

LANGUAGE TEACHER COGNITIONE ANALISI DELL'INTERAZIONE: UNO STUDIO DI CASO *CORPUS-BASED* NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA INCLUSIVA

*Michele Daloiso, Marta Genduso*¹

1. INTRODUZIONE

La ricerca che verrà presentata in questo contributo è stata sviluppata nell'ambito del Progetto CEdAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico), avviato a partire dal 2019 dal Gruppo di Ricerca ELICOM dell'Università di Parma. Le finalità del progetto, ascrivibile all'ambito di ricerca relativo alle certificazioni glottodidattiche, si possono riassumere in tre obiettivi fondamentali:

- 1) definire il profilo professionale comune che dovrebbero possedere tutte le figure educative (insegnanti curricolari e di sostegno, tutor/tecnici dell'apprendimento, educatori professionali) che, a diverso titolo, si occupano del sostegno linguistico agli alunni che presentano Bisogni Linguistici Specifici (Daloiso, 2013);
- 2) elaborare, sperimentare e validare una specifica certificazione glottodidattica basata sul profilo professionale di cui al punto 1;
- 3) progettare e realizzare un percorso formativo coerente con i punti precedenti, in grado di allenare le competenze-chiave enucleate nel profilo professionale e oggetto di valutazione in sede di esame certificatorio.

A distanza di quattro anni dall'avvio del Progetto CEdAL, ampiamente documentato in un recente Dossier contenuto nella rivista *Scuola e Lingue Moderne* (Daloiso, 2021), è possibile tracciare un bilancio di alcuni esiti originali rispetto alle prassi in atto nell'ambito delle certificazioni glottodidattiche italiane, che sintetizzeremo di seguito al fine di fornire al lettore una migliore contestualizzazione della ricerca che sarà descritta nei prossimi paragrafi. In primo luogo, il progetto ha condotto all'elaborazione di un *sillabo delle competenze*, ossia uno strumento che tratteggia il profilo glottodidattico dell'educatore linguistico inclusivo enucleandone le competenze-chiave in termini di *hard* e *soft skills*, e gli indicatori che dimostrano il possesso di ciascuna competenza. Riportiamo nella pagina che segue (Tabella 1) un estratto del sillabo, a titolo esemplificativo (per un approfondimento: Celentin, Daloiso, 2021).

Come si può osservare, il sillabo non contiene un elenco di nozioni e teorie glottodidattiche da conoscere, bensì un insieme coeso di competenze professionali che il candidato dovrà saper attivare in sede di certificazione. Prendendo a prestito il concetto di *apprendimento visibile* proposto da Hattie (2008), il *focus* di questo sillabo risulta così l'*insegnamento visibile*, ossia l'insieme di competenze che, se agite, rendono l'educazione linguistica inclusiva tangibile in termini di azioni, effetti, risultati. Questa impostazione, già implementata con successo nel progetto *Expert Teacher* (Ianes, Cramerotti *et al.*, 2019)

¹ Università degli Studi di Parma.

Il contributo è stato elaborato congiuntamente dai due autori. Per quanto riguarda la stesura, si devono a Michele Daloiso i § § 1, 2 e 5, mentre a Marta Genduso i § § 3 e 4.

sviluppato dal Centro Studi Erickson con la collaborazione di alcuni membri del Gruppo di Ricerca ELICOM, appare in linea con alcune raccomandazioni europee; ad esempio, il syllabo presenta punti di consonanza con la *European Profiling Grid for Language Teachers*², configurandosi anche come strumento di riflessione e autovalutazione del candidato.

