

I DOCENTI DI ITALIANO A STUDENTI SINOFONI AFFERENTI AI PROGRAMMI MARCO POLO E TURANDOT FRA ITALIA E CINA

*Silvia Scolaro*¹

1. INTRODUZIONE

Lo scopo del presente lavoro è quello di indagare le convinzioni di docenti che si occupano della didattica dell'italiano a studenti sinofoni afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot, cercandone poi eventuali ricadute sulla glottodidassi dell'italiano a questo tipo di discenti. Per lo svolgimento della ricerca è stato redatto un questionario rivolto agli insegnanti di lingua e cultura italiane ad apprendenti cinesi. Nonostante il campione totale sia composto da piccoli numeri, un aspetto interessante della presente ricerca è che fra i rispondenti sono presenti docenti che operano in Italia e in Cina, di origine sia italiana che cinese, che operano sia in contesto accademico che di istituzioni private.

2. BACKGROUND TEORICO

La ricerca si allinea al filone degli studi sui “*teachers’ beliefs*” che studiano la ricaduta delle convinzioni dei docenti in classe e nello specifico sull’apprendimento linguistico. Molte ricerche sono state fatte in questo campo, in particolare sulle convinzioni degli insegnanti e degli studenti in merito all’apprendimento linguistico. Nel presente lavoro si tratta di quelle relative ai docenti. Per prima cosa è necessario dare una definizione del termine “*belief*” come inteso nella letteratura a cui fa riferimento la presente ricerca.

Generalmente parlando, le convinzioni sono strettamente legate al comportamento umano e all’apprendimento. La definizione più comune indica per “*belief*” un tipo di conoscenza che è soggettivo e allo stesso tempo si basa sull’esperienza personale dei singoli (Pehkonen, Pietilä, 2003). I *beliefs* sono giudizi e valutazioni che ognuno ha rispetto a sé stesso/a, gli altri e il mondo intorno a sé (Kadher, 2012). Per quanto riguarda i *teachers’ beliefs*, numerose ricerche hanno dimostrato il loro profondo impatto sulla prassi glottodidattica. Tali convinzioni possono essere divise in cinque categorie principali: le convinzioni riguardanti gli apprendenti e l’apprendimento; quelle riguardo l’insegnamento, quelle in merito al sillabo; quelle concernenti l’insegnamento e quelle su di sé e la natura dell’insegnamento. Secondo Calderhead (1996), queste cinque categorie sono strettamente correlate fra loro. La presente ricerca verte in particolare sulle prime due. Kagan (1992) dichiara che le convinzioni degli insegnanti si plasmano lentamente nel tempo formando un sistema altamente personalizzato e sviluppato che limita la comprensione, il giudizio e il comportamento del docente. Queste convinzioni vertono su aspetti sia oggettivi che soggettivi e agiscono come base per le

¹ Università Ca’ Foscari Venezia.

decisioni sulla conduzione della classe da parte dell'insegnante. Le convinzioni dei docenti derivano da quattro fonti principali (Kindsvatter, Willen & Ishler, 1998; Abdi & Asadi, 2011): in primo luogo, l'esperienza dei docenti come apprendenti di una lingua straniera; in secondo luogo, la loro esperienza di insegnamento; in terzo luogo la loro personalità e infine i principi educativi o basati sulla ricerca che il docente ha fatto propri. Altri studi hanno portato a conclusioni simili indicando che anche il *background* culturale condiziona il modo di pensare degli insegnanti (Zhou, Liu, 1997; Xin, Shen, 1999; Li, 2012). Anche Richardson (1996) afferma che gli aspetti principali che plasmano le convinzioni dei docenti sono: l'esperienza personale; l'esperienza con l'istruzione e l'esperienza con la conoscenza formale. La connessione fra i *teachers' beliefs* e la loro ricaduta sulle pratiche didattiche è stata dimostrata da numerose ricerche (Attardo, Brown, 2005; Johnson, 1992; Jones, Fong, 2007; Poynor, 2005; Yook, 2010). In particolare dagli studi di Johnson si evince che le convinzioni teoriche sulle metodologie didattiche dei docenti (metodo funzionale, metodo basato sulle abilità; metodo grammaticale) avevano delle ricadute sulle pratiche didattiche che poi questi insegnanti mettevano in atto nella classe di lingua.

In questa cornice teorica, il presente lavoro di ricerca si inserisce ad investigare i *teachers' beliefs* di coloro i quali insegnano agli studenti afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot per cercare di comprendere le ricadute didattiche che le loro convinzioni hanno e l'influenza sull'insegnamento/apprendimento linguistico da parte di questa tipologia di discenti. Lo scopo finale è avere una visione di insieme su quali sono le scelte didattiche messe in atto e verificare se sia possibile individuare quali possano essere maggiormente consoni ad un efficace apprendimento linguistico.

Nonostante i numerosi studi e ricerche condotti e pubblicati su studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot², al momento della redazione del presente lavoro di ricerca non sono stati rilevati studi precedenti su questo tema specifico, cioè sulle concezioni dei docenti che operano esclusivamente nella didattica a questa tipologia di apprendenti, tranne quello di Canini e Scolaro (2020) che si differenzia, però, dal presente in quanto analizza prima singolarmente e poi confronta i dati sia di ex-studenti afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot, di docenti di italiano in Cina e di istituzioni che operano nell'ambito dell'erogazione di corsi di italiano sul territorio cinese.

3. LA METODOLOGIA

I dati sono stati raccolti per mezzo di un questionario in italiano e cinese somministrato a diversi campioni di docenti nell'estate del 2019. Il *survey* è stato diffuso *online* grazie a un *software* che ne permetteva l'uso senza VPN³ anche sul territorio cinese. Esso consta di un totale di 39 domande. La prima parte riguarda i dati personali, il titolo di studio e le eventuali specializzazioni in didattica dell'italiano a stranieri. Si prosegue poi investigandola durata dell'insegnamento a studenti sinofoni afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot. In seguito si analizzano i contenuti delle lezioni, la lingua in cui vengono svolte e altri aspetti specifici relativi alla glottodidattica quali: materiali; tipologia di *testing*; compiti per casa; esercizi di scrittura; dettato; ascolto; comprensione orale; grammatica; insegnamento

² Per una bibliografia di base si veda Bagna, Chiapedi, Salvati, Scibetta, Visigalli (2017), Bonvino, Rastelli (2010), Rastelli (2010).

³ *Virtual Private Network*: è un dispositivo che permette l'accesso a siti non raggiungibili dal Paese in cui si naviga.

della cultura; conversazione; preparazione agli esami CILS, CELI, PLIDA o Roma3; preparazione al futuro percorso universitario di questi studenti; l'insegnamento esplicito delle competenze glotto-matematiche. Successivamente si passa ad aspetti che inficiano anch'essi l'apprendimento e nella fattispecie il modo di scrivere alla lavagna e la disposizione dei banchi nella classe. Nell'ultima parte si sono indagate le percezioni dei docenti su quali aspetti siano a parere loro importante al fine dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera con particolare riferimento agli studenti cinesi afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot.

Alcuni quesiti erano formulati come scelta multipla dove era possibile una sola preferenza, altri dove erano possibili più opzioni. In taluni casi, si è preferito lasciare al docente intervistato la possibilità di esprimersi liberamente e per questo motivo si è optato per risposte aperte, senza limiti di lunghezza. Di seguito, analizzando quesito per quesito, se ne è specificata la tipologia, quando necessario al fine dell'analisi dei dati. Per le domande aperte, si sono riassunte le risposte degli informanti; inoltre, quelle date in lingua cinese sono state tradotte dall'autore.

4. L'ANALISI DEI DATI

La popolazione totale di 11 rispondenti che ha preso parte allo studio della presente ricerca, è divisibile in quattro campioni distinti. Per maggiore chiarezza, di seguito si riporta una tabella esplicativa che descrive i diversi partecipanti.

Tabella 1. *La popolazione divisa per campioni*

Numero del campione	Descrizione generale del campione	Numero di rispondenti al questionario
Campione 1	Docenti di origine cinese che operano in Cina	3
Campione 2	Docenti italiani con buona conoscenza della lingua cinese che operano in Cina	5
Campione 3	Docenti italiani in Italia	1
Campione 4	Docenti italiani in Cina che non conoscono la lingua cinese	2

Proseguendo si analizzano, quesito per quesito, le risposte ottenute.

4.1. *Anagrafica*

L'età media degli insegnanti è compresa fra i 21 e i 35 anni. I più giovani si ritrovano fra i rispondenti di origine cinese (Campione 1). Ciò potrebbe comportare una formazione glottodidattica mancante o non ancora così preponderante nell'influenzare le loro scelte di pratica didattica. Un'altra domanda che potrebbe sorgere è la seguente: come mai i docenti di origine cinese sono così giovani? È dettato dal caso, da esigenze personali o da scelte dettate dal *trend* socio-culturale e del mercato del lavoro cinese?

Il 18% (2 su 11) dei docenti è di genere maschile (entrambi nel Campione 2), mentre l'82% (9 su 11) di genere femminile.

Per quello che riguarda il titolo di studi, il 45% (5 su 11) dei rispondenti ha una laurea, il 64% (7 su 11) un diploma di Master, nessuno ha un dottorato. Inoltre, un 27% (3 su 11) ha seguito corsi di italiano in Italia (per i docenti cinesi) o di cinese in Cina (per gli italiani).

In merito alle certificazioni, fra i rispondenti di origine cinese il 33% (1 su 3) ha una certificazione CELI, mentre il 67% (2 su 3) CILS. Nessuna di loro ha certificazioni di competenza in lingua italiana di Roma 3 o PLIDA. Inoltre il 33% (1 su 3) ha il certificato per la somministrazione degli esami CILS. Fra i rispondenti di origine italiana il 50% (4 su 8) ha la certificazione CEDILS, il 12,5% (1 su 8) DITALS, il 12,5% (1 su 8) DILS-PG, il 25% (2 su 8) un Master in Didattica dell'Italiano a stranieri⁴, il 38% (3 su 8) il certificato per somministratore CILS, il 25% (2 su 8) per somministratore CELI, il 12,5% (1 su 8) per l'esame PLIDA, nessuno per l'esame di certificazione di Roma 3. I dati ci dimostrano che i docenti di origine cinese (Campione 1) hanno buone competenze linguistiche in italiano, ma non hanno conoscenze certificate in didattica delle lingue. Inoltre, la competenza come somministratore di esami è certamente più diffusa fra i docenti di origine italiana, indipendentemente dal luogo dove operano.

Il livello di conoscenza di italiano per i docenti di origine cinese è medio-alto: il 67% (2 su 3) dichiara di avere un certificato di livello B2 e il 33% (1 su 3) C1. Lo stesso si può dire degli insegnanti italiani: chi conosce la lingua cinese, cioè il 50% (4 su 8) dei rispondenti, ha in genere un buon livello. Il 12,5% (1 su 8) ha un certificato HSK⁵ livello 3, un altro 13% (1 su 8) ha un livello 5 e un 25% (2 su 8) ha un livello 6.

Per quello che riguarda l'esperienza nell'insegnamento a studenti cinesi afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot, i dati emersi sono i seguenti: fra i rispondenti di origine cinese il 67% (2 su 3) ha assertedo di avere un'esperienza in questo campo da 0 a 3 mesi, mentre il 33% (1 su 3) di 1-2 anni; invece, fra i rispondenti di origine italiana il 12,5% (1 su 8) di 6 mesi-1 anno, il 12,5% (1 su 8) di 1-2 anni, il 75% (6 su 8) fra i 2 e i 5 anni. Anche in questo caso si riscontra una grande differenza fra i docenti di origine cinese, che, in maggioranza, hanno un'esperienza di pochi mesi di insegnamento (il che conferma ulteriormente i dati sulla giovane età e sulla mancanza di certificazioni relative alla didattica linguistica), mentre i docenti di origine italiana sembrano avere maggiore esperienza nel campo.

4.2. *La glottodidattica: fra metodologie e percezioni*

In questa sezione si analizzano le risposte date dagli informanti ai quesiti sulla metodologia didattica adottata in classe e sulle loro percezioni dell'insegnamento della lingua italiana ad apprendenti sinofoni.

⁴ Non è stato richiesto di specificare presso quale università.

⁵ HSK è l'acronimo di *Hanyu Shuipin Kaoshi*, che è un esame di competenza di lingua cinese. Per informazioni si veda il sito: <http://www.chinesetest.cn/index.do>. Il test è diviso in 6 livelli che corrispondono indicativamente ai livelli del QCER dall'A1 – livello 1 al C2 – livello 6.

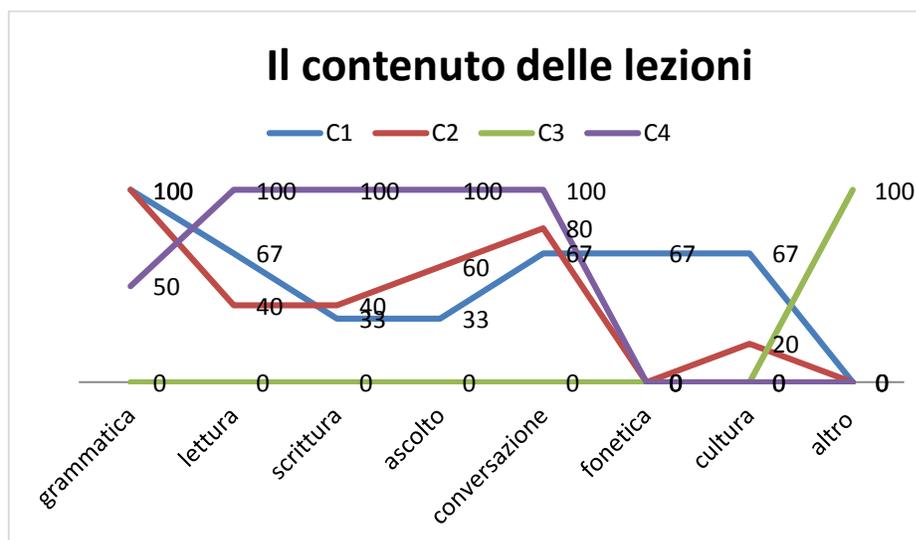
1) *il contenuto delle lezioni*

Il quesito che mirava a capire quali fossero i contenuti principali delle lezioni di italiano a questi studenti è stato posto in forma di scelta multipla con la possibilità di più opzioni.

Tabella 2. *Il contenuto delle lezioni*

	Grammatica	Comprensione scritta	Produzione scritta	Comprensione orale
C1	100% (3)	67% (2)	33% (1)	33% (1)
C2	100% (5)	40% (2)	40% (2)	60% (3)
C3	--	--	--	--
C4	50% (1)	100% (2)	100% (2)	100% (2)
	Produzione orale	Fonetica	Cultura	Altro
C1	67% (2)	67% (2)	67% (2)	--
C2	80% (4)	--	20% (1)	--
C3	--	--	--	100% (1) ⁶
C4	100% (2)	--	--	--

Grafico 1. *Il contenuto delle lezioni diviso per campione*



⁶ Si riporta così come scritta la risposta del docente intervistato: «In ogni lezione svolgo una Uda che possa sviluppare in maniera equilibrata tutte le abilità e le competenze, a partire dalla didattizzazione di un testo input autentico, orale o scritto. Seguo un sillabo impostato sulla base del metodo comunicativo integrato, scelgo i materiali didattici in base all'analisi del metodo alla base del materiale stesso».

I dati mostrano chiaramente come i docenti che operano sul territorio cinese tendano a dare molta importanza all'aspetto dell'insegnamento esplicito della grammatica. La maggior parte dei docenti dichiara di dare spazio nelle proprie lezioni anche alla comprensione del testo scritto e orale, nonché alla scrittura e alla conversazione. La fonetica e la cultura sembrano essere trattate meno in classe, soprattutto da docenti di origine italiana. Un'ipotetica causa di ciò potrebbe essere individuata nel fatto che l'insegnante di nazionalità italiana non sente come ostiche le abilità legate alla fonazione, alla prosodia della lingua italiana così come la cultura è per lui/lei "naturale". Quindi, se letti in questa chiave, i dati potrebbero rispecchiare una ricaduta delle percezioni dei docenti che non si accorgono di questi aspetti in quanto per lui/lei non difficoltosi.

2) *La lingua usata in classe*

Per quello che riguarda la lingua usata per l'interazione in classe, i dati, divisi per campione sono riportati nella tabella seguente:

Tabella 3. *La lingua usata in classe*

	cinese	italiano	inglese
C1	100% (3 su 3)	--	--
C2	40% (2 su 5)	60% (3 su 5) ⁷	--
C3	--	100% (1 su 1)	--
C4	--	100% (2 su 2)	--
Tot.	46% (5 su 11)	54% (6 su 11)	

Dai dati emersi si può vedere che l'inglese non sembra essere usato come lingua ponte. Ciò, in linea generale (non per quello che riguarda il Campione 4) può essere spiegato dal fatto che i docenti hanno buona conoscenza di entrambe le lingue: italiano e cinese (mandarino).

3) *l'uso delle Information and Communication Technology (ICT)*

Solo il 9% (1 su 11) dei docenti asserisce di non utilizzarle. I dati, quindi, ci indicano come ormai la tecnologia sia decisamente presente nelle classi di lingua. L'82% (9 su 11) indica di usare computer e proiettore e il 55% (6 su 11) i telefoni cellulari. Nessuno indica il *tablet* fra gli strumenti utilizzati. Relativamente all'utilizzo delle ICT per la glottodidattica, si sono trovati diversi articoli in lingua cinese che trattano del loro uso in classe nell'insegnamento/apprendimento della lingua italiana a studenti sinofoni in Cina. Alcuni ricercatori (Fei, Cheng, 2018; Gao, 2018), se da un lato ammettono che le tecnologie possano contribuire alla modernizzazione (in Cina è in atto il "*Decade of Education Informatization (2011-2020)*" indetto dal Ministero della Pubblica Istruzione cinese) e a una maggiore fruibilità della lezione anche a distanza, dall'altro lamentano la poca preparazione dei docenti cinesi in merito e la grande spesa in termini di tempo dovuta alla preparazione delle lezioni.

⁷ Tale dato tuttavia non corrisponde ai monitoraggi svolti nella scuola dove operano i docenti che hanno risposto al questionario.

4) *la metodologia didattica*

I dati emersi dal quesito sulla tipologia di didattica fanno notare una spiccata differenza fra i docenti di origine cinese (Campione 1) che dichiarano di usare una metodologia di insegnamento basata sulla lezione frontale (100%, 3 su 3; 27% del totale, 3 su 11) e quelli di origine italiana, che si dividono fra chi propone una lezione frontale (37,5%, 3 su 8; 27% del totale 3 su 11) e chi sostiene di usare un metodo di stampo comunicativo (62,5%, 5 su 8; 45% del totale 5 su 11). Nonostante non sia stata selezionata da nessuno dei rispondenti, fra le risposte possibili del quesito era stato inserito fra gli item anche la modalità *flipped classroom* in quanto si era trovato riscontro dell'utilizzo di questa metodologia in un articolo pubblicato da Ma (2019) in Cina su uno studio della sua applicazione in un corso di italiano presso la *Zhejiang University*, e quindi si intendeva cercare di appurare se e quanto fosse diffusa, ma i risultati non forniscono dati su cui misurare questo aspetto.

5) *la lezione tipo*

Si è chiesto ai docenti informanti la descrizione di una loro lezione tipo. Di seguito si riportano le risposte date, riassunte campione per campione.

Campione 1: i docenti dicono di fare lezione seguendo il libro, traducendo il testo e facendolo leggere agli studenti, poi spiegando la grammatica, concludendo con esercizi.

Campione 2: i docenti affermano che la loro lezione è basata su attività comunicative a cui si aggiungono correzione dei compiti e esercizi per l'apprendimento di lessico nuovo, spiegazione ed esercizi relativi alla grammatica.

Campioni 3 e 4: le lezioni dei campioni tre e quattro seguono le fasi dell'apprendimento: globalità, analisi e sintesi per lo più in maniera induttiva anche attraverso l'utilizzo di attività di coppia o gruppo.

Da quanto riportato dagli informanti emerge ancora una volta la conferma alle risposte date al quesito precedente. Inoltre, si avvalorano ulteriormente le ipotesi fatte sul Campione 1.

I materiali didattici utilizzati sono per il 91% (10 su 11) dei rispondenti quelli dati in dotazione dalla scuola o dall'istituto per cui operano.

6) *il testing*

I *test* somministrati sono per l'82% (9 su 11) dei rispondenti sia scritti che orali, il restante 18% (2 su 11) è di tipo solo scritto e le risposte vengono entrambe dal campione 1. Essendo l'oralità un punto critico dello studente sinofono si dovrebbe pensare ad "allenare" questa abilità anche nelle prove di *testing* fin dai primi livelli; invece, sembra che la maggior parte dei docenti di origine cinese siano più legati alla lingua nella sua forma scritta. Ciò potrebbe comunque essere anche dovuto ad un forte retaggio culturale⁸.

⁸ In Cina la scrittura è ciò che ha permesso di mantenere l'unità del Paese nei secoli. Gli esami degli ufficiali imperiali sin da tempi antichissimi venivano svolti in forma scritta e chiunque, anche chi non parlava la lingua di corte, se era in grado di leggere e scrivere, avrebbe potuto partecipare alle esaminazioni.

Si è chiesto inoltre ai docenti di indicare quali fossero le modalità di *testing*. La domanda era aperta e per questo motivo si riportano, riassumendole di seguito, le risposte date dai vari campioni.

Il campione 1 dichiara di fare test settimanalmente su quanto svolto in classe durante la settimana.

Anche nel caso del campione 2 sono effettuati dei *test in itinere* una volta alla settimana di fine unità, comprendono anche una parte di comprensione orale e le tipologie di esercizi sono miste: completamento, scelta multipla, ecc. Il *test* prevede anche una parte di produzione orale.

Per quello che riguarda il campione 3, i *test* si svolgono circa ogni 150 ore di lezione e tendono ad avere prove simili a quelle degli esami di certificazione per i vari livelli.

Nel campione 4 i *test* si svolgono settimanalmente sul programma fatto e tendono anch'essi a simulare la tipologia di esercizi degli esami di certificazione, comprendendo anche una parte orale.

7) *i compiti assegnati per lo studio a casa*

Si riportano per campione le risposte al quesito aperto relativo alla descrizione della tipologia dei compiti assegnati per lo studio a casa.

Campione 1: si fanno memorizzare le parole e i dialoghi e si fanno eseguire gli esercizi che si trovano nel libro degli esercizi in adozione.

Campione 2: vengono assegnati esercizi di fissazione lessicale e grammaticale e composizioni scritte.

Campione 3: oltre a esercizi di fissazione di diverse tipologie, richiede due composizioni scritte settimanali e la creazione di presentazioni in *power point* a gruppi, interviste ad italiani, ecc. per la negoziazione dei significati e l'utilizzo della lingua in contesti reali. Tali lavori di gruppo vengono successivamente presentati alla classe. I compiti assegnati per lo studio a

Campione 4: i compiti assegnati per lo studio a casa del campione 4 sono per lo più di fissazione grammaticale e lessicale avvalendosi di diverse tipologie di esercizi.

Dalle risposte date, si evince come, nella maggior parte dei casi, i compiti svolgano la funzione di fissazione di quanto fatto in classe. Solo in un caso si parla di compiti *task-based* di tipo comunicativo. Ciò potrebbe essere dovuto anche al fatto che i Campioni 1, 2 e 4 operano in Cina e quindi in contesto in cui fuori dall'aula non è possibile praticare l'italiano con gli autoctoni.

8) *la produzione scritta*

Un successivo quesito a domanda aperta si concentrava sulle informazioni relative alle composizioni scritte e il loro utilizzo non solo come compito assegnato per lo studio a casa, ma anche come attività da svolgere in classe. Il campione 1 indica di assegnarne una come compito per casa circa una volta alla settimana, su un argomento trattato in classe. Per quello che riguarda il campione 2 si riscontrano diverse convinzioni in merito: chi ritiene la produzione scritta un'abilità da sviluppare e la assegna come compito per casa settimanalmente; chi, invece, dice di proporre un approccio più interattivo; altri indicano di far produrre agli studenti semplici frasi in classe, demandando la composizione di una

produzione scritta solamente ai compiti a casa. Anche il campione 3 la usa come compito per casa. Il campione 4 ne ammette l'uso specificandone la gradualità con cui viene proposta.

9) *la correzione delle attività di scrittura*

Alla domanda in cui si chiedevano informazioni sulla correzione delle composizioni scritte assegnate agli studenti:

Campione 1: i docenti danno risposte differenti: chi enfatizza la ripetizione delle frasi corrette; chi incoraggia gli studenti a scrivere di più; chi preferisce l'autocorrezione.

Campione 2: gli insegnanti esprimono i loro diversi modi di porsi per quello che riguarda questo aspetto: chi corregge tutto, chi parzialmente in base al livello e con tipologie differenti di segni per indicare i differenti tipi di errori; chi tratta delle correzioni con il singolo studente; chi corregge solo alcuni punti in plenaria proponendo poi degli esercizi per la revisione dei punti sbagliati.

Campione 3: a differenza degli altri, i docenti italiani richiedono anche una riscrittura del testo da parte del discente spronando in tal modo la ricostruzione consapevole del significato che l'apprendente intendeva comunicare. Anche il campione 4 parla di segnalazione dell'errore da parte del docente ma con la richiesta di autocorrezione da parte dell'apprendente.

Dalle risposte emergono diverse concezioni della correzione degli errori per quello che riguarda le composizioni scritte. In Cina, per i docenti di origine cinese, sembra prevalere il retaggio culturale che porta alla ripetizione e alla copiatura come modo per imparare. Inoltre, essi non descrivono bene il modo che utilizzano per correggere. In altri casi, invece, dove viene descritto in modo più approfondito, si riscontra la tendenza a segnalare gli errori, richiedendo al discente la correzione, attività che dovrebbe stimolare l'apprendente nella sua scoperta della lingua. Inoltre, da notare è anche il richiamo alla capacità del docente di discriminare il momento, la tipologia di errori, nonché la modalità consoni alla correzione.

10) *l'uso del dettato in classe*

Un altro quesito, in forma di domanda con risposta aperta, si poneva il fine di indagare l'uso del dettato in classe. In Cina infatti è una pratica molto usata nell'insegnamento delle lingue straniere come spiega anche Peng (2018), il quale attribuisce al suo utilizzo una valenza positiva in particolare per quello che riguarda la memorizzazione del lessico. Di seguito sono sintetizzate le percezioni dei docenti intervistati in merito all'uso del dettato per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano da parte di studenti sinofoni.

Campione 1: i docenti cinesi affermano di usare il dettato ogni giorno: lo trovano una tecnica utile non solo per la memorizzazione e lo studio ma anche per ricordare la pronuncia.

Campione 2: alcuni insegnanti dicono di non usarlo, altri di usarlo solo ai livelli base, altri nonostante lo ritengano utile per l'apprendimento della fonetica non lo utilizzano di frequente.

Campione 3: i docenti indicano di avvalersi raramente di questa tecnica.

Campione 4: il dettato viene usato in classe anche come strumento per lo sviluppo della memoria grafemica.

Da quanto emerge dalle risposte date, sembra che tutti i docenti percepiscano il dettato come una tecnica utile in particolare per lo studente cinese afferente ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot in quanto li aiuterebbe allo sviluppo della memoria grafemica, della comprensione orale, e anche della capacità di prendere appunti: abilità composita che implica la comprensione dell'ascolto, la comprensione e la processazione delle informazioni, la selezione di quelle ritenute utili e la loro riproduzione in forma sintetica e scritta. Tale capacità potrebbe essere di fondamentale importanza soprattutto per questa tipologia di destinatari che si apprestano a compiere i loro studi di Alta Formazione in Italia.

11) *le tecniche usate per lo sviluppo della comprensione orale*

Il quesito a risposta aperta posto per rilevare le tecniche usate per lo sviluppo della comprensione orale in classe da parte dei docenti intervistati ha avuto queste risposte.

Campione 1: gli insegnanti usano gli ascolti ogni giorno o almeno due volte la settimana. Ciò che è interessante è che essi sostengono che le attività di ascolto possono aiutare a verificare se gli studenti hanno studiato bene o meno, aiutano a comprendere «le situazioni dell'uso delle frasi» e familiarizzano gli studenti con la voce (degli italiani)⁹.

Campione 2: gli insegnanti si dividono fra chi ritiene l'utilizzo di esercizi di ascolto in classe come utile e stimolante e chi lo percepisce come noioso per gli studenti, chi lo crede una mera e sterile preparazione agli esami di certificazione.

Campione 3: gli ascolti vengono utilizzati in modo sistematico, almeno un giorno su due, sia con l'obiettivo dello sviluppo della comprensione orale che dell'analisi.

Campione 4: i docenti rispondono di farne uso e ritengono che queste attività siano molto utili in particolare per lo studente Marco Polo e Turandot.

Da quanto emerso dalle risposte date dai docenti, sembra che in generale quasi tutti pensino che la capacità di comprensione orale sia fondamentale e che vada sviluppata. Cambia però il modo in cui viene sviluppata nella pratica glottodidattica del singolo docente.

12) *la comprensione del testo scritto*

Con una domanda aperta si è indagato come i docenti intervistati lavorino sulla comprensione del testo scritto.

Campione 1: i docenti riferiscono di far esercitare molto spesso i loro allievi nella comprensione del testo scritto, aggiungendo che è l'attività che lo studente cinese svolge più spesso quando studia una lingua, ma che risulta difficile ai livelli iniziali data la scarsa conoscenza del lessico.

Campione 2: per i docenti di questo campione le attività di comprensione della lettura sono utili per l'arricchimento lessicale e per lo sviluppo delle strategie di comprensione: dovrebbero aiutare lo studente cinese a focalizzarsi sul significato globale del testo e non solo sulla traduzione delle singole parole.

⁹ Aggiunta dell'autrice.

Campione 3: il docente fa svolgere attività di comprensione dell'*input* scritto in alternanza con quello orale e talvolta anche come approfondimento culturale, sia in classe che come compito per casa.

Campione 4: i docenti dichiarano di lavorare frequentemente sulla comprensione alla lettura anche in vista della preparazione agli esami di certificazione.

Dalle risposte date sembra che ci siano due modi di avvicinarsi alla lettura e alla comprensione di un testo scritto: un approccio di tipo più analitico al testo da parte dei docenti di origine cinese e un approccio più legato alla comprensione globale del testo che implichi l'utilizzo di strategie di derivazione e di ipotesi sulla lingua, almeno in fase iniziale, e con un'ulteriore rielaborazione dei contenuti in fase di analisi da parte dei docenti di origine italiana. Anche in questo caso, la differenza di cultura potrebbe essere la ragione che porta a tale differenziazione di approccio verso la comprensione di un testo scritto. Sarebbe utile investigare ulteriormente questo aspetto per verificare se uno dei due approcci o un'integrazione di essi porti ad un maggiore successo nei futuri studi accademici di questa tipologia di discenti e sia quindi da preferirsi.

13) *la riflessione grammaticale*

Un quesito a domanda aperta chiedeva ai docenti di descrivere come venga presentata la riflessione grammaticale nelle loro classi.

Campione 1: I docenti dichiarano di fare svolgere quotidianamente esercizi di grammatica, costituendo, a loro parere, la parte principale della lingua.

Campione 2: anche i docenti di questo campione ritengono che gli studenti cinesi abbiano bisogno di molti esercizi di grammatica nonostante essi siano noiosi e ripetitivi, soprattutto ai livelli base e questa necessità deriva dalla lontananza tipologia fra la L1 e la L2.

Campione 3: la grammatica è a sostegno della funzione comunicativa e si sottolinea la necessità di una riflessione di tipo induttivo da parte dell'apprendente sinofono che sembra avere bisogno di tempi più lunghi e sforzi maggiori dovuti alla distanza fra le due lingue. Essa va comunque continuamente ripresa e ampliata durante il corso.

Campione 4: la grammatica deve essere una scoperta da parte del discente e necessita di tempo ed esercizio per essere appresa.

Dalle risposte dei docenti, è possibile notare come gli insegnanti di origine cinese e gli insegnanti di italiano che insegnano in Cina da lungo tempo percepiscano la grammatica come un punto di fondamentale importanza, in particolare per lo studente cinese, principalmente per due fattori: il primo la consolidata abitudine allo studio della grammatica quando si affronta lo studio di una lingua straniera in Cina; il secondo la percezione della distanza fra le "grammatiche" della L1 dei discenti e l'italiano considerato standard¹⁰.

¹⁰ A tal proposito, Rastelli (in Bonvino, Rastelli, 2010: 89) in uno studio fatto con *eye-tracking* esprime la seguente ipotesi: «È possibile ipotizzare che le rappresentazioni grammaticali degli studenti cinesi – cioè le loro intuizioni non mediate dai meccanismi del processing e non rallentate dalle difficoltà di attuning – siano identiche a quelle degli altri apprendenti. È possibile ipotizzare che la differenza tra i cinesi e gli altri sia solo temporanea e che riguardi il processing, non la grammatica.».

14) *lo sviluppo della competenza orale*

Il quesito proposto come domanda aperta si proponeva di indagare come avvenga lo sviluppo della competenza orale in classe.

Campione 1: per i docenti di questo campione la capacità orale è di fondamentale importanza e dicono di praticarla spesso con gli studenti perché devono “osare” parlare.

Campione 2: consapevoli del fatto che gli studenti non hanno la possibilità di praticare la lingua al di fuori del contesto classe, i docenti rispondono di dedicare alla comprensione orale molto tempo in aula.

Campione 3: i docenti specificano che, particolarmente nelle fasi di sintesi/riutilizzo e talvolta anche di motivazione, propongono attività di conversazione.

Campione 4: i docenti di questo campione aggiungono che i *role-play* possono presentare «una grande utilità e dei vantaggi poiché lo studente memorizza molto lessico e ripete molti atti comunicativi di *routine* e frequenti».

Dalle risposte emerge come tutti i docenti considerino l'abilità orale come fondamentale e la trattino in classe. Nonostante ciò ammettono la difficoltà di sviluppare l'abilità della comunicazione orale fuori dal contesto della classe di lingua in particolare per chi opera in Cina, in contesto di LS. Quindi le attività svolte in aula coinvolgono in particolare esercizi di simulazione di situazioni comunicative con relativi *role-play*.

15) *la preparazione agli esami di certificazione di lingua italiana*

Alla domanda per avere informazioni in merito alla preparazione agli esami di certificazione di lingua italiana (CELI, CILS, PLIDA, Roma 3) in classe il campione 1 non prevede esercitazioni in questo senso, mentre i docenti del campione 2 rispondono che tale preparazione viene fatta in specifici corsi (a pagamento) offerti dalla scuola in cui essi operano. Il campione 3 dichiara di fare una simulazione un mese prima del test con correzione in plenaria. Il campione 4 sostiene di fare frequentemente delle simulazioni di esame da iniziarsi anche 2 o 3 mesi prima.

Le risposte date dimostrano la grande differenza su questo aspetto per i rispettivi quattro campioni. In generale la preparazione agli esami di certificazione di lingua italiana viene fatta in classe solo se gli studenti hanno la necessità di sostenerli.

16) *la preparazione al percorso universitario*

Alla domanda aperta posta su questo tema il campione 1 risponde che non viene svolta alcuna preparazione al percorso universitario perché il livello di conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti non è ancora sufficiente. Uguale risposta si ha dal campione 2, tranne un docente che dice di preparare gli studenti solo se esplicitamente richiesto e se hanno un livello di lingua avanzato. Il campione 3 risponde di non svolgere alcuna attività al riguardo in quanto il gruppo classe è di solito eterogeneo dal punto di vista del futuro studio universitario. Anche il campione 4 dichiara di non prevedere attività mirate a questo scopo durante le lezioni.

Dalle risposte date, si comprende come non sia presa in considerazione la preparazione al futuro percorso universitario di questi studenti. In parte, ciò potrebbe essere dovuto al fatto che alcuni corsi in cui i docenti intervistati operano sono di livello base. D'altronde essendo obiettivo di questi apprendenti affrontare gli studi di Alta Formazione in Italia, sarebbe auspicabile porre maggiore attenzione a questo aspetto fin dalle fasi iniziali dei corsi.

17) *i materiali audio-visivi*

Il *survey* proseguiva con un quesito a domanda aperta al fine di indagare l'utilizzo di materiali in forma di audio-visivi nella classe di lingua italiana a studenti sinofoni. A questo proposito, Xue (2016) definisce l'importanza di questi materiali in quanto combinano la comprensione orale, con lo sviluppo lessicale e con la possibilità di osservare la cultura italiana e di promuovere l'interesse degli apprendenti, ma al contempo rileva l'impossibilità di trovare in Cina del materiale adeguato al livello e alla tipologia del corso e che sia al contempo uniforme in tutto il territorio cinese. Il campione 1 dice di farne uso, ma non spesso, circa un paio di volte al mese. Il campione 2, invece, è diviso, alcuni docenti ne fanno uso e li ritengono utili, altri pensano che siano di difficile fruizione da parte dei loro studenti e utilizzano solo quelli in programma. Il campione 3 si avvale di materiali audio-visivi come testo *input* didattizzato o in fase di sintesi/riutilizzo. Il campione 4 se ne avvale, ma maggiormente con studenti di livello intermedio-avanzato.

Dalle risposte date, sembra che le differenze nell'uso dei materiali audio-visivi nella classe di lingua italiana a studenti sinofoni siano dovute principalmente alle percezioni del docente sulla adeguatezza dei materiali al corso e al livello dei discenti. Tutti gli insegnanti dichiarano di utilizzarli anche se in modo limitato e indicano come benefici quelli indicati da Xue (2016), in particolare il fatto di suscitare l'interesse degli apprendenti e di mostrare aspetti della cultura italiana.

18) *la cultura italiana*

Si è posta agli informanti una domanda aperta al fine di conoscere la presentazione di temi legati alla cultura italiana nella classe di lingua destinata a studenti sinofoni. Il campione 1 dichiara di parlarne in classe per far conoscere meglio l'Italia agli studenti così come il campione 2. Il campione 3 sottolinea l'importanza degli aspetti culturali come competenza necessaria all'acquisizione linguistica. Il campione 4 si allinea con quanto sostenuto dagli altri docenti. In linea generale sembra che i docenti siano d'accordo sul fatto che la competenza culturale faccia parte della competenza linguistica e la rafforzi, in particolare per questa specifica tipologia di destinatari. Queste risposte però non corrispondono con quanto gli stessi insegnanti avevano indicato precedentemente.

19) *le competenze glotto-matetiche*

Con una domanda aperta, si sono interrogati gli informanti sull'insegnamento esplicito delle competenze glotto-matetiche, competenze fondamentali per lo sviluppo dell'autonomia dello studente, in particolare se si fa riferimento a studenti universitari cinesi che vogliono proseguire il loro percorso accademico, artistico e musicale in Italia e hanno necessità di essere autonomi nello studio. Il campione 1 e la maggior parte dei rispondenti del campione 2 non

sembrano dedicare particolare attenzione allo sviluppo di queste competenze, mentre gli altri docenti mostrano al riguardo un diverso approccio che mette l'apprendente al centro del processo cognitivo, permettendogli/le di fare ipotesi sulla lingua e sull'uso delle strutture comunicative, anche se alcuni insegnanti ritengono che ciò sia difficile da attivare ai livelli iniziali e di apprendimento linguistico.

Dalle risposte date, si evince come, in alcuni casi, i docenti puntino a una riflessione sulla lingua in modo autonomo da parte degli apprendenti, ma non sembra che le competenze glotto-matetiche siano state oggetto di un insegnamento esplicito. Data la fondamentale importanza che le competenze matetiche hanno nel formare studenti autonomi e consapevoli, sarebbe da valutarne l'implementazione per questa tipologia di studenti per analizzare, per mezzo di uno studio longitudinale, la possibile ricaduta sul piano dei futuri studi accademici.

20) *l'uso della lavagna*

È stata posta agli informanti una domanda per capire come venisse utilizzata la lavagna. Il quesito è risultato essere però formulato modo poco chiaro e andrebbe rivisto in un'eventuale replica futura dello studio. Il motivo che ha spinto alla formulazione di questa domanda è che, per esperienza dell'autrice, uno dei punti che gli studenti cinesi trovano difficile in classe è quello di riuscire a interpretare la scrittura alla lavagna, in particolare quando trattasi di docenti di origine non cinese. Lo studente cinese, la cui lingua è scritta in grafia non alfabetica, sembra trovare difficoltà al primo impatto con la scrittura alla lavagna in particolare se le parole sono scritte tutte in maiuscolo o in corsivo anche se abituato a leggere lo stampato del libro grazie alla divulgazione di testi in inglese ormai sempre più comuni nel territorio cinese. Nonostante tale difficoltà riscontrata, tutti i docenti intervistati dichiarano di usare la lavagna, tradizionale o multimediale, scrivendo in modo chiaro, anche con diversi colori, e per fare schemi, disegni, mappe concettuali, ecc.

21) *la disposizione dei banchi in classe*

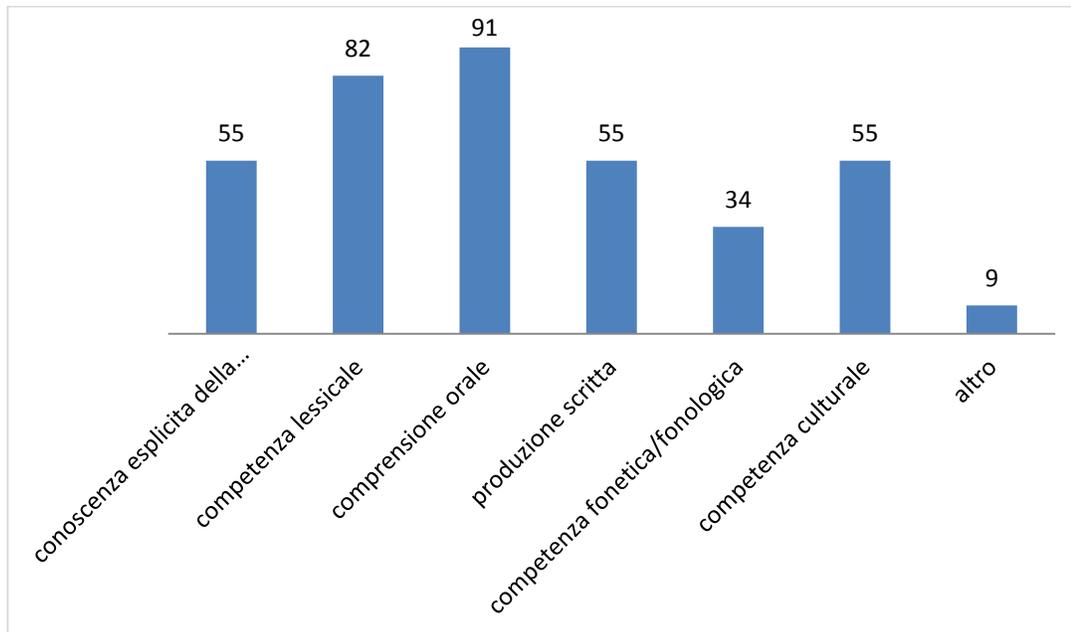
Come è ben noto (Maugeri, 2017), anche la disposizione dei banchi nell'aula ha delle ricadute sull'apprendimento di una lingua straniera e, al contempo, essa riflette la metodologia che il docente decide di mettere in atto quando è in classe. I docenti afferenti al campione 1 sostengono di stare in posizione centrale davanti agli studenti. I docenti degli altri campioni, invece, prediligono una disposizione dei banchi a forma di U per creare un ambiente meno ansiogeno e più collaborativo. Dalle risposte date, sembra che i docenti del campione 1, in linea generale, tendano ad adottare un approccio più tradizionale in cui il docente si pone, nel fare lezione, di fronte agli studenti con i banchi disposti in più file; al contrario gli insegnanti degli altri campioni ritengono che i banchi debbano essere disposti in modo tale da favorire un approccio più comunicativo e che possa consentire di far svolgere attività a piccoli gruppi.

22) *le abilità più utili da sviluppare*

Si è posta agli informanti una domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più opzioni, allo scopo di indagare quali siano, secondo loro, le abilità più utili per un apprendimento efficace, nello specifico da parte di studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot, di una lingua straniera. Le risposte hanno posto,

nell'ordine, come prima la competenza di comprensione orale (91% – 10 su 11) seguita dalla conoscenza lessicale (82% – 9 su 11); dalla competenza di produzione orale (64% – 7 su 11); dalla conoscenza grammaticale esplicita, la competenza di produzione scritta e la competenza culturale (55% – 5 su 11); dalla competenza fonetica/fonologica (36% – 4 su 11) e da altro (9% – 1 su 11).

Grafico 3. *Le competenze e le abilità percepite dai docenti come utili per lo studente cinese MP/T che apprende l'italiano*



23) *le difficoltà di apprendimento della lingua italiana*

Per quanto riguarda gli aspetti ritenuti più critici dai docenti nell'apprendimento dell'italiano da parte di uno studente cinese non necessariamente afferente ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot, si riporta in modo sintetico quanto rilevato dal campione intervistato.

Campione 1: sono fornite tre diverse risposte: la comprensione dell'ascolto, la grammatica e la memorizzazione delle parole¹¹.

Campione 2: i docenti indicano come difficili da un lato la comprensione orale e scritta e dall'altro la pronuncia e l'intonazione, altri ancora si focalizzano invece su aspetti più grammaticali e morfo-sintattici come le preposizioni, la coniugazione verbale e l'ordine delle parole nella frase.

¹¹ È a nostro parere interessante ricordare che questi docenti sono stati in passato essi stessi studenti di italiano come lingua straniera.

Campione 3: i docenti indicano come critici i seguenti aspetti: la competenza fonetica, la pronuncia e la grafia; e propongono la presenza di un ulteriore docente specializzato che si occupi di questi aspetti.

Campione 4: si indicano in particolare: a) le diverse caratteristiche tipologiche delle due lingue; b) la scarsa propensione all'interazione orale (in classe e fuori dalla classe); c) l'abitudine allo studio mnemonico; d) abitudini cognitive e relazionali che spesso non favoriscono l'interazione e l'integrazione. I docenti di questo campione sottolineano anche il fatto che a loro parere lo studente cinese afferente ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot avrebbe bisogno di tempi maggiori di insegnamento/apprendimento e che andrebbero considerati e valutati anche altri elementi quali l'impegno, la presenza, lo studio, lo sforzo di comunicare e di comprendere le nostre abitudini.

Alla domanda specifica sulle difficoltà dello studente afferente ai Programmi Marco Polo e Turandot i docenti hanno risposto indicando

Campione 1: la difficoltà a parlare, la non comprensione della cultura italiana e le coniugazioni verbali.

Campione 2: l'ascolto, la conversazione, l'abitudine ad un approccio deduttivo, il focalizzarsi sull'apprendimento mnemonico, la paura di partecipare attivamente alla lezione per il timore di sbagliare, la tendenza a non fare domande, la pigrizia e la poca apertura a nuovi metodi di insegnamento.

Campione 3: i fattori che inficiano in modo determinante l'apprendimento linguistico sono la distanza della madrelingua e la difficoltà di integrazione con gli italiani fuori dal contesto classe.

Campione 4: rispondendo a questo quesito l'attenzione dei docenti si focalizza sugli aspetti grammaticali e morfosintattici: «Tutto l'aspetto della morfologia nominale e verbale e la struttura della frase».

Riassumendo quando riportato, i due aspetti considerati negativi e maggiormente inibenti per il successo accademico da parte degli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo e Turandot dalla maggior parte dei rispondenti sembrano essere:

- la differenza fra le due lingue;
- la difficoltà di interazione degli studenti cinesi.

È curioso come un fattore, cioè quello dell'abitudine alla memorizzazione legata allo studio sia percepito da un lato come un punto di forza e dall'altro anche come una criticità. Sarebbe interessante poter approfondire, tramite ulteriori studi, questa convinzione degli insegnanti.

Infatti, passando ai punti di forza degli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo e Turandot, per due su tre dei docenti del campione 1 la pronuncia viene percepita come facile, per il terzo insegnante la grammatica. Per il campione due i punti di forza sono: la capacità di memorizzazione, la forte motivazione, il rispetto per il docente e l'intuitività nel comprendere gli elementi nuovi. Il campione 3 indica anch'esso la motivazione, in particolare la passione per l'arte, ma ammette anche una scarsa competenza culturale che andrebbe colmata. Il campione 4 si allinea con quanto percepito come punto di forza dagli altri indicando la memorizzazione, la motivazione e la curiosità.

Si posta infine agli informanti una domanda aperta per consentire ai docenti di esprimere liberamente le proprie idee ad integrazione di ciò su cui si era riflettuto precedentemente attraverso le altre domande. Il campione 1 dichiara che sarebbe necessario puntare sullo sviluppo della competenza orale e dall'altro di ripassare pronuncia, grammatica, cultura, conversazione ogni giorno con diverse tipologie di esercizi. Alcuni docenti del campione 2 non si esprimono, altri indicano come sia importante per il docente cercare di capire le necessità dei discenti fornendo periodicamente loro un riscontro di quanto appreso e dando consigli sugli aspetti da migliorare; altri sostengono come sia necessario colmare preventivamente un divario culturale fondamentale che riguarda proprio l'attitudine al parlare/comunicare. Il campione 3 rileva nuovamente come i tempi di apprendimento siano decisamente dilatati rispetto ad altri tipi di apprendenti, e quindi gli obiettivi dei corsi, in base alle competenze descritte nel QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*), dovrebbero essere tarati sulla base dei tempi di acquisizione necessari a questa tipologia di apprendente. Il campione 4 non aggiunge nulla.

5. CONCLUSIONI

Essendo questa la prima ricerca pensata in modo specifico per docenti che si occupano di insegnamento dell'italiano a studenti sinofoni afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot, essa ha voluto essere una sorta di prima osservazione delle percezioni degli insegnanti in merito alla prassi didattica più efficace per questa tipologia di apprendenti. Qualora la ricerca venisse ripetuta, alcuni quesiti andrebbero riformulati in modo da essere più chiari al rispondente. Altri aspetti che potrebbero essere migliorati sono il numero di rispondenti e la formulazione meno generica dei quesiti. Per il questionario preso in esame in questa ricerca si era scelto di formulare domande per lo più generali per due ragioni: era la prima esplorazione del tema e non si era a conoscenza delle competenze glottodidattiche dei rispondenti. Tuttavia, attraverso le parole dei docenti intervistati è possibile trarre un quadro interessante su quali siano, in generale, gli approcci e le metodologie adottate in classe per studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot. Sembrano esserci due modi principali di porsi degli insegnanti: uno tendenzialmente più tradizionale che si focalizza sul metodo grammaticale-traduttivo, di natura più analitico; dall'altro un approccio più comunicativo, basato sulla comprensione globale dei testi scritti e orali. Se nel primo modo perciò sembra esserci un docente "direttivo", nell'altro pare che l'insegnante svolga più il ruolo di accompagnatore, di tutor nel viaggio verso la scoperta della lingua e della cultura italiane. Sarebbe interessante verificare in ulteriori studi se approcci così diversi influiscano, e in che misura, sul successo a livello di apprendimento linguistico così come a livello dei futuri studi accademici. Un dubbio che è emerso dall'analisi dei dati riguarda in particolare i docenti di origine cinese: le loro risposte sono sempre più brevi e semplici rispetto a quelle degli insegnanti di origine italiana. Ci si chiede perciò se questo sia dovuto a una minore proprietà linguistica, a una minore competenza glottodidattica e perciò alla conseguente minore familiarità con i termini usati oppure a un aspetto influenzato dalla cultura di origine. Comunque sia, l'apporto dato dai docenti cinesi è stato di fondamentale importanza per un confronto con le concezioni e le prassi didattiche degli insegnanti di origine italiana.

Inoltre, grazie all'analisi dei dati si sono potute fare diverse ipotesi, alcune delle quali avrebbero bisogno di ulteriori ricerche e approfondimenti. Fra le questioni che andrebbero

sicuramente investigate ulteriormente si pongono le seguenti: in primo luogo, se la conoscenza della lingua cinese da parte del docente di italiano influenzi l'insegnamento a studenti sinofoni e il loro apprendimento e, qualora questo fosse il caso, in che misura e in quali termini. In secondo luogo, sarebbe interessante verificare in quale modo le tecnologie vengano utilizzate in corsi di italiano a studenti cinesi, se esse contribuiscano a rendere lo studente un partecipante attivo al processo di apprendimento linguistico o lo confinino a spettatore passivo in una versione "rimodernata" della lezione frontale. Altri aspetti da indagare ulteriormente potrebbero essere l'insegnamento degli aspetti culturali (e possibilmente anche interculturali) a questa specifica tipologia di apprendente. Ci si potrebbe porre la questione di capire se un approccio che fornisca maggiori stimoli di riflessione culturale e interculturale possa favorire l'integrazione e di conseguenza lo sviluppo della competenza linguistica degli studenti cinesi, visto che questo sembra essere proprio un loro punto critico. Inoltre, nonostante non ci siano dati ufficiali da parte del MIUR sul successo negli studi degli studenti cinesi che hanno partecipato ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot¹², sembra che questi apprendenti riscontrino difficoltà a studiare nelle nostre Istituzioni Accademiche e che il fattore principale di ciò sia proprio la scarsa competenza linguistica. Infine una domanda a cui sarebbe non solo interessante ma anche utile rispondere è: insegnando in modo esplicito le competenze glotto-matetiche, è possibile facilitare il processo di autonomia nello studio e in particolare nello studio delle discipline accademiche da parte di questa specifica tipologia di apprendenti? Si rimanda perciò ad ulteriori studi per rispondere a queste ulteriori domande.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdi H., Asadi B. (2015), "A Synopsis of Researches on Teachers' & Students' Beliefs about Language Learning", in *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3, 4, pp. 104-114.
- Attardo S., Brown S. (2005), "What's the Use of Linguistics? Pre-Service English Teachers' Beliefs towards Language Use & Variation", in Bartels N. (ed.), *Applied Linguistics & Language Teacher Education*, Springer, New York, pp. 91-102.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di) (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul "Manifesto Programmatico per l'Insegnamento della Lingua Italiana agli studenti Internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni*, Ol3 s.r.l., Perugia.
- Bonvino E., Rastelli S. (a cura di) (2010), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU, Roma 19 febbraio 2010, Pavia University Press, Pavia.
- Breen M. P. (ed.) (2001), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.

¹² A questo proposito si rimanda al sito di UNI-Italia dove si possono trovare i dati dell'immatricolazione degli studenti cinesi aderenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot e il loro evolversi negli anni: <http://www.uni-italia.it/it/>.

- Burns A. (1992), "Teacher Beliefs & Their Influence on Classroom Practice", in *Prospect*, 7, 3, pp. 56-66.
- Calderhead J. (1996), "Teachers' Beliefs & Knowledge", in Berliner D., Calfee R. (eds.), *Handbook of Research on Educational Psychology*, Macmillan, New York, pp.709-725.
- Canini G., Scolaro S. (2020), "I Programmi Marco Polo e Turandot in Cina: voce a insegnanti e studenti", in *Bollettino ITALIS*, 83, pp. 85-97:
https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2020/Canini_Scolaro.pdf.
- Corder S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Fei Y., Chen F. 费毓珺, 陈菲菲 (2018), "Jiyu "MOOC" xia "yidaliyu yuyuyin" kecheng de hunhe shi jiaoxue yanjiu" 基于"MOOC"下《意大利语语音》课程的混合式教学研究 [Ricerca sull'insegnamento misto della pronuncia italiana con il metodo MOOC], in *Xiju zhi jia 戏剧之家 [La casa dell'Opera]*, 273, 09, p. 191.
- Gao N. 高宁 (2018), "Tantao duomeiti yingyong zai yidaliyu jiaoxue zhong de youxiao celve" 探讨多媒体应用在意大利语教学中的有效策略 [Esplorare strategie efficaci per applicazioni multimediali nell'insegnamento dell'italiano], in *Jiaoxue yanjiu 教学研究 [Ricerca didattica]*, p. 239.
- Giacalone Ramat A. (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Hayes D. (2005), "Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka", in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 2, pp. 169-194.
- Hayes D. (2009), "Becoming a teacher of English in Thailand", in *Language Teaching Research*, 12, 4, pp. 471-494.
- Johnson K. E. (1992), "The Relationship between Teachers' Beliefs & Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English", in *Journal of Reading Behavior*, 24, 1, pp. 83-108: <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>.
- Jones J., Fong M. (2007), "The impact of teachers' beliefs and educational experiences on EFL classroom practises in secondary school", in *Asian Journal of English Language Teaching*, 17, 1, pp. 27-48.
- Kagan D. M. (1992), "Professional Growth among Pre-Service and Beginning Teachers", in *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 129-169:
<https://doi.org/10.3102/00346543062002129>.
- Khader F. R. (2012), "Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction", in *American International Journal of Contemporary Research*, 2, 1, pp. 73-92.
- Khansir A. A. (2012), "Error Analysis and Second Language Acquisition", in *Theory & Practice in Language Studies*, 2, 5, pp. 1027-1032.
- Kindsvatter R., Willen W., Isher M. (1988), *Dynamics of Effective Teaching*, Longman, New York.
- Kuzborska I. (2011), "Links between Teachers' Beliefs and Practices and Research on Reading", in *Reading in a Foreign Language*, 23, 1, pp. 102-128.
- Li X. (2012), "The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process", in *Theory & Practice in Language Studies*, 2, 7, pp. 1397-1402.
- Ma S. 马素文 (2019), "Fanzhuang ketai zai"jingmao yidaliyu" kechengzhong de tansuo jishijian" 翻转课堂在“经贸意大利语”课程中的探索及实践 [La sperimentazione e la pratica della flipped classroom nel corso di italiano commerciale], in *Jiaoyu wenhui 教育文汇 [Saggio didattico]*, 457, maggio, pp. 184-186.

- Maugeri G. (2017), *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G. (1999), "L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale", in Vedovelli M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 269-290.
- Pallotti G. (2014), "Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici", in De Meo A. et al. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Atti del XIII congresso Aitla, Officinaventuno, Milano, pp. 121-132.
- Pehkonen E., Pietilä A. (2003), *On Relationships between Beliefs and Knowledge in Mathematics Education*, Paper Presented at the CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education, Bellaria, Italia.
- Peng Y. 彭懿娜 (2018), "Jianxi yidaliyu jiaoxuezhong de tingxie xunlian" 简析意大利语教学中的听写训练, [Una breve analisi della dettatura nell'insegnamento dell'italiano], in *Yuyan wenhua 语言文化 [Cultura linguistica]*, 16, pp. 79-80.
- Poynor L. (2005), "A Conscious and Deliberate Intervention: The Influence of Language Teacher Education", in Tedick D. (ed.), *Second Language Teacher Education: International Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp.157-175.
- Rastelli S. (a cura di), (2010), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Richardson V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", in Sikula J. (ed.). *Handbook of research on teacher education* (second edition), Macmillan, New York, pp. 102-119.
- Riley P. (2009), "Shifts in Beliefs about Second Language Learning", in *RELC Journal*, 40, 1, pp. 102-124: <http://dx.doi.org/10.1177/0033688208101448>.
- Serragiotto G. (2016), "Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera" in Rodriguez C.A.M (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia - Digital Publishing, 7, pp. 31-50.
- Xin T., Shen, J (1999), "On Teachers' Beliefs", in *Journal of Beijing Normal University*, 1, pp. 5-12.
- XUE R. 薛睿 (2016), "Yidaliyu shiting shuo kecheng he huihua kecheng de jiehe shouke jianshe" 意大利语视听说课程和会话课程的结合授课建设 [La fondazione di corsi in combinazione di audiovisivi e di conversazione in lingua italiana], in *Xiandai Jiaoji 现代交际 [Comunicazione moderna]*, 436 luglio, pp. 229-230.
- Yook C. M. (2010), *Korean Teachers' Beliefs about English Language Education and their Impacts upon the Ministry of Education-Initiated Reforms*. Dissertation, Georgia State University.
- Zhou G., Liu X. (1997), *Monograph of Educational Psychology*, China Audit Press, Beijing.

Sitografia

<http://www.chinesetest.cn/index.do>

sito di riferimento per l'HSK, *Hanyu Shuipin Kaoshi*, l'esame di competenza in lingua cinese standard

<http://www.uni-italia.it/it/>.

Sito di UNI-Italia, nello specifico:

http://uni-italia.it/archivio/file/Convegni/Convegno_Marco_Polo_Turandot.pdf.

[http://uni-italia.it/archivio/Mobilita_studentesca_tra_Cina_e_Italia\(1\).pdf](http://uni-italia.it/archivio/Mobilita_studentesca_tra_Cina_e_Italia(1).pdf).