



Il pensiero critico nell'insegnamento delle lingue straniere tra argomentazione e collaborazione comunicativa

di Elena Landone
(Università degli Studi di Milano)

TITLE: *Critical thinking in foreign language teaching between argumentation and communicative collaboration*

ABSTRACT: Le politiche educative nazionali e internazionali insistono sull'importanza del pensiero critico come competenza trasversale di alto valore civico e professionale, oltre che accademico. Le università, in particolare, hanno un ruolo che sta via via assumendo spessore anche pedagogico sullo scenario europeo; di conseguenza devono cogliere nuove sfide formative, legate principalmente a come formare le competenze che la società richiede ai loro studenti. In questo studio trattiamo le difficoltà didattiche della definizione degli obiettivi di formazione del pensiero critico. Per farlo, ci avvaliamo della tradizione dell'insegnamento delle lingue straniere relativa alle competenze argomentativa e di collaborazione in gruppo. Si tratta di due ambiti che negli anni hanno maturato molti descrittori di competenza che intersecano il pensiero critico e che permettono di definirne obiettivi didattici concreti, visibili e graduabili. L'articolo offre gli strumenti per integrare la competenza del *critical thinking* nell'insegnamento della lingua straniera e sostiene la necessità che la formazione delle competenze diventi una prassi a livello universitario.



ABSTRACT: National and international educational policies insist on the importance of critical thinking as a transversal competence of high civic and professional value, as well as academic. In particular, Universities have a role that is gradually assuming pedagogical depth on the European scene; consequently, they must take up new educational challenges, mainly related to how to train the skills that society requires. In this study we deal with the didactic difficulties of defining the goals of critical thinking training. To do so, we draw on the tradition of foreign language teaching related to argumentative and group collaboration skills. Over the years, these areas have calibrated many competency descriptors that intersect critical thinking and allow defining it in a concrete, visible and gradable way. This article offers tools for integrating critical thinking competence into foreign language teaching and support the competency training as an everyday practice at the university level.

PAROLE CHIAVE: pensiero critico; competenza; argomentazione; lavoro di gruppo; descrittori delle lingue straniere

KEY WORDS: critical thinking; competence; argumentation; group work; foreign language descriptors

LO STUDENTE UNIVERSITARIO COME PENSANTE E CAPACE DI DISCERNIMENTO

Il pensiero critico è regolarmente annoverato fra le priorità educative mondiali; dopo la sua prima individuazione come *skill*, è sempre stato presente nel susseguirsi di definizioni e ridefinizioni delle competenze considerate strategiche nel contesto politico e lavorativo che attende i giovani in formazione (WHO; OECD, *Definition; Future; Raccomandazione; Key competencies; EntreComp*). Sebbene l'identificazione come '*skill*' sia corrente, non è da intendersi in modo strumentale, ma va ricondotta a una concezione del pensiero critico come *higher order thinking* (Brookhart). Dewey lo teorizzava come una attitudine scientifica pervasiva di indagine, curiosa, ordinata, riflessiva e sistemica finalizzata a risolvere con opportune garanzie uno stato di dubbio significativo (Dewey).

Come tale, è una forma di pensiero che comporta vero apprendimento (*deep learning*, Hermida), dunque un processo serio di comprensione delle relazioni che fa dello studente un essere genuinamente pensante e capace di discernimento. E, per tanto, non succube della tradizione, del pensiero di altri, delle idee correnti, dei pregiudizi o dell'abitudine, come sostiene Dewey. Ne è conferma la prospettiva



dell'OECD (*Future*) su "Cognitive and meta-cognitive skills, which include critical thinking, creative thinking, learning-to-learn and self-regulation" (86):

Cognitive skills, such as creative thinking and self-regulation, and social skills, such as taking responsibility, require the capacity to consider the consequences of one's actions, evaluate risk and reward, and accept accountability for the products of one's work. This suggests moral and intellectual maturity, with which a person reflects upon and evaluates his or her actions in light of his or her experiences, personal and societal goals, what he or she has been taught and told, and what is right or wrong. (OECD, *Future* 86)

L'ampio interesse politico per il pensiero critico promuove, anche a livello universitario, la formazione delle competenze degli studenti e pone la sfida di mettere in discussione la priorità dei contenuti disciplinari, come già indicava Dewey: "Meno argomenti e meno fatti, e maggior responsabilità nel pensare la materia di questi argomenti e fatti in modo da realizzarne interamente il significato, darebbero maggiori risultati" (Dewey 32). Lo sviluppo delle competenze può infatti sostenere lo studente nell'attuale scenario di apprendimento per tutta la vita (*life-long learning*) meglio di quanto possa farlo un accumulo di contenuti soggetti a costante ridefinizione, anche qualora siano considerati tradizionalmente fondamentali (OECD, *Definition; Future; Hermida*). Citiamo ancora Dewey su questo punto:

Ma se i ragazzi devono essere preparati ad assumere, una volta lasciata la scuola, un effettivo compito nella società democratica prendendone parte, questo pericolo deve essere affrontato e superato [il pericolo che la libera discussione in classe sia dispersiva]. La maggior parte degli insuccessi dei governi democratici (cui si attaccano gli avversari per condannare l'intero sistema) sono dovuti all'incapacità degli adulti di partecipare a una congiunta collaborazione e consultazione sui problemi e questioni sociali. Essi non possono così né prestare un intelligente contributo, né seguire e giudicare i contributi degli altri. Gli abiti mentali acquisiti negli anni precedenti dell'istruzione scolastica non li hanno preparati a questo compito; anzi, addirittura, costituiscono un ostacolo. (Dewey 257)

Aderendo a questa prospettiva, il pensiero critico si configura come una competenza sociale di cittadinanza da non trascurare nella formazione universitaria, al fine promuovere la partecipazione civica degli studenti tramite processi di opinione responsabili (Freire). Infatti, oltre agli aspetti più strumentali di perfezionamento della competenza comunicativa (Múñoz e Plantin), lavorare sulla formazione del pensiero critico comporta per i discenti l'acquisizione della consapevolezza della propria agentività e dell'adeguatezza nell'esercitarla (*empowerment*). Ciò permette di sostenere la sicurezza psicologica e il coraggio intellettuale degli studenti nei propri ruoli in una comunità, rispetto alle proprie scelte esistenziali e alla definizione della propria identità (Camps-Dolz; Taylor).

In ultima analisi, ciò rimette alla necessità di una didattica universitaria che ponga attenzione più alle esigenze personali e sociali degli studenti che all'autoimmagine accademica dei docenti (Landone, *Utopia*). Ne è conferma il fatto che il documento *European Strategy for Universities* del 2022 (16) attribuisce un ruolo *pedagogico* delle università negli scenari futuri:



This strategy sets out a European vision for the future of universities and how the Union can support them across Europe. This Communication is presented at the beginning of the 2022 European Year of Youth. To underpin Europe's recovery and resilience and lay the foundation for its sustainable growth, Europe has to invest in its young generation. This phase in life is marked by education and training. We owe young people the chance to acquire excellent and relevant skills and competences. Offering each young European a real chance to upskill and reskill, helps lay the foundation for a stronger, more prosperous and resilient Europe. (European strategy for universities 16)

E nel farlo, il documento collega tale ruolo alla formazione delle competenze degli studenti, tra cui il pensiero critico. Fra le strategie identificate per la visione dello sviluppo europeo, il ruolo delle università e del pensiero critico vengono infatti attestati in sinergia (6, 10):

Universities have a key role to play in preventing skills mismatches and bottlenecks that risk hindering Europe's recovery, and in enabling the development of learners as creative and critical thinkers, problem solvers and active and responsible citizens equipped for lifelong learning. (European strategy for universities 6)

Universities are key to promote active citizenship, tolerance, equality and diversity, openness and critical thinking for more social cohesion and social trust, and thus protect European democracies. (European strategy for universities 10)

Nonostante l'urgenza e l'importanza comprovate dai documenti citati sulle politiche educative mondiali, la didattica per competenze risulta trascurata negli atenei italiani, che tendono a prediligere *curricula* basati sui contenuti. Le motivazioni sono molteplici (Landone, *Utopia*): fra le principali vi è certamente la difficoltà di definire obiettivi didattici e strumenti di valutazione delle competenze, poiché risultano meno quantificabili e più soggettive rispetto ai contenuti disciplinari. In generale, sebbene la ricerca teorica sul costrutto del *critical thinking* e della sua valutazione sia ampia, la sua presenza nei corsi e nella formazione accademici è limitata (Liu *et al.* 11).

Tale scollamento risiede anche nel fatto che il pensiero critico è un costrutto multidimensionale; i molteplici modelli proposti contemplano infatti elenchi ampi di sottocompetenze quali: analisi, valutazione, inferenza, giudizio, gestione della complessità, gestione dell'ambiguità, applicazione della conoscenza a nuovi contesti, etc. (Ennis, *streamlined conception*; McLean; Dwyer, *et al.*; Thonney e Montgomery; Braun *et al.*). Anche la riflessione sulle modalità e sugli strumenti di valutazione è corposa e variegata; pare infatti necessario, per valutare il pensiero critico, poterlo scomporre nelle sue dimensioni (Ennis, *streamlined conception*; Stein *et al.*; McLean; Possin; Liu *et al.*; Braun *et al.*).

Per tanto, si rileva una carenza di connessione fra il costrutto (pensiero critico) e i *learning outcome* valutabili (Ennis *streamlined conception*; Dweyer, *et al.*). Basti pensare che l'Italia non ha aderito alla fase sperimentale della valutazione della competenza globale introdotta dall'OECD PISA del 2018, che così la definisce:



Global competence also builds on specific cognitive, communication and socio-emotional “skills”. Skills are defined as the capacity to carry out a complex and well-organised pattern of thinking (in the case of a cognitive skill) or behaviour (in the case of a behavioural skill) in order to achieve a particular goal. Global competence requires numerous skills, including reasoning with information, communication skills in intercultural contexts, perspective taking, conflict resolution skills and adaptability. (OECD PISA 13)

L'affinità con il pensiero critico è evidente, ed è specificata alle pagine 27-29 dedicate ai *Cognitive processes*:

- Evaluate information, formulate arguments and explain complex situations or problems (Selecting sources - range; Weighing sources - reliability and relevance; Employing sources - reasoning with evidence; Describing and explaining complex situations or problems);
- Identify and analyse multiple perspectives and world views (Recognising perspectives and world views; Identifying connections);
- Understand differences in communication (Understanding communicative contexts and respectful dialogue);
- Evaluate actions and consequences (Considering actions; Assessing consequences and implications). (OECD PISA 27-29)

Nelle sezioni seguenti ci proponiamo di avanzare una proposta per definire obiettivi di competenza del pensiero critico che possano essere concreti, visibili e graduabili ai fini della loro integrazione nei curricula universitari. Ricorriamo all'ampia riflessione sulla descrizione delle competenze condotta nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere e proponiamo una rielaborazione di descrittori afferenti alla competenza argomentativa e alla competenza di lavoro in gruppo. Si tratta di descrittori che, per l'affinità che evidenzieremo nelle prossime pagine, si prestano bene a concretizzare e graduare diverse sub-dimensioni della competenza del pensiero critico. Attingiamo dalla didattica delle lingue straniere perché ha sviluppato negli ultimi decenni un legame coeso fra competenze di ordine comunicativo (argomentare) e sociale (elaborazione condivisa della conoscenza) e competenze di ordine cognitivo (*critical thinking*).

LA COMPETENZA ARGOMENTATIVA: L'APPORTO DELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE

Gli studi che integrano la formazione del pensiero critico nella didattica delle lingue straniere si fondano sul presupposto che formando le abilità comunicative si possono sviluppare le competenze cognitive, oppure che lavorando sulla competenza di pensiero critico si possono affinare gli strumenti comunicativi del discente (cfr., come rappresentativi: Davidson; Kabilan; Shirkhani e Fahim; Masduqi; Kim; Manukyan; Mustofa *et al.*; Kusaka e Robertson; Zainuddin e Moore; Starichkova *et al.*; Cundar-Ruano). Infatti, una delle sub-dimensioni del costruito del pensiero critico è l'argomentazione, derivante dalla logica informale: per esempio, analizzare e valutare



gli argomenti o sviluppare argomenti consistenti sono spesso considerate *sub-skill* del pensiero critico. La stessa analisi di testi argomentativi o la composizione degli stessi sono spesso sezioni importanti negli strumenti di valutazione del pensiero critico (Possin; Brookhart; Rezaei *et al.*; Liu *et al.*; Soodmand *et al.*). Per esempio, Liu *et al.* si avvalgono dei seguenti *tasks* di valutazione di *critical thinking* e la relativa descrizione riportata nella Tabella 1 rimanda ad attività comunicative di argomentazione (Tabella 5 p. 17):

TASK TYPE	DESCRIPTION
Categorize information	Examinees categorize a set of statements drawn from or pertaining to a stimulus
Identify features	Examinees identify one or more specified features in an argument or list of statements. Such features might include opinions, hypotheses, facts, supporting evidence, conclusions, emotional appeals, reasoning errors, and so forth
Recognize evidence/ conclusion relationships	Examinees match evidence statements with the conclusions they support or undermine
Recognize inconsistency	From a list of statements, or an argument, examinees indicate two that are inconsistent with one another or one that is inconsistent with all of the others
Revise argument	Examinees improve a provided argument according to provided directions
Supply critical questions	Examinees provide or identify types of information that must be sought in order to evaluate an argument or claim (Godden & Walton, 2007)
Multistep argument evaluation or creation	To go beyond a surface understanding of relationships between evidence and conclusions (supporting, undermining, irrelevant), examinees proceed through a series of steps to evaluate an argument
Detailed argument analysis	Examinees analyze the structure of an argument, indicating premises, intermediate and final conclusions, and the paths used to reach the conclusions
Compare arguments	Two or more arguments for or against a claim are provided. Examinees compare or describe possible interactions between the arguments
Draw conclusion/extrapolate information	Examinees draw inferences from information provided or extrapolate additional likely consequences
Construct argument	Based on information provided, examinees construct an argument for or against a particular claim, or, construct an argument for or against a provided claim, drawing on one's own knowledge and experience

Tabella 1. Esempi di *task* di valutazione di *critical thinking* fondanti su attività comunicative di argomentazione (Liu *et al.* 17)



L'argomentazione è infatti una funzione primaria del linguaggio e comporta l'intrecciarsi di attività, conoscenze e relazioni sociali (Ramage *et al.*). Adottando una definizione sincretica, l'argomentazione è l'insieme di abilità per condurre ed esporre un ragionamento fondato su argomenti e volto a convincere un destinatario ad aderire a una prospettiva, a legittimare o delegittimare un punto di vista e/o a mediare posizioni in contrasto (Eemeren e Grootendorst; Plantin; Perelman e Olbrechts-Tyteca; Mercier e Sperber).

La capacità di ben argomentare richiede una solida infrastruttura di pensiero critico e valutativo (Foresman, *et al.*; Landone, *Argumentación*), ecco quindi che lo sviluppo della competenza di *critical thinking* nell'ambito di linguistica applicata richiama naturalmente la capacità di argomentare. Il pensiero critico si espone ottimamente tramite argomentazione, infatti, come sottolineato da Woods *et al.*, saper argomentare presuppone capacità di ricerca e di valutazione che vadano a sostenere un pensiero indipendente e documentato.

In particolare, nell'ambito della società dell'informazione e della comunicazione, vanno menzionate le istanze della *media literacy* per comprendere ideologie, intenzioni, motivazioni, punti di vista, connotazioni, fatti, supposizioni, interpretazioni, etc. di comunità discorsive nel loro dinamismo (Jenkins). Infatti, con una prima sommaria esemplificazione, se consideriamo le strategie ritenute didatticamente utili per la gestione cognitiva (per esempio, distinguere opinioni da fatti), meta-cognitiva (per esempio, condurre un'analisi strategica del contesto) e affettiva (per esempio, il controllo emotivo) della conoscenza, noteremo che sono di utilità sia al sostegno del pensiero critico, sia allo sviluppo della competenza argomentativa (Rodríguez Rodríguez; Pérez Grajales; Brenton; Council Conclusions; Chu *at al.*; Weston; Landone, *Utopia*).

Nell'insegnamento di una lingua straniera, la capacità di argomentare è definita con un certo dettaglio. Se consideriamo l'argomentazione dal punto di vista della sua produzione, avremo un testo che si presenta come un artefatto cognitivo e verbale (Anscombe e Ducrot) che mette in dialogo punti di vista contrastanti (Adam; Charaudeau e Maingueneau). Questa prospettiva - derivata dall'Analisi del Discorso - è specificamente utile nella didattica alle lingue straniere per via della tensione dialogica che le sottende, sia essa in presenza (come in un dibattito) o in assenza (come in un saggio argomentativo). In altri termini, la linguistica fa emergere il processo dinamico e strategico del testo argomentativo, nella sua funzione sociale e nel suo impatto relazionale molto concreti nella nostra vita quotidiana, oltre che nella vita accademica (Bernárdez; Dolz; Muñoz-Basols *et al.*; Walton).

L'insegnamento di una lingua straniera riconosce la natura dialogica dell'argomentazione come propria del costrutto basilico di *competenza comunicativa* del discente. La competenza argomentativa si innesta sulla competenza comunicativa generale, obiettivo condiviso nella didattica delle lingue straniere. Il *QCER - Quadro Comune di Riferimento* del 2002 – unitamente alla sua integrazione (*QCER Volume complementare* del 2020) – sono due strumenti imprescindibili del settore e dettagliano



la competenza argomentativa tramite descrittori graduati in 6 livelli e distribuiti in vari ambiti della competenza comunicativa del discente della lingua straniera.

Come primo passo verso l'obiettivo del presente lavoro, estraiamo dal corpus del QCER e del suo *Companion Volume* i descrittori che afferiscono alla competenza comunicativa e che sono più o meno direttamente riconducibili all'argomentazione. La funzione del descrittore è proprio di identificare un comportamento verbale osservabile e, tramite l'opportuna aggettivazione, di permettere di graduare tale comportamento in termini di competenza del parlante. Nei due documenti di riferimento appena citati, si prepara l'argomentazione dal livello B1, culmina nel B2 e si perfeziona nel C1-C2, ovvero livelli medi e superiori di apprendimento di una lingua straniera. Una revisione complessiva del QCER *Volume complementare* restituisce i descrittori della Tabella 2 (tra parentesi riportiamo in corsivo l'area specifica da cui abbiamo estratto il descrittore e a seguire la pagina). Presentiamo i descrittori per livelli per dare modo di comprendere lo stile di questi due documenti e la progressione dei descrittori. La seguente enumerazione, sebbene estesa, risponde all'intenzione di illustrare fedelmente l'abbondanza dei descrittori rispetto al pensiero critico su cui ci soffermiamo a breve.

C2	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di presentare più prospettive su argomenti accademici o professionali complessi, distinguendo chiaramente le proprie idee e opinioni da quelle riportate nelle fonti (<i>Relazioni e saggi, 74</i>);• In discussioni formali su questioni complesse è in grado di sostenere la propria posizione, avanzando argomentazioni articolate e persuasive, senza mostrarsi svantaggiato rispetto ad altri partecipanti (<i>Discussioni e incontri formali, 84</i>);• È in grado di affrontare con sicurezza domande polemiche, mantenere il proprio turno di parola e, con diplomazia, confutare contro-argomentazioni (<i>Discussioni e incontri formali, 84</i>);• È in grado di prendere con sicurezza una posizione ferma ma diplomatica su una questione di principio, pur mostrando rispetto per il punto di vista degli altri (<i>Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali, 126</i>).
C1	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di discutere un caso all'interno di una questione complessa, definendone in modo preciso gli elementi e facendoli risaltare in modo efficace (<i>Monologo articolato: argomentare, 69</i>);• È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo sistematico in un discorso ben strutturato, tenendo conto della prospettiva dell'interlocutore, facendo esempi a sostegno della tesi e concludendo il tutto in modo appropriato (<i>Monologo articolato: argomentare, 69</i>);• È in grado di sviluppare in modo abbastanza esteso punti di vista, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti (<i>Relazioni e saggi, 74</i>);• È in grado di scrivere un saggio o una relazione sviluppando un'argomentazione, fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista e spiegando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni (<i>Relazioni e saggi, 74</i>);



- È in grado di sintetizzare informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti (*Relazioni e saggi*, 74);
- È in grado di sostenere una posizione formale in modo convincente, rispondendo a domande, a commenti e a contro-argomentazioni complesse con scioltezza e spontaneità e in modo appropriato (*Discussioni e incontri formali*, 84);
- In diretta on line è in grado di valutare, riformulare e contestare delle argomentazioni in una chat o in una discussione professionale o accademica (*Conversazione e discussione on line*, 95);
- È in grado di riprendere e usare informazioni e argomentazioni tratte da un testo complesso (in lingua A) per discutere di un argomento (in lingua B), aggiungendo commenti, la sua opinione ecc. (*Elaborare un testo orale*, 109);
- È in grado di produrre testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato (*Produzione scritta generale*, 71).

B2 [Lo studente...]

- È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse, purché l'argomento gli/le sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti (*Comprensione orale generale*, 50);
- È in grado di capire il punto di vista espresso su argomenti che sono di interesse generale o che si riferiscono al suo settore, purché si parli in lingua standard o in una varietà familiare (*Comprendere come componente di un pubblico*, 53);
- È in grado di seguire un'argomentazione complessa in una conferenza chiaramente articolata, purché il tema sia relativamente familiare (*Comprendere come componente di un pubblico*, 53);
- È in grado di distinguere i temi principali da quelli secondari, purché la conferenza o il discorso siano esposti in lingua standard o in una varietà familiare (*Comprendere come componente di un pubblico*, 53);
- È in grado di estrarre i punti principali di un'argomentazione o di un dibattito sull'attualità o in programmi di approfondimento (*Guardare la tv, film e video*, 56);
- È in grado di riconoscere diverse strutture in un testo discorsivo: argomenti in antitesi, presentazione della soluzione di un problema e relazioni di causa e effetto (*Leggere per informarsi e argomentare*, 60);
- È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti (*Monologo articolato: argomentare*, 69);
- È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo chiaro, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista, in modo abbastanza esteso, con elementi ed esempi pertinenti (*Monologo articolato: argomentare*, 69);
- È in grado di costruire un ragionamento con argomentazioni logiche (*Monologo articolato: argomentare*, 69);
- È in grado di spiegare il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni (*Monologo articolato: argomentare*, 69);
- È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, di argomentare in modo convincente e rispondere ad argomentazioni complesse proposte da altri (*Discussione informale (tra amici)*, 83);



	<ul style="list-style-type: none"> • Nel corso di una discussione è in grado di esprimere e sostenere le proprie opinioni, fornendo opportunamente spiegazioni, informazioni a sostegno e commenti (<i>Discussione informale (tra amici)</i>, 83); • È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, presentare argomentazioni complesse e rispondere in modo convincente a quelle presentate da altri (<i>Discussioni e incontri formali</i>, 84); • È in grado di dare contributi esprimendo e sostenendo la propria opinione, valutando proposte in alternativa, avanzando ipotesi e rispondendo a quelle avanzate da altri (<i>Discussioni e incontri formali</i>, 84); • È in grado di partecipare attivamente a una discussione on line, di prendere posizione e di rispondere a delle opinioni su argomenti di suo interesse, a condizione che i partecipanti non utilizzino una lingua inusuale o complessa e lascino tempo per rispondere (<i>Conversazione e discussione on line</i>, 95); • È in grado di individuare le principali ragioni pro e contro in un'argomentazione o un'idea nell'ambito di una discussione condotta in una lingua chiara e standard o in una varietà familiare (<i>Comprendere una conversazione tra altre persone</i>, 52); • È in grado di prendere attivamente parte a una discussione informale in un contesto familiare, facendo commenti, esponendo chiaramente il proprio punto di vista, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e reagendo a quelle avanzate da altri (<i>Discussione informale (tra amici)</i>, 83).
B1	<p>[Lo studente...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • È in grado di comprendere dei testi brevi su argomenti noti o di interesse corrente, in cui le persone espongono il loro punto di vista (ad es. contributi critici in un forum di discussione o lettere di lettori all'editore) (<i>Leggere per informarsi e argomentare</i>, 60); • In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni (<i>Leggere per informarsi e argomentare</i>, 60); • È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari (<i>Leggere per informarsi e argomentare</i>, 60); • È in grado di servirsi dei diversi tipi di connettori (numerici, temporali, logici) e della funzione dei paragrafi chiave nell'organizzazione generale del testo per comprenderne meglio l'argomentazione (<i>Individuare indizi e fare inferenze (ricezione orale, nella lingua dei segni e scritta)</i>, 64); • È in grado di sviluppare un'argomentazione con sufficiente chiarezza, così che il discorso possa essere seguito per lo più senza difficoltà (<i>Monologo articolato: argomentare</i>, 69).
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

Tabella 2. Descrittori di competenza comunicativa riconducibili all'argomentazione nel *QCER Volume complementare* (2020).

A sostegno della sinergia fra la competenza argomentativa (Tabella 2) e il pensiero critico è utile estrarre dal *QCER Volume complementare* anche i descrittori che possono essere ricondotti in modo generico a competenze di pensiero critico, quindi riflessivo, organizzato e ponderato, nonché di inferenza degli impliciti del discorso (Tabella 3). Come si può notare, essi stessi sottendono anche alla competenza argomentativa di cui alla Tabella 2:



C2	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di far fronte a domande difficili ed anche poste con atteggiamento polemico (Discorsi rivolti a un pubblico, 70).
C1	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente (<i>Comprensione orale generale</i>, 50);• È in grado di comprendere nei dettagli un'ampia gamma di testi lunghi e complessi con cui può avere a che fare nella vita sociale, professionale o accademica e di identificare anche particolari minori, compresi atteggiamenti e opinioni, sia dichiarati sia impliciti (<i>Leggere per informarsi e argomentare</i>, 60);• È in grado di fare congetture o ipotesi presentando una materia complessa, attraverso il confronto e la valutazione di proposte e argomentazioni alternative (<i>Discorsi rivolti a un pubblico</i>, 70);• È in grado di riformulare, valutare e contestare i contributi di altri partecipanti riguardo a questioni inerenti al proprio ambito accademico o professionale (<i>Discussioni e incontri formali</i>, 84);• È in grado di fare osservazioni critiche o esprimere, in modo diplomatico, disaccordo (<i>Discussioni e incontri formali</i>, 84);• È in grado di andare a fondo delle domande chiedendo maggiori dettagli ed è in grado di riformulare le domande, se sono state fraintese (<i>Discussioni e incontri formali</i>, 84).
B2	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di distinguere il punto di vista espresso dai fatti che si stanno riportando (<i>Comprendere come componente di un pubblico</i>, 53);• È in grado di riconoscere quando un testo fornisce informazioni fattuali o quando cerca di convincere i lettori di qualcosa (<i>Leggere per informarsi e argomentare</i>, 60);• È in grado di produrre testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole (<i>Produzione scritta generale</i>, 71);• È in grado di contribuire allo sviluppo della discussione formulando enunciati che mostrino che ha capito e portando avanti il ragionamento con asserzioni e inferenze (<i>Cooperare</i>, 99);• È in grado di porre domande di approfondimento a un membro di un gruppo per chiarire una questione implicita o poco articolata (<i>Chiedere chiarimenti</i>, 99);• È in grado di indicare chiaramente la differenza tra fatti e opinioni (<i>Sviluppo tematico</i>, 151).
B1	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di fornire delle motivazioni semplici per giustificare un punto di vista su un argomento noto (<i>Monologo articolato: argomentare</i>, 69);• È in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni su opinioni, progetti e azioni (<i>Monologo articolato: argomentare</i>, 69);



	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di spiegare se approva o non approva ciò che qualcuno ha fatto e di indicare le ragioni che giustificano la sua opinione (<i>Monologo articolato: argomentare, 69</i>).
A2	Nessun descrittore
A1	Nessun descrittore

Tabella 3. Descrittori affini al pensiero critico tratti dal *QCER Volume complementare*.

Il raccordo fra *critical thinking* e argomentazione è quindi ben attestato negli strumenti didattici che abbiamo a disposizione per l'insegnamento delle lingue straniere; pertanto pare un ambito in cui si può facilmente colmare il menzionato scollamento fra costruito (pensiero critico) e i *learning outcome* valutabili. Si sottolinea che tali competenze sono contemplate esplicitamente dai Descrittori di Dublino D3 (*Making judgements*) e D4 (*Communication skills*):

	<i>First cycle</i>	<i>Second cycle</i>	<i>Third cycle</i>
D3 Making judgements	<p>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</p> <p>Have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues</p>	<p>Have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments</p>	<p>Are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;</p>
D4 Communication skills	<p>Can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences</p>	<p>Can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously</p>	<p>Can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;</p>

Tabella 4. Descrittori di Dublino D3 (*Making judgements*) e D4 (*Communication skills*)

Nell'avanzare una proposta per definire obiettivi di competenza di pensiero critico ai fini della loro integrazione nei curricula universitari, si rende però necessario un ulteriore elemento. La teoria del *critical thinking* evidenzia che si tratta di un costruito non solo razionale, ma che va modulato anche nella sfera attitudinale. Per esempio, il noto strumento valutativo *California Critical Thinking* contempla sia la dimensione intellettuale (*insight*), sia la dimensione attitudinale (*disposition*). Quest'ultima annovera:



Truth-seeking – Courage to follow reasons and evidence wherever they lead;
Open-mindedness – Willingness to consider a variety of alternative opinions;
Analyticity (Foresight) – Consistent effort to anticipate consequences;
Systematicity (Focus) – Habit of taking an orderly and organized approach to problem-solving;
Confidence in Reasoning – Disciplined reliance on well-reasoned judgment;
Inquisitiveness – Continuous attention to and desire for learning;
Cognitive Maturity – Expectation of making timely, well considered judgments. (*California Critical Thinking - Disposition*).

Hatcher evidenzia poi come i valori personali e, in generale, fattori non razionali influiscono sulla valutazione degli argomenti; per tanto difende l'idea che la formazione di un pensiero razionale che guida i processi decisionali deve fare i conti con un sostrato di soggettività. Infine, Ennis (*Streamlined conception, Assessment*) adotta un modello che valuta la qualità del pensiero critico abbracciando diversi descrittori di comunicazione, ma aggiunge anche abilità di relazione comunicativa come *Sensitivity to others* (Ennis, *streamlined conception*). Come esponiamo nella sezione seguente, se vediamo il pensiero critico dalla prospettiva della comunicazione, dobbiamo contemplare anche l'importanza della relazione dialogica e della sua contestualizzazione sociale.

IL PENSIERO CRITICO E LE COMPETENZE SOCIALI

L'OECD (*Future 86*) afferma che le competenze cognitive sono strettamente legate a competenze di area sociale ed emozionale, e il pensiero critico non fa eccezione:

Higher-order skills, such as problem solving, critical thinking, goal setting and decision making, overlap with other domains. Critical thinking includes inductive and deductive reasoning, making correct analyses, inferences and evaluations (Facione *et al.*, 1995[18]). Components of cognitive skills are interwoven with social and emotional skills so closely that it is difficult to tease apart and attribute the acquisition of these skills to one category or another. For instance, critical thinking involves questioning and evaluating ideas and solutions. This definition encompasses components of metacognition, social and emotional skills (reflection and evaluation within a cultural context), and even attitudes and values (moral judgement and integration with one's own goals and values), depending on the context. Critical thinking skills are also significantly affected by both traditional school experiences and by life experiences outside the classroom (OECD, 2016[3]). Citizens with critical thinking skills are also more likely to be self-sufficient and, thus, less dependent on the state's social spending (Facione, 1998[19]). They are more likely to be equipped to give back to society, for example through social entrepreneurship and prosocial behaviours (Peredo and McLean, 2006[20]). Critical thinking skills are seen as necessary to enter the workforce. Critics of the quality of higher education frequently cite the proportion of recent college graduates who are ill-prepared to enter the workforce and deficient in critical thinking skills (Flores *et al.*, 2012[21]; OECD, 2016[3]). (OECD, *Future 86*).

L'OECD (*Future*) infatti affianca all'area delle *cognitive e meta-cognitive skills* (fra cui il *critical thinking*) le competenze sociali ed emotive. Le *social and emotional skills* sono definite come “[...] a set of individual capacities that can be manifested in consistent



patterns of thoughts, feelings and behaviours that enable people to develop themselves, cultivate their relationships at home, school, work and in the community, and exercise their civic responsibilities" (OECD, *Future 86*). Pertanto, il pensiero critico si incarna nella competenza comunicativa introdotta nella sezione precedente, ma anche in quella socio-emotiva: il cerchio sulle tre competenze (pensare criticamente, argomentare e relazionarsi) si chiude perchè la natura intrinsecamente dialogica dell'argomentare comporta competenze sociali e cognitive (Xolocotzin *et al.*). Per questo motivo annoveriamo un secondo spunto della didattica delle lingue straniere, in cui i gruppi costituiscono un dispositivo di potenziamento comunicativo (Dörnyei e Murphey).

Qualora vengano gestiti con un protocollo che garantisca le dinamiche del gruppo nella direzione di un clima positivo di dialogo e collaborazione, i gruppi sono una sede potenziata di relazione, pensiero e comunicazione. Questo è quanto si prepone l'Apprendimento Cooperativo (Landone, *Utopia*) nel fornire principi e tecniche che portano gli studenti a lavorare con un alto grado di autonomia e responsabilità individuale. Il gruppo cooperativo è istruito a sviluppare competenze sociali di relazione e comunicazione che hanno una corrispondenza diretta con un'ampia gamma di funzioni della lingua. In altri termini, riproduce dinamiche sociali e comunicative che lo studente affronta come sillabo della lingua straniera (per esempio, la mediazione di un conflitto è una competenza sociale che presuppone l'uso della funzione comunicativa di esprimere accordo e disaccordo).

Anche questa sinergia è comprovabile tramite il *QCER Volume complementare* (118-122), da cui estraiamo numerosi descrittori che intersecano il lavoro di gruppo con il pensiero critico e l'argomentazione (Tabella 5). Essi sono relativi al facilitare la cooperazione cognitiva per la costruzione del significato in un discorso collettivo, più specificamente, al fare domande per incentivare un ragionamento logico (discorso dialogico) e apportare contributi a un discorso logico e coerente (Fratter e Fratter).

C2	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di riassumere, valutare e collegare i diversi contributi in modo da facilitare l'accordo in vista di una soluzione o della via da seguire (Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo, 119-120);• È in grado di riconoscere gli impliciti in un'interazione e adottare quindi le misure per orientare la direzione della discussione (Condurre il lavoro di gruppo - Gestire le interazioni, 121-122);• È in grado di guidare con efficacia lo sviluppo delle idee in una discussione su argomenti astratti e complessi, orientando il dibattito, ponendo domande mirate e incoraggiando i partecipanti ad approfondire il loro ragionamento (Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso, 121-122).
C1	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di cogliere osservazioni critiche o di esprimere con tatto un profondo disaccordo (<i>Appropriatezza sociolinguistica</i>, 149);



	<ul style="list-style-type: none">• È in grado di utilizzare le modalità linguistiche per segnalare la forza di una affermazione, di un argomento o di un punto di vista (<i>Precisione delle asserzioni</i>, 154);• È in grado di sviluppare e supportare in modo sufficientemente esteso i punti principali con elementi complementari, argomentazioni e esempi appropriati (<i>Sviluppo tematico</i>, 151);• È in grado di qualificare con precisione opinioni ed asserzioni specificandone, ad es. il grado di certezza/incertezza, convinzione/dubbio, probabilità ecc. (<i>Precisione delle asserzioni</i>, 153);• È in grado di mostrare sensibilità verso i diversi punti di vista espressi dai membri di un gruppo, riconoscendo i contributi e formulando eventuali riserve, disaccordi o critiche evitando o minimizzando il rischio di offendere (<i>Facilitare l'interazione collaborativa tra pari - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di sviluppare l'interazione e aiutare a guidarla, con tatto, verso una conclusione (<i>Facilitare l'interazione collaborativa tra pari - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di inquadrare una discussione per decidere una linea di condotta con un partner o un gruppo, riportando ciò che altri hanno detto, riassumendo, elaborando e valutando più punti di vista (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di valutare problemi, difficoltà e proposte in una discussione collaborativa in modo da decidere la via da seguire (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di mettere in evidenza le incoerenze di un ragionamento e contestare le idee degli altri nel tentativo di raggiungere un consenso (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di porre una serie di domande aperte a partire dai diversi contributi per incentivare un ragionamento logico (ad es. la formulazione di ipotesi, di inferenze, l'analisi, la giustificazione e la previsione) (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122);• È in grado di intervenire diplomaticamente per riorientare il dibattito, evitando che una persona domini o affrontando un comportamento destabilizzante (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Gestire le interazioni</i>, 121-122).
B2	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti (<i>Sviluppo tematico</i>, 151);• È in grado di presentare una serie di argomentazioni complesse e di rispondervi in modo convincente (<i>Sviluppo tematico</i>, 151);• È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo chiaro, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista, in modo abbastanza esteso, con elementi ed esempi pertinenti (<i>Sviluppo tematico</i>, 151);• È in grado di ricentrare una discussione, suggerendo ciò che deve essere considerato in seguito e come procedere (<i>Facilitare l'interazione collaborativa tra pari - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di approfondire le idee e le opinioni di altre persone (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• In un gruppo è in grado di esporre le sue idee e di fare domande per suscitare le reazioni degli altri membri del gruppo in modo che esprimano il loro punto di vista (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);



	<ul style="list-style-type: none">• È in grado di considerare due diversi aspetti di una questione, fornendo argomentazioni a favore o contro, e proporre una soluzione o un compromesso (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di sollecitare i membri di un gruppo a descrivere e approfondire le loro idee (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122);• È in grado di formulare domande e di dare dei feedback per esortare le persone ad ampliare le loro idee e a giustificare o chiarire le loro opinioni (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122);• È in grado di ampliare le idee degli altri e collegarle a linee di pensiero coerente (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122);• È in grado di chiedere alle persone di spiegare come un'idea si accorda al tema principale della discussione (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122).
B1+	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di sviluppare un'argomentazione con sufficiente chiarezza, così che il discorso possa essere seguito per lo più senza difficoltà (<i>Sviluppo tematico</i>, 151).
B1	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di introdurre una controargomentazione in un testo discorsivo semplice (ad es. con ma, però) (<i>Coerenza e coesione</i>, 153);• È in grado di collaborare a un compito condiviso, ad es. formulando e rispondendo a suggerimenti, chiedendo se le persone sono d'accordo e proponendo approcci alternativi (<i>Facilitare l'interazione collaborativa tra pari - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di fare domande, commenti e proporre semplici riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata sul compito, sull'argomento (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di chiedere a un membro del gruppo di motivare il suo punto di vista (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di ripetere in parte ciò che qualcuno ha detto per confermare la reciproca comprensione e contribuire ad assicurare lo sviluppo delle idee in corso (<i>Cooperare al processo di costruzione del significato - Collaborare in un gruppo</i>, 119-120);• È in grado di fare domande per invitare le persone a chiarire il loro ragionamento (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122).
A2	[Lo studente...] <ul style="list-style-type: none">• È in grado di chiedere a qualcuno la ragione di quel che pensa e come pensa che le cose possano funzionare (<i>Condurre il lavoro di gruppo - Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso</i>, 121-122).
A1	Nessun descrittore

Tabella 5. Descrittori che intersecano il lavoro di gruppo con il pensiero critico e l'argomentazione tratti dal *QCER Volume complementare* (2020).



Tale abbondanza di descrittori di competenza – che abbiamo volutamente riportato in modo esteso – dimostra che dal punto di vista della didattica delle lingue straniere è forte il legame fra competenze di ordine cognitivo (critiche, nel caso di nostro interesse), competenze di ordine comunicativo (di argomentare, come detto) e competenze di ordine sociale (di elaborazione condivisa della conoscenza). La Tabella 2 offre uno strumento focalizzato sull'argomentazione, utile al docente che stia lavorando sulla competenza comunicativa della lingua straniera. La Tabella 3 è un primo livello di sintesi fra comunicazione e pensiero, si presenta quindi come uno strumento didattico per chi desidera programmare alcune *subskill* della competenza di pensiero critico rilevabili tramite la competenza comunicativa in lingua straniera. Infine, la Tabella 5 è uno strumento completamente integrato che può essere utilizzato da chi desideri definire obiettivi di pensiero critico in termini di comportamenti comunicativi rilevabili durante un lavoro di gruppo.

CONSIDERAZIONI FINALI

La proposta di questi strumenti si fonda sul fatto che il *critical thinking* è facilmente integrabile nell'insegnamento della lingua straniera in quanto insito nei processi di argomentazione e nella mediazione del pensiero fra interlocutori in un contesto di collaborazione. Il pensiero critico si può rilevare solo tramite comportamenti, che ne sono indicatori, quindi una definizione di obiettivi di apprendimento in termini astratti non sarebbe didatticamente applicabile. Per questo, la presente proposta si basa su ciò che uno studente/ssa può mostrare (*learning outcome* visibili). Il comportamento comunicativo e il comportamento sociale hanno una buona visibilità e, come illustrato nelle Tabelle precedenti, sono descrivibili e graduabili. In sintesi, selezionando i descrittori di interesse, il docente ha a disposizione strumenti di visibilità dei comportamenti che possono essere indicatori di una competenza graduabile ai fini della sua programmazione in un corso accademico.

Quanto presentato guarda alla programmazione degli obiettivi di competenza integrati negli obiettivi di disciplina. Una nota di cautela va apportata qualora questi strumenti venissero adattati alla valutazione. In tal caso, la criticità di un descrittore con doppio valore di contenuto (livello della lingua straniera) e *skill* (pensiero critico) può dare casi in cui lo studente/ssa con basso livello di competenza comunicativa paia anche di bassa *performance* nel pensiero critico (Brookhart). Per tanto, la presente proposta va intesa in linea con Robasto (281):

Sia nel contesto italiano, sia nel contesto americano, si individuano oggi rubriche e framework di carattere trasversale volte a rilevare competenze di cittadinanza o competenze etiche, senza specifici agganci ai domini disciplinari. La costruzione di rubriche trasversali, disancorate dai contenuti core dei corsi di studio, rischia tuttavia di veicolare il messaggio che tale dimensione sia una sorta di disposizione personale dello studente, sulla quale il corso di studio non concorre alla sua formazione e valutazione. (Robasto 281)



Raccordare il pensiero critico agli obiettivi di apprendimento (nel nostro caso, delle lingue straniere) aiuta dunque a non dimenticarci di questa fondamentale competenza civica, che inoltre concretizza la concezione del discente di lingua straniera come agente in un contesto sociale, propria del QCER.

In conclusione, abbiamo proposto una visione integrata della cognizione con la comunicazione e la relazionalità. Questa prospettiva comporta un vantaggio in termini di impiego didattico rispetto ai modelli astratti e non graduabili e implica anche un avanzamento in termini di completezza rispetto ai modelli centrati solo sull'attività cognitiva: un ragionamento critico dovrebbe infatti includere anche la sua adeguata comunicazione all'interno della dinamica delle relazioni sociali. Come ben evidenzia Robasto (280), l'assenza delle sfere relazionale e affettiva nella formazione (e valutazione) della competenza di pensiero critico è un grosso problema accademico dovuto al fatto che tendenzialmente i docenti non si assumono la responsabilità della loro formazione, nemmeno negli ambiti in cui sarebbe particolarmente necessaria (come le discipline impegnate nella formazione docenti). Concordiamo con Robasto (280) sul fatto che prendere in carico tale formazione sarebbe "un'innovazione deontologica di grande coraggio".

BIBLIOGRAFIA

Adam, Jean-Michel. *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan, 1992.

Anscombe, Jean-Claude, e Oswald Ducrot. *La argumentación en la lengua*. Gredos, 1994.

Bernárdez, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, 1982.

Braun, Henry, et al. "Performance assessment of critical thinking: Conceptualization, design, and implementation." *Frontiers in Education*, no. 5, 2020, pp. 1-10.

Brenton, Philippe. *L'argomentazione nella comunicazione*. Mimesis, 2009.

Brookhart, Susan. *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD, 2010.

California Critical Thinking Disposition Inventory. <https://www.insightassessment.com/product/cctdi>. Consultato il 7 lugl. 2022.

California Critical Thinking Skills Test Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/product/cctst>. Consultato il 7 lugl. 2022.

Camps-Dolz, Anna. "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, no. 26, 1995, pp. 51-63.

Council Conclusions. *Developing media literacy and critical thinking through education and training*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf>. Consultato il 7 lugl. 2022.



Cundar-Ruano, Adriana Ximena. "Infusing critical thinking skills in the English as a Foreign Language classroom: A meaningful experience for teachers and students." *Polo del conocimiento*, ed. 57, vol. 6, n. 4, 2021, pp. 358-370.

Charaudeau, Patrick e Dominique Maingueneau. *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu, 2005.

Chu, Samuel Kai Wah et al. *21st century skills development through inquiry-based learning*. Springer, 2017.

Davidson, Bruce. "A case for critical thinking in the English language classroom." *TESOL Quarterly*, no. 32, 1998, pp. 119-123.

Dewey, John. *Come pensiamo*. Raffaello Cortina Editore, 2019.

Dolz, Joaquim. "Learning argumentative capacities." *Argumentation*, vol 10, no. 2, 1996, pp. 227-251.

Dörnyei, Zoltán, e Tim Murphey. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press, 2003.

Dwyer, Christopher, et al. "An integrated critical thinking framework for the 21st century." *Thinking skills and creativity*, no. 12, 2014, pp. 43-52.

Eemeren, Frans, Van e Rob Grootendorst. *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Lawrence Erlbaum, 1992.

Ennis, Robert. "Critical thinking: A streamlined conception." *Teaching Philosophy*, vol. 14, no. 1, 1991, pp. 5-24.

---. "Critical thinking assessment." *Theory into Practice*, vol. 32, no. 3, 1993, pp. 179-186.

EntreComp. *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union, 2018.

European strategy for universities. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities*. European Commission, 2022.

Foresman, Galen, et al. *The critical thinking toolkit*. Wiley Blackwell, 2017.

Fratte, Ivana, e Nadia Fratte. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills*. Cleup Sc., 2000.

Freire, Paulo. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA, 2004.

Hatcher, Donald. "Critical thinking instruction: A realistic evaluation." *Inquiry*, vol. 30, no. 3, 2015, pp. 4-19.

Hermida, Julian. *Facilitating deep learning*. Apple Academic Press, 2015.

Jenkins, Henry. *Culture partecipative e competenze digitali*. Guerini, 2010.

Kabilan, Muhammad. "Creative and critical thinking in language classroom." *Internet TESL Journal*, vol. 6, no. 6, 2020. <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>. Consultato il 7 lugl. 2022.



Key Competencies. *Key competencies for lifelong learning*, Publications Office of the European Union, 2018.

Kim, Hye-Kyung. "Critical thinking and critical pedagogy in English language teaching." *The Linguistic Association of Korea Journal*, vol. 25, no. 4, 2017, pp. 41-58.

Kusaka, Laura, e Martha Robertson. "Beyond Language: Creating Opportunities for Authentic Communication and Critical Thinking." *Language and culture*, vol. 41, no. 14, 2006, pp. 21-38.

Landone, Elena. *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*. Mimesis, 2018.

---. "La argumentación en la clase de español LE/L2." *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*, a cura di Javier de Santiago Guervós e Lourdes Dáz Rodríguez, Routledge, 2020, pp. 49-70.

Liu, Ou Lydia, et al. "Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment." *ETS Research Report Series*, Wiley Online Library, 2014.

Manukyan, Ani. "Strategies to promote critical thinking in foreign language teaching classroom." *Miopap*, vol. 13, no. 1, 2017, pp. 76-83.

Masduqi, Harits. "Critical thinking skills and meaning in English language teaching." *TEFLIN Journal*, vol. 22, no. 2, 2011, pp. 185-200.

McLean, Cheryl. "Evaluating critical thinking skills: Two conceptualizations." *Journal of Distance Education*, vol. 20, no. 2, 2005, pp. 1-20.

Mercier, Hugo, e Dan Sperber. "Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory." *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 34, no. 2, 2011, pp. 74-111.

Múñoz, Nora, e Christian Plantin. *El hacer argumentativo*. Biblos, 2011.

Múñoz-Basols, Javier, et al. *Developing writing skills in Spanish*. Routledge, 2011.

Mustofa, Mutmainnah, et al. "Critical thinking skills in EFL learning: what and how?" *International Conference on English Language Teaching (ICON-ELT)*, University of Islam Malang November 20-21, vol. 1, no. 1, 2020, pp. 70-77.

OECD - PISA. *Preparing our youth for inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework, 2018.

OECD. *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>. Consultato il 7 lugl. 2022.

OECD. *Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Core foundations for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Consultato il 7 lugl. 2022.

Perelman, Chaïm, e Lucie Olbrechts-Tyteca. *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Einaudi, 2001.

Pérez Grajales, Hector. *Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*. Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.

Plantin, Christian. *La argumentación*. Ariel, 1998.



Possin, Kevin. "A field guide to critical-thinking assessment." *Teaching Philosophy*, vol. 31, no. 3, 2008, pp. 201-228.

QCER *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Consiglio d'Europa - La Nuova Italia-Oxford, 2002.

QCER – Volume complementare. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Consiglio d'Europa, 2020.

Raccomandazione. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Consultato il 7 lugl. 2022.

Ramage, John, et al. *Argument in composition*. Parlor Press, 2009.

Rezaei, Saeed, et al. "Critical Thinking in Language Education." *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 2, no. 4, 2011, pp. 769-777.

Robasto, Daniela. "Valutare il pensiero critico e creativo in ambito universitario." *Form@re*, vol. 20, no. 1, 2020, pp. 270-283.

Rodríguez Rodríguez, María. "Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2." *Forma*, no. 7, 2004, pp. 125-148.

Shirkhani, Servant, e Mansour Fahim. "Enhancing critical thinking in foreign language learners." *Social and Behavioral Sciences*, no. 29, 2011, pp. 111-115.

Soodmand Afshar, Hassan, et al. "The interrelationship among critical thinking, writing and argumentative essay in an L2 and their subskills." *The Language Learning Journal*, vol. 45, no. 4, 2017, 419-433.

Starichkova, Veronika, et al. "Development of students' critical thinking skills via teaching English." *Proceedings IFTE-2021*, 2021, pp. 1641-1653.

Stein, Barry, et al. "Assessing critical thinking skills." *SACS/COC Annual Meeting. Nashville, Tennessee*, 2003, 1-13.

Taylor, Edward. "Transformative learning theory." *New directions for adult and continuing education*, no. 119, 2008, pp. 5-15.

Thonney, Teresa; Montgomery, Joseph. "Defining critical thinking across disciplines: An analysis of community college faculty perspectives." *College Teaching*, 2019, pagine digitali.

Walton, Douglas. *Methods of argumentation*. Cambridge University Press, 2013.

Weston, Anthony. *A rulebook for arguments*. Hackett Publishing Company, 2017.

WHO - World Health Organization. *Life skills education for children and adolescents in schools*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>. Consultato il 7 lugl. 2022.

Woods, John, et al. *Argument, critical thinking, logic and the fallacies*. Pearson-Prentice Hall, 2004.

Xolocotzin, Ulises, et al. "Emotional modulation of perspective taking: Implications for computer-supported argumentation." *Emotions, technology, and behaviors*, a cura di Sharon Tettegah e Dorothy Espelage, Elsevier, 2016, pp. 3-20.



Zainuddin, Hanizah, e Rashid Moore. "Enhancing critical thinking with structured controversial dialogues." *The Internet TESL Journal*, vol. 9, no. 6, 2003.
<http://iteslj.org/Techniques/Zainuddin-Controversial.html>. Consultato il 7 lugl. 2022.

Elena Landone è Professore Associato di Lingua Spagnola presso il Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni dell'Università degli Studi di Milano, dove insegna Linguistica e Didattica della Lingua Spagnola. La sua ricerca (in azione!) nel campo della glottodidattica si concentra sui temi delle tecnologie didattiche e delle pedagogie umanistiche ed esperienziali. La sua ultima monografia sull'innovazione nella didattica dello spagnolo è *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula* (Mimesis, 2018); è inoltre coordinatrice di diversi progetti di Terza Missione (Bard Project, Il Peso dello Zaino, Videoshadowing).

<https://orcid.org/0000-0003-2520-589X>

elena.landone@unimi.it