Tabella 1. Un estratto del syllabo delle competenze CEaAL

COMPETENZA A2	Rilevare l'accessibilità glottodidattica.
Descrittore	<i>Individuare le variabili metodologiche che incidono sul grado di accessibilità dei percorsi glottodidattici proposti agli studenti con svantaggio linguistico.</i>
Indicatori	A2.1) Riconosco dalle pratiche glottodidattiche gli approcci e i metodi usati nei contesti in cui sono inseriti gli studenti, e ne ricavo le possibili ricadute nei loro atteggiamenti, aspettative e modalità di studio.
	A2.2) Valuto la coerenza tra le pratiche glottodidattiche a cui sono esposti gli alunni e gli obiettivi di apprendimento indicati nelle linee-guida / indicazioni curricolari, facendo riferimento anche al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.
	A2.3) Identifico gli ostacoli linguistici e metodologici presenti nei materiali per l'insegnamento delle lingue e delle discipline non linguistiche usati in classe.

Un secondo esito interessante del Progetto CEaAL consiste nel disegno certificatorio elaborato a partire dal syllabo delle competenze, che si caratterizza per il tentativo di non riproporre la dicotomia tra teoria e pratica riscontrabile tipicamente nelle prove di certificazione glottodidattica esistenti (Luise, 2021). A tale scopo, l'esame CEaAL utilizza un impianto *scenario-based* (Purpura, 2016) proponendo una situazione tematicamente coerente e familiare al candidato, che prende la forma di un caso di un apprendente con difficoltà linguistiche, di cui si forniscono la biografia personale e alcuni documenti autentici (schede di osservazione compilate, estratti di quaderni dell'alunno, estratti di libri di testo utilizzati dagli insegnanti). Il candidato è dunque chiamato ad immedesimarsi nel ruolo dell'educatore linguistico dell'apprendente e, dopo aver analizzato la documentazione, svolgere una serie di prove online concatenate e finalizzate a far emergere le competenze di osservazione, progettazione e valutazione di un percorso glottodidattico inclusivo per il caso proposto. Al candidato viene inoltre data la facoltà di scegliere quale figura educativa impersonare: un insegnante (curricolare o di sostegno) oppure il tutor dell'apprendente; in questo modo si offre ai candidati la possibilità di declinare le prove facendo riferimento al contesto educativo (didattica di classe o individualizzata) nel quale operano realmente. Il processo certificatorio si conclude con la simulazione di un colloquio con i genitori dell'alunno, che il candidato dovrà saper gestire mettendo in campo non solo *hard skills* (capacità di restituzione di dati concreti sul percorso didattico svolto) ma anche *soft skills* (capacità relazionali, gestione di ansia, preoccupazioni ed eventuali conflitti con la famiglia, empatia e decentramento del punto di vista ecc.).

² Lo strumento è reperibile al link: <https://www.equals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/>.

Vorremmo concludere questa sezione introduttiva evidenziando che la CEEdAL aspira a configurarsi come una certificazione *research-based*, partendo dal presupposto che anche la formazione dei docenti rappresenti un ambito d'indagine a sé stante e non solo un settore di mera applicazione della ricerca edulinguistica. Sulla scorta di queste considerazioni, il sillabo delle competenze e la certificazione *scenario-based* hanno richiesto l'attivazione di borse di ricerca specifiche, che hanno caratterizzato i primi due anni del progetto. Allo stato attuale, mentre l'impianto certificatorio e la formazione preparatoria sono entrati a regime³, sono stati avviati ed in parte realizzati due percorsi di ricerca ascrivibili all'ambito di studi denominato *teacher cognition*, che inquadriamo dal punto di vista teorico nel prossimo paragrafo. Il primo percorso ha condotto all'analisi dei diari di un campione di partecipanti al corso di preparazione alla CEEdAL allo scopo di indagare il modo in cui gli educatori tendevano a concettualizzare gli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS)⁴ (Daloiso, Ghirarduzzi, 2022). Il secondo percorso, che sarà presentato in questo contributo, focalizza invece l'attenzione sulle rappresentazioni del Sé e dell'Altro che emergono osservando le simulazioni di colloquio con i genitori svolte dai candidati all'esame certificatorio.

2. LA BASE SCIENTIFICA DI PARTENZA

Come anticipato nel precedente paragrafo, la ricerca che presenteremo in questo contributo si colloca nell'ambito della *teacher cognition* (TC), un florido ambito di studi che Borg (2003: 81) definisce «the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think». Più recentemente lo stesso studioso ha definito come segue l'orizzonte di ricerca della TC:

[...] understanding, with reference to the personal, professional, sociocultural and historical dimensions of the teachers' lives, how becoming, being and developing as a teacher is shaped by (and in turn shapes) what teachers (individually and collectively) think and feel about all aspects of their work (Borg, 2019: 4).

Le ricerche in quest'ambito partono dall'assunto che l'insegnamento sia un processo estremamente complesso, che coniuga da un lato attività esternalizzate, e dunque visibili, come le interazioni, lo stile di insegnamento, le strategie e le tecniche didattiche messe in campo dal docente, e dall'altro attività internalizzate, ascrivibili alla sua sfera mentale, che perciò rimangono largamente invisibili, come ad esempio prendere una decisione, reagire ad un imprevisto, valutare l'efficacia di un comportamento o di una strategia. Inoltre, nella recente ridefinizione del campo d'indagine proposta da Borg è degna di nota l'inclusione di aspetti inizialmente trascurati dai primi studi sulla TC, quali le emozioni, l'immagine di sé e l'identità degli insegnanti.

³ Nel momento in cui scriviamo si è conclusa la quarta edizione del corso preparatorio alla CEEdAL e sono state effettuate sei sessioni d'esame. Allo stato attuale, i partecipanti al corso preparatorio sono stati 302, mentre il numero complessivo dei candidati alla certificazione è pari a 196. Il divario si deve al fatto che il corso preparatorio si configura a tutti gli effetti come un corso di formazione a sé stante, aperto anche a partecipanti non interessati necessariamente a conseguire poi la certificazione glottodidattica.

⁴ La nozione di BiLS fa riferimento all'insieme delle differenze evolutive di elaborazione cognitivo-linguistica dovute all'interazione di diversi fattori che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella L1 ed incidono sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche), tanto da richiedere interventi di sostegno al percorso di educazione linguistica sia durante il lavoro in classe sia in contesto extrascolastico. Si rimanda a Daloiso (2019) per ulteriori approfondimenti.

Ignorata dalla ricerca didattica per molto tempo, questa dimensione privata ed interiore dell'insegnamento ha assunto una progressiva importanza con l'avvento della rivoluzione cognitiva in psicologia, che ha avuto importanti riflessi nel settore della linguistica educativa. Ad oggi, infatti, l'educazione linguistica rappresenta uno dei filoni di ricerca più fruttuosi della TC; una svolta importante in quest'ambito si verifica negli anni Settanta e Ottanta, un periodo storico caratterizzato dall'elaborazione di approcci e metodi fondati su specifiche teorie dell'apprendimento e del linguaggio (comportamentismo, strutturalismo, comunicativismo, metodi "clinici" ecc. – per una recente retrospettiva: Chini, Bosisio, 2014). Ciascuno di questi orientamenti teorico-metodologici implicava anche una precisa filosofia di pensiero per gli insegnanti che vi aderivano, esplicitando così il nesso tra pratica didattica e "vita mentale" del docente (Freeman, 2007). A partire dagli anni Novanta, si assiste ad una progressiva transizione dai "metodi precostituiti" verso l'eclettismo didattico, definito anche "condizione post-metodo" (Kumaravadivelu, 1994), che concepisce l'insegnante come un "*informed decision-maker*" (Stevick, 1976) emancipato dall'eccessivo "prescrittivismo glottodidattico".

If the conventional concept of method entitles theorists to construct knowledge-oriented theories of pedagogy, the post-method condition empowers practitioners to construct classroom-oriented theories of practice. If the concept of method authorizes theorists to centralize pedagogic decision-making, the post-method condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices (Kumaravadivelu, 1994: 29).

La condizione post-metodo accentua ulteriormente l'interesse per le convinzioni, i pensieri e le consapevolezze alla base delle scelte quotidiane degli insegnanti di lingua, al punto che proprio negli anni Novanta si assiste ad un picco importante nella produzione scientifica sulla TC. Ad esempio, dei 64 studi presi in esame da Borg (2003) per la sua revisione della letteratura scientifica relativa al periodo 1976-2003, circa l'80% si colloca negli anni Novanta. Un lavoro più recente firmato da Burns, Freeman e Edwards (2015) suggerisce però che la TC rappresenti ancora oggi un ambito di ricerca edulinguistica rilevante: infatti, delle 73 pubblicazioni scientifiche prese in esame dagli autori, tutte edite nel periodo che va dal 1992 al 2014, circa il 70% risale agli anni Duemila, e il 26% si colloca nell'ultimo decennio.

Mentre per una revisione puntuale della letteratura scientifica sull'argomento rimandiamo agli studi succitati e ad altri ancor più recenti (in particolare: Kubanyova, Feryok, 2015; Johnson, 2018; Borg, 2019), in questa sede ci preme evidenziare alcune caratteristiche della ricerca sulla TC che aiuteranno il lettore a contestualizzare meglio le scelte metodologiche che hanno contraddistinto la nostra ricerca.

Un primo aspetto che vorremmo evidenziare riguarda l'evoluzione del concetto stesso di "mente" che si può osservare negli studi presi in esame nella retrospettiva di Burns, Freeman e Edwards (2015). Le ricerche degli anni Novanta, infatti, si caratterizzavano spesso per una *visione individualista* della mente dell'insegnante, che viene concepito come un attore critico, riflessivo, proattivo, le cui azioni sono guidate da atteggiamenti, convinzioni, concettualizzazioni che riguardano i vari fattori del processo glottodidattico (la lingua e il suo apprendimento, gli studenti, le pratiche didattiche, ecc.); in questi primi studi, l'attenzione era rivolta soprattutto all'insieme di teorie e convinzioni che emergono dalla pratica didattica, denominati in vari modi in letteratura⁵, e alle divergenze tra le

⁵ Per esempio, Bruns (1996) le definisce "*theories for practice*", mentre Johnson (1992) "*theoretical beliefs*". Sull'eterogeneità dei termini impiegati dagli studiosi di TC si veda Borg (2003), mentre sull'assenza di

convinzioni dichiarate dagli insegnanti e le loro azioni in classe. Tra gli anni Novanta e gli anni Duemila, gli studi nell'ambito della TC subiscono gli influssi della teoria socio-culturale e della *situated cognition*, secondo cui conoscenza e azione sono inseparabili e la prima si costruisce attraverso la seconda all'interno di specifici contesti sociali e culturali (Greeno, Moore, 1993). Questo cambio di paradigma conduce a concepire la mente dell'insegnante in *prospettiva socio-culturale* e *socio-storica*, promuovendo un'estensione della ricerca in due direzioni. In primo luogo, si prendono in esame anche gli effetti che le convinzioni degli insegnanti possono avere sulle loro relazioni interpersonali (e viceversa), con una particolare attenzione verso l'interazione con gli studenti, partendo dal presupposto che quest'ultime modellano e trasformano le azioni degli insegnanti (Skott, 2001). In secondo luogo, si prende in considerazione la variabile diacronica, ossia le connessioni tra la "vita mentale" attuale degli insegnanti e le loro esperienze pregresse come apprendenti o come educatori in formazione (si veda la curatela di Freeman e Richards (1996) come uno dei primi esempi di questa impostazione teorica).

Un secondo aspetto che vorremmo porre in evidenza riguarda le metodologie di ricerca tipicamente impiegate nell'ambito della TC. Mentre i primi studi basati sull'ontologia individualista privilegiavano strumenti e metodi di analisi essenzialmente quantitativi (es. questionari, *belief inventory*, protocolli di osservazione strutturata, test per la valutazione di conoscenze), nel tempo si sono fatti strada strumenti maggiormente introspettivi ed etnografici (es. diari, *field notes*, interviste), largamente utilizzati dai ricercatori che adottano una prospettiva socio-culturale e socio-storica. Questo cambio di paradigma metodologico, infatti, rispecchia l'esigenza nascente di individuare strumenti in grado non solo di raccogliere dati maggiormente contestualizzati ma anche di far emergere le concettualizzazioni degli insegnanti direttamente dalle loro parole, partendo dal presupposto che esse siano costruite socialmente attraverso l'interazione con gli altri.

La prospettiva socio-culturale sostiene la centralità del linguaggio nei processi mentali; come afferma Lantolf (2000: 7), «thought and speech are tightly interrelated in a dialectic unity in which publicly initiated speech completes privately initiated thought». In altri termini, il pensiero ha certamente una dimensione privata originaria, ma viene esternalizzato e sviluppato attraverso l'interazione con gli altri. Una naturale evoluzione negli studi di matrice socio-culturale sulla TC sarebbe pertanto l'esplorazione della "vita mentale" degli insegnanti attraverso l'analisi del discorso, e in particolare dell'interazione. Come osserva Richards (2008:169), infatti, «it is often through dialogue that teacher-learners create and experience different representations of themselves». Allo stato attuale, tuttavia, questa prospettiva risulta ancora poco esplorata, nonostante il suo potenziale per lo studio della TC inizi ad essere riconosciuto.

Historically, teacher cognition has not been investigated through discourse, and there is often a lack of detail on how teachers' knowledge, understandings and beliefs are evident in their interactional work. To this end [...] [it would be useful] to examine how teachers conceptualise and understand their work through the interactional work they actually do in talk-in-interaction. [...] there is a need to examine how cognition is displayed in social interaction as an object in and through talk. [...] cognition is no longer a fixed and static mental object that resides within teachers' mind. Rather, it is situated, fluid and developmental, constructed in and shaped by the dialogue that individuals are engaged in. Therefore, it is cognition-in-interaction rather than the cognitive mental state that have significance in teachers' professional lives, given that they are constantly interacting with others (Li, 2020: 51).

definizioni precise di termini-chiave, quali "convinzioni", "atteggiamenti", "teorie", di cui si fa largo uso in quest'ambito di ricerca, si veda la disamina di Li (2020).

La ricerca che presenteremo nel prossimo paragrafo si colloca pienamente nella prospettiva socio-culturale, in quanto focalizza l'attenzione sulle concettualizzazioni emergenti nell'ambito della simulazione di colloquio prevista dall'esame di certificazione CEAL. I dati presi in esame, tuttavia, risultano originali rispetto a quanto tradizionalmente proposto negli studi in quest'ambito, in quanto si basano su interazioni educatore-genitore organizzate in forma di *corpus* linguistico, allo scopo di indagare sul piano sia quantitativo sia qualitativo quella che Li (2020) definisce *cognition-in-interaction*.

3. IL DISEGNO DI RICERCA

In questa sezione si descriveranno gli obiettivi e la metodologia utilizzata per questa indagine, fornendo poi un inquadramento del campione di informanti che vi ha partecipato.

3.1. Obiettivi

L'obiettivo di questa ricerca è quello di indagare le rappresentazioni, le concettualizzazioni e le credenze intorno ai processi di insegnamento-apprendimento sostenute da figure che si occupano di educazione linguistica in prospettiva inclusiva. In particolare, abbiamo individuato le direttrici della nostra indagine attraverso tre domande di ricerca:

D1. Come viene rappresentato e collocato l'apprendente con BiLS rispetto al gruppo classe?

D2. Come viene concettualizzato il percorso di apprendimento linguistico condotto dall'educatore insieme all'apprendente?

D3. Quale ruolo hanno, secondo l'educatore linguistico, le figure familiari dell'apprendente con BiLS rispetto al suo percorso di apprendimento?

Come vedremo, la raccolta e l'analisi dei dati è stata condotta attraverso la realizzazione di un *corpus* informatico. Questo aspetto può inoltre essere considerato come un obiettivