva: scontentezza	<i>Ma no! Non era questo che avevo ordinato.</i>
30A	Interrogativa: domanda parziale normale	<i>Quando tornano?</i>
30B	Interrogativa: domanda parziale cortese	<i>Quando tornano?</i>
31A	Interrogativa: domanda parziale normale	<i>Dov'è il telefono?</i>
31B	Interrogativa: domanda parziale cortese	<i>Dov'è il telefono?</i>
32A	Interrogativa: domanda parziale normale	<i>Che ore sono?</i>
32B	Interrogativa: domanda parziale cortese	<i>Che ore sono?</i>

34A	Interrogativa: certezza	<i>E' per domenica, vero?</i>
34B	Interrogativa: incertezza	<i>E' per domenica, vero?</i>
35A	Interrogativa: certezza	<i>Antonio parte sabato?</i>
35B	Interrogativa: incertezza	<i>Antonio parte sabato?</i>
35C	Interrogativa	<i>Antonio parte sabato?</i>
36A	Interrogativa: intonazione ed enfasi	<i>Se non torni per sabato, mi telefoni?</i>
36B	Interrogativa: intonazione ed enfasi	<i>Se non torni per sabato, mi telefoni?</i>
37	Assertiva: dare informazioni	<i>La piazza è vicino alla stazione.</i>
38	Assertiva: annuncio	<i>Il treno è in partenza sul primo binario</i>
7C	Assertiva: annuncio	<i>I passeggeri per Londra sono pregati di presentarsi all'imbarco.</i>
8C	Assertiva: controllo	<i>Biglietti non visti, prego. Favoriscano i biglietti.</i>
9C	Assertiva: chiedere informazioni con insistenza	<i>La prego, mi dia almeno un'indicazione, una traccia...</i>
10C	Assertiva: dare informazioni con evasività	<i>Tornerò all'una, o alle due, o forse anche alle tre.</i>
42	Assertiva	<i>Parto per Napoli.</i>
43	Assertiva	<i>E' pronto per sabato.</i>
47	Interrogativa	<i>Facciamo per sabato?</i>
48	Interrogativa	<i>Ci andiamo in macchina?</i>
39	Assertiva	<i>Il signor Andrea fa molto sport.</i>
40A	Assertiva (durata e cogeminazione)	<i>Qualche volta.</i>
40B	Assertiva (durata e cogeminazione)	<i>Qualche volta.</i>
11C	Assertiva: indolenza	<i>Le passeggiate mi stancano: preferisco starmene in giardino.</i>
81A	Assertiva + Inciso	<i>Sognare non fa male, a volte.</i>
81B	Assertiva + Inciso	<i>Sognar, a volte, e non fa male.</i>
86	Assertiva	<i>E' raro che il cielo sia sgombro e sereno</i>
87	Assertiva: previsioni metereologiche	<i>Per quanto riguarda il Veneto, il tempo, specie sulla Valdadstico, sarà in prevalenza instabile.</i>
88	Assertiva: previsioni metereologiche	<i>Al mattino cielo in prevalenza nuvoloso con precipitazioni su gran parte del territorio, anche a carattere di rovescio o temporale; dal pomeriggio graduale diminuzione della probabilità di piogge, e attenuazione della nuvolosità, fino a condizioni di cielo sereno o poco nuvoloso in serata.</i>
10C	Assertiva: afa	<i>Non riesco a fare niente, con questo caldo infernale.</i>
11C	Assertiva: gaiezza/spensieratezza	<i>Con questo sole voglio proprio farmi una bella passeggiata!</i>
12C	Assertiva: intirizzimento	<i>Non sto più in piedi, per il freddo che fa.</i>
13C	Assertiva: malinconia	<i>Questo tempo uggioso mi opprime tanto.</i>
89	Interrogativa parziale	<i>Come sono andate le ferie?</i>
90	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>E' andato in pensione il mese scorso</i>
91	Interrogativa parziale	<i>Perché è venuto a Padova?</i>
92	Interrogativa	<i>Sei andata in treno?</i>
93	Interrogativa	<i>Sei stata a Firenze poi?</i>
95	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Carlo è il fratello di Marta</i>
97	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Marta è la sorella di Carlo.</i>
99	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Annie è la mamma di Carlo e di Marta. Ma è anche la moglie di Paolo.</i>
101	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Paolo è il marito di Annie e il padre di Marta e di Carlo.</i>
102	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Quell'uomo seduto in fondo è mio cugino.</i>
103	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Alle 7 non c'eri.</i>
104	Interrogativa	<i>Eri da sola?</i>
105	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Non è andato al lavoro perché pioveva.</i>
106	Assertiva: intonazione ed enfasi	<i>Non è venuto in autobus perché c'era la nebbia.</i>
107	Esclamazione	<i>Che bel bambino!</i>
108	Assertiva: descrizione	<i>Ha gli occhi azzurri come sua nonna e i capelli ricci come suo padre.</i>
109	Meraviglia	<i>Come sei grassa!</i>
110	Interrogativa parziale	<i>Quanto sei alta?</i>
111	Interrogativa parziale	<i>E quanto pesi?</i>
14C	Broncio	<i>Ecco, le cose migliori sono sempre per mia sorella.</i>
15C	Entusiasmo	<i>Pensa, mamma, andrò in vacanza in Grecia.</i>
16C	Assertiva: decisione	<i>Ormai ho deciso: parto stasera coll'espresso delle 7.30</i>
17C	Assertiva: petulanza	<i>Le arance che m'ha venduto ieri erano immangiabili</i>
18C	Assertiva: scusarsi	<i>Mi dispiace, non l'ho fatto apposta.</i>

Appendice 3

Testo narrativo/Dialogo n. 1 In treno

Piera, una ragazza fiorentina, conosce in treno Mary, una ragazza siciliana, che studia lingue all'Università di Firenze. Entra nello scompartimento e le chiede se c'è un posto libero, Mary le risponde di sì, si presentano, iniziano la conversazione. Piera abita a Firenze, anche la ragazza, in centro, in Via Tornabuoni numero 2. Le chiede se possono vedersi qualche volta, Mary accetta volentieri e le dà anche il suo numero di telefono: 381623 (trentotto-sedici-ventitrè).

Piera 1	E' libero questo posto qui?
Mary 1	Sì, prego!
Piera 2	Il mio nome è Piera. Tu come ti chiami?
Mary 2	Mi chiamo Mary.
Piera 3	Sei romana?
Mary 3	No, sono siciliana.
Piera 4	Studi?
Mary 4	Sì studio lingue all'università.
Piera 5	Dove?
Mary 5	A Firenze.
Piera 6	Io sono proprio di Firenze.
Mary 6	Da che parte abiti?
Piera 7	In centro.
Mary 7	Anch'io.
Piera 8	Se vuoi, possiamo vederci qualche volta.
Mary 8	Volentieri!
Piera 9	E qual è il tuo indirizzo?
Mary 9	Via Tornabuoni numero 2.
Piera 10	E il numero di telefono?
Mary 10	381623 (trentotto-sedici-ventitrè).

Testo narrativo/Dialogo n. 2 In albergo

La signora Rossi va alla reception di un albergo.
 Saluta il portiere, chiede se c'è una camera libera.
 Il portiere la informa che hanno una doppia con bagno,
 e una singola senza bagno,
 e che il prezzo è di quarantacinque euro per la doppia
 e di trenta euro per la singola.
 La signora Rossi sceglie la doppia,
 dice che si fermerà una settimana,
 dà il passaporto al portiere.

Signora Rossi 1	Buonasera!
Receptionist 1	Buonasera, signora!
Signora Rossi 2	Vorrei una camera.
Receptionist 2	Abbiamo una doppia con bagno e una singola senza bagno.
Signora Rossi 3	Qual è il prezzo?
Receptionist 3	45 euro la doppia e 30 la singola.
Signora Rossi 4	Va bene la doppia.
Receptionist 4	Quanti giorni si ferma?
Signora Rossi 5	Una settimana.
Receptionist 5	Ha un documento, per favore?
Signora Rossi 6	Ecco il passaporto.
Receptionist 6	Grazie, signora.

Testo narrativo/Dialogo n. 3 Al bar

Anna è al bar
 e vuole sedersi fuori,
 dal momento che è una bella giornata.
 Anna ordina alla cameriera
 una spremuta di pompelmo senza zucchero
 e un gelato senza panna.

Cameriera 1	Prego signora , si siede dentro o fuori?
Anna 1	E' una bella giornata: resto fuori.
Cameriera 2	Che cosa prende?
Anna 2	Io prendo una spremuta di pompelmo senza zucchero.
Cameriera 3	Non vuole qualcosa da mangiare?
Anna 3	Sì, un gelato.
Cameriera 4	Allora, una spremuta di pompelmo senza zucchero e un gelato. Il gelato con o senza panna?
Anna 4	Senza panna, grazie.

Testo narrativo/Dialogo n. 4 Viaggio in Italia

Roberto incontra Luisa e le chiede notizie sul suo viaggio in Italia.
 Luisa è rimasta per due settimane in Italia,
 ha avuto fortuna con il tempo: c'è stato quasi sempre il sole.
 Ha visitato tutte le città più importanti, anche se un po' in fretta.
 Ha visto anche Firenze e l'ha trovata molto interessante,
 perché è ricca di opere d'arte e anche la gente è simpatica.
 Ha conosciuto molti italiani, soprattutto studenti.
 Durante il viaggio ha fatto molte fotografie.

Roberto 1	Bentornata, Luisa! Come è andato il viaggio in Italia?
Luisa 1	Bene, grazie! Purtroppo è già finito!
Roberto 2	Quanto tempo ci sei stata?
Luisa 2	Due settimane
Roberto 3	Hai avuto fortuna con il tempo?
Luisa 3	Sì, c'è stato quasi sempre il sole
Roberto 4	Che giro hai fatto?
Luisa 4	Le città più importanti le ho viste tutte, anche se un po' in fretta.
Roberto 5	Hai visto anche Firenze?
Luisa 5	Sì, e l'ho trovata molto interessante. E' ricca di opere d'arte e anche la gente è simpatica!
Roberto 6	Hai fatto amicizia con qualche italiano?
Luisa 6	Sì, ne ho conosciuti molti, soprattutto studenti.
Roberto 7	Hai fatto delle fotografie?
Luisa 7	Sì, ne ho fatte tante

Testo narrativo/Dialogo n. 5 Una serata a teatro

Carlo incontra Anna, e le dice
 che la sera precedente, l'ha cercata, ma non l'ha trovata.
 Anna gli risponde che infatti era fuori con Laura:
 erano andate a teatro a vedere uno spettacolo di mimi
 molto divertente.

Carlo 1	Ciao, come va?
Anna 1	Salve!
Carlo 2	Ieri sera ti ho cercata, ma non ti ho trovata!
Anna 2	Infatti ero fuori con Laura.
Carlo 3	Che avete fatto di bello?
Anna 3	Siamo andate a teatro.
Carlo 4	Avete trovato i posti?
Anna 4	Sì, abbiamo trovato un palco.
Carlo 5	Che spettacolo avete visto?
Anna 5	Uno spettacolo di mimi.
Carlo 6	Era divertente?
Anna 6	Sì, molto: abbiamo riso tanto!

Appendice 4

Project Work in (Italian) Language Learning

A practical guide to running a successful 15-hours (5-lesson) short podcast project in Italian with beginner students: planning, lessons, evaluation, deliverables, samples and experiences.

Project Overview (Short Podcast Project)

Purpose. Produce a short podcast in the target language.

Process. The script for the podcast is produced step-by-step. After the students read the topic and instructions they write the main idea, then the outline and finally go through a cycle of writing drafts of the script that have to be corrected until the final version of the script is ready.

To produce the podcast, the students record and edit a text introducing themselves (Io), their country (l'altro), the foreign country (Italy).

During the 2nd term the teams present the status of their work in class.

Each team makes a plan and discusses planning and progress with the teachers.

All documents are collected in the each team's virtual portfolio.

Project Scope (Short Podcast Project)

Students. Students are adults and are at a beginner level of Italian. They work in teams of 3-4.

Teachers. The project can be run with one teacher, but I have the pleasure of working together with a teaching partner (Dr. Laura Incalcaterra McLoughlin). A second teacher is especially useful when the foreign language teacher is busy discussing the progress with individual teams and when lower level students have a problem understanding instructions or comments.

Topic. Teams produce a 5-10 minute podcast on an agreed topic.

Language. All classes are taught in Italian and all deliverables are in Italian. Teams may still use their first language in team discussions although they are encouraged to communicate through Italian.

Project Planning (Short Podcast Project)

This short podcast project is set up for 5 lessons, so a total of around 15 hours of class time. It is estimated that between preparation and finalizing, the project will take around 3 weeks.

This planning is a guideline, and some flexibility is required. Classes could get cancelled, teams don't always finish their work on time, and re-scheduling tasks once in a while won't do any harm. Just make sure the teams finish their tasks properly.

Prepare the Project

Student in each team have access to their own computers. They usually study at home.

Arrange equipment. A voice recorder software (Praat) is required to record class presentations.

Prepare the handouts. Prepare and copy a course syllabus and a set of progress reports for the students.

Stages of the project

Actual project work will pass through certain stages. These are:

1. **Introducing the idea and definition of the project's objectives**
 - a. Introduce project. Teachers introduce project, distribute syllabus.
 - b. Select team.
 - c. How to write progress report. Teacher instructs the students on when and how to fill in the team page. Once they have decided on their topic, teams write down the main idea of their short podcast on their team page.
2. **Collecting and processing information**
 - a. Select team name. The teams brainstorm and select their team name and short topic. Then they make a final decision on their name and write down the selected team name as team comments /decisions.
 - b. Project work will be assessed at the end of each semester.
3. **Group activities and discussions**
4. **Designing of written and audio-presentation (short podcast) materials**
 - a. Write down the central concept of your short podcast. People in each team write the central concept of the agreed topic for their short podcast and send it to the teachers for approval. They have 1 week to make their decision and send the script to the teachers.
 - b. Record / Edit Podcast.
5. **Organization of materials and developing the end-product**

Write progress report. Discuss progress and planning. Teams plan their work, fill in the team's and personal wiki page, and discuss the report with their teachers in Italian.
6. **Final presentation in the wiki page**

Collect documents in portfolio. Teams collect their products in a virtual portfolio.

Appendice 5



OÉ Gaillimh
NUI Galway

DIPLOMA IN ITALIAN



ENTRY QUESTIONNAIRE

This questionnaire will help us to establish technical and linguistic characteristics of participants to the Diploma in Italian *Online*. Please answer all questions.

The questionnaire is anonymous and does not form part of any assessment.

Part 1: Language

1. What is your native language? _____
2. Have you studied a foreign language before? YES NO
3. If YES:
 - 3A. Did you study it
 - formally (in a class-type context)
 - informally (trips abroad, friends, family etc)
 - independently (on your own, no teacher)
 - 3B. Did you enjoy studying it? YES NO
 - 3C. What type of activities did you do? (tick as many as appropriate)
 - Grammar exercises
 - Translation
 - Role plays
 - Conversation
 - Writing activities
 - Listening activities
 - Audiovisual activities
 - 3D. How much space was given to the study of intonation in your classes? YES NO
 - 3E. Were there any intonation exercises in the course? YES NO
 - 3F. If you did specific exercises, did you find them effective for learning intonation?
 YES NO
 - 3G. How much are you interested in learning intonation? Please answer by giving a mark between 0 (minimum) and 5 (maximum to each item) 1 2 3 4 5
 - 3H. Have you ever used the IPA symbols? YES NO
 - 3I. In your opinion are the IPA symbols useful?
 1 very easy 2 easy 3 fairly difficult 4 difficult 5 very difficult
4. Which competences do you think are more important in learning a foreign language?
 Syntactic Oral Lexical Grammatical
5. Which competences do you think are more difficult to reach?
 Syntactic Oral Lexical Grammatical
6. Have you ever studied Italian before? YES NO
7. Why do you want to learn Italian?
 - interest in language
 - interest in culture
 - have friends/family who speak Italian
 - travel (holidays)
 - work
 - other (please specify)
8. Have you ever been to Italy?
 - Yes (how many times? –roughly–)
 - No
9. What do you think of when you think of Italy? Write at least 5 words that you associate with this nation and its culture.

10. Please, tell us what expectations you have about this course:

Part 2: Technologies

1. PC/Internet Connection

Operating system	Internet speed	Type of computer	Computer access: where from(home/work/internet café, etc)?	Access to Diploma in Italian <i>Online</i> (when)
	<input type="checkbox"/> FAST (ASDL etc) <input type="checkbox"/> SLOW (including inconsistent speed/coverage)			<input type="checkbox"/> mainly in the evening <input type="checkbox"/> mainly during day-time <input type="checkbox"/> weekends only

2. Some technical issues related to firewalls etc:

a. What firewall do you use?

b. What Anti-Virus Software do you use?

Any other information you want to add related to your computer/laptop and Internet access:

Please answer the following sets of questions by ticking the appropriate value on a scale of 1 - 4, depending on how closely the given statement relates to you. 1 corresponds to "not at all" and 4 to "very much".

Please note that these questions are asked only to allow us to create a profile of participants, you are not required to know how to do all the things indicated.

3. Live Online Environments

	I have no significant experience. 1	I have some, but not a great deal of experience. 2	I am an experienced user. 3	I am a designer, moderator, etc. 4
I have experience in a live online environment (web conference/video conference/web cast/webinar)				
I have experience using an instant messenger (Skype, MSN, Yahoo! etc)				
I have experienced learning languages in a live online environment.				
I have experience learning languages using an instant messenger (Skype, MSN, Yahoo! etc)				

4. Virtual Learning Environments

	I have no significant experience. 1	I have some, but not a great deal of experience. 2	I am an experienced user. 3	I am a designer, moderator, etc. 4
I have experience using a digital self-learning software (synchronous)				
I have experience using a digital self-learning software (asynchronous)				
I have experience using a Learning Management System (LMS) such as Moodle, WebCT or Blackboard				
I have experience using software for interactive exercises such as multiple-choice, gap filling exercises, crosswords.				
I have experience using translation software and/or vocabulary trainers, spell checkers and/or using a thesaurus				

5. ICT skills

	I have no significant experience. 1	I have some, but not a great deal of experience. 2	I am an experienced user. 3	I am a designer, moderator, etc. 4
I am comfortable using various browsers (Firefox, Internet Explorer, etc.)				
I use email frequently as a means of communication.				
I know what spam is and how to create filters to block it.				
I am able to download software and install it.				
I know how to download videos.				
I understand what anti-virus software is and how to install it.				
I understand what a computer virus is and how it might be transmitted.				
I know what a firewall is and what it does.				
I know how to publish on the web (blogs, wikis, forum, etc.)				
I know how to search for information on the web using search engines.				
I have designed materials for online delivery.				
I know how to create/edit images and save them in different file formats. such as GIF or JPEG				
I know how to record/edit audio and video files and save them in different file formats, such as AVI or MP3				
I can use collaborative work spaces (e.g. Yahoo Groups, Socialtext, Elgg, LinkedIn/ Xing)				

6. PC/Mac skills

	I have no significant experience. 1	I have some, but not a great deal of experience. 2	I am an experienced user. 3	I am a designer, moderator, etc. 4
I can read and write Adobe Acrobat (pdf) files				
I can create/edit word documents(e.g. MS Word, Staroffice etc)				
I can create/edit a presentation (e.g. MS PowerPoint)				
I can create/edit a spreadsheet(e.g. MS Excel, Lotus Notes)				
I can create/edit/ resize images(e.g. AdobePhotoshop, Fireworks, Freehand)				
I can create/edit video/audio files (ie. MS MediaEncoder, Camtasia, Audacity, PRAAT, Podomatic, Voicethread, etc.)				
I can adjust settings in the control panel of Windows (uninstall software, adjust audio settings, check system information etc)				
I know how to zip or unzip a file				
I know how to burn a CD or save files to a USB stick.				
I know the difference between CDs/DVDs/ MP3s				

Part 3. Second Life

Second Life is a 3D virtual world where users can socialize by using an avatar. You are not required to know Second Life and you can skip this section if you have never used it (just answer No to Q1).

1. Have you been in Second Life already? Yes No
2. Where do you access Second Life from?
 home school work other
3. Have you received any help to get started with Second Life? (Examples: Teacher helped me, a friend helped me, I did it myself, online resources,)

4. How difficult was it for you to get started in Second Life?
Please choose only one of the following: 1=easy; 5=almost impossible
 1 2 3 4 5

5. In your opinion, do you think that Second Life is an appropriate environment for learning? Why? Why not?
Please write your answer here:

6. You are about to experience learning in Second Life. How does this make you feel?
Please choose all that apply:
 excited hard to say happy comfortable indifferent anxious full of expectations
 confused motivated curious scared skeptical frustrate

Informed Consent

Information about the research data collection

Diploma in Italian is part of our project concerned with developing our understanding of how languages can be learned in PLEs. As a part of this project, we are running a number of pilot activities. These activities involve both research and the creation of material for use as a part of the project. In order to conduct the research and create the material we audio and video record some of the lessons, take snapshots, save the text and audio conversations and ask you to fill in questionnaires or to be interviewed about this experience.

Responses to questionnaires and interviews will be confidential, however, none of the recordings or the text chat that we use in the materials creation will show your name.

Please click "Yes" to say that you understand what this project involves and that you are agreeing that the project can make use of the recordings, pictures, text and audio chat and questionnaire data for the purposes both of research and the presentation of the findings at conferences and the creation of teaching and learning materials.

Please choose **only one** of the following: Yes No

Submit your survey

Appendice 6

Feedback di fine unità

Your feedback is important to us. This questionnaire is anonymous. Please try to answer truthfully to all questions.

1. What worked well with unit 1? Why?
2. What did NOT work well with unit 1? Why?
3. What changes would you suggest in view of your answers to 1, 2 above?
4. What issues arose that you had not considered initially?
5. What technical problems (if any) did you encounter during the unit 6? Did you manage to solve them and how?
6. Any other comments you would like to add?
7. Try to describe how you feel about the learning experience in unit 1
happy/confused/indifferent/comfortable/excited/skeptical/motivated/curious/frustrated
anxious/scared/satisfied (ie the environment lived up to your expectations)/ hard to say
8. What did you learn in this lesson?
9. What part of the lesson did you most enjoy?
10. What part of the lesson did you find most difficult?

Submit your feedback

Appendice 7

DIPLOMA IN ITALIAN online - Post Course Survey

This survey is part of the Diploma in Italian – online project framework.
We are very grateful for your response which will help us evaluate what we are doing.

This is a post year 1 Diploma survey where you will be given an opportunity to respond to how you have experienced your learning activity. Note that survey responses may be used in research and evaluation of the project but no names or real personal information will be revealed.

This questionnaire will take about 15 minutes to complete.

Directions: Please take the time to answer all of these questions. Your feedback is extremely helpful in the development of this course. Your response is anonymous (secret) so please be as honest as possible.

Thank you very much in advance!

Course design

The following questions concern the course design

1. The objectives were clearly stated at the beginning of the course.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

2. The content of the language course met my expectations / needs.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

3. The length of the language course was appropriate.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

4. Enough time and space for discussions and queries were provided.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

5. Appropriate support was provided.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

6. With the help of provided learning materials a good self-study was possible.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

7. The Instructors took the expectations and learning targets of the group into consideration.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

8. The fact that the Instructors took the expectations and learning targets of the group into consideration had a positive/negative/no influence on the course.

Please choose only one of the following:

positive influence negative influence no influence

9. The course provided a clear understanding of Italian and improved my level of competence.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

10. The course was appropriate for my rank/grade

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

11. I studied for this class on average

5 or more hours per week 4 hours per week 3 hours per week 2 hours per week

1 hours per week less than 1 hour per week

Personal Benefit

12. The following issues were particularly helpful and beneficial to my progress. Please choose the appropriate response for each item:

	absolutely agree	tending to agree	neutral	tending to disagree	absolutely disagree	not applicable
the language-learning-material in B&B						
my personal preparation for the coming unità						
the preparation for the coming unità together with my team						
the teacher-led-lessons in Anymeeting						
the group activities in project work						
the weekly activities						
the tips and comments of my instructors						

Statements

Statements concerning language learning in a Personal Learning Environment (PLE).

What do you think about the following statements? To what extent do you agree or disagree?

13. Learning a language online differs from learning a language in any other f2f learning scenario.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

14. The possibility to watch videos or to listen to and watch audios through Praat is one of the biggest advantages within an online language learning scenario.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

15. Learning a language online feels like a game. Please choose only one of the following

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

16. Considering your answer to the previous question, what kind of influence did the game-like nature or the non-game-like nature of virtual environments have on your learning motivation?

Please choose only one of the following:

positive influence negative influence no influence

17. Speaking the target-language as much as possible during the course is the most important thing.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

18. I had enough possibilities to speak the target language during the lessons.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

19. Acting and speaking through an online identity made the learning situation feel more real.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

20. Talking to my "virtual classmates" felt like talking to a computer.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

21. I missed mimic and gesture during the learning process. Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

22. Staying anonymous is important. Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

23. It was important to get to know the real persons behind the virtual identity.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

I didn't get to know the real persons behind the student virtual identity

24. It was important to get to know the real person behind the e-tutor identity (professional background etc.). Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

I didn't get to know the real persons behind the student virtual identity

25. The e-tutor identity looked appropriate. Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

absolutely disagree

26. Speaking through a virtual identity made it easier to overcome inhibitions (e.g. speak in the target-language in front of the class). Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

27. It was easy to concentrate during the course. Please choose only one of the following:
absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

28. There were not many distractions in the virtual environment.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

29. Technical problems disturbed the learning process constantly.

Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

30. Technical problems within virtual environments did occur more often than they do in Real Life learning scenarios. Please choose only one of the following:

absolutely agree tending to agree neutral tending to disagree absolutely disagree

Technical aspects and environment

31. The following questions concern technical aspects and environment

Please choose the appropriate response for each item.

	absolutely agree	tending to agree	neutral	tending to disagree	absolutely disagree	not applicable
At the beginning I had difficulties with the handling of B&B						
After the second session I felt quite comfortable with B&B and my virtual identity						
At the beginning I had difficulties finding my way around B&B						
After the second session it was easy for me to find the resources I needed in B&B						
I often had problems correctly understanding what other people were saying						
My equipment (computer, internet) was well capable of running B&B						
Using B&B as a language learning platform demands many technical skills						

Rate the following about the Course Website

	Very low	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Very high
The navigation of the website												
The design of the website												
The clarity of instructions												
The reliability of the website												
The speed of the website												

How Useful were the following things:

	Very low	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Very high
The discussion forums												
The narrated slideshows for the units												
The audio narrations												
The grammar quizzes												
The Unit quizzes												
The intonational quizzes												

The Instructor

	Very low	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Very high
Instructors knowledge of the subject matter												
Instructors ability to clearly explain things												
Instructors response time in giving feedback												
Instructors enthusiasm/encouragement level												

The Content

	Very low	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Very high
Clarity of the course goals and objectives												
Flow of the course lessons												
Effectiveness of lessons in helping to improve student Italian ability												
Usefulness of the course for your life												
Variety of lessons and content												

Learning Effectiveness

	Very low	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Very high
Overall, how would you rate your satisfaction with this course?												
How much did this course effect your desire to learn and speak Italian												
Was the online component of the class useful?												
Would you recommend your friends to take this class?												
Variety of lessons and content												

Rate the following about your personal learning

	Very low	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Very high
My Italian speaking ability												
My ability to understand Italian reading materials												
My enjoyment of speaking Italian												
My enjoyment of reading Italian												
My anxiety/stress when/if speaking with a foreigner												
My desire to speak in Italian												
My ability to understand Italian Grammar												
My understanding of Italian culture												

APPENDICE B

Il materiale raccolto nel DVD intende porsi come un valido strumento di esemplificazione dei principali argomenti esposti nella tesi. In particolare, il DVD rappresenta un'utile integrazione delle tematiche discusse nei Capitoli 4 e 5.

Il materiale raccolto durante la sperimentazione è disponibile esclusivamente per la consultazione e non può essere riprodotto e usato (in tutto o in parte) senza l'autorizzazione della *National University of Ireland, Galway*.

Il DVD raccoglie:

1. Il *corpus* somministrato per la sperimentazione.
2. Il *corpus* prodotto dagli studenti.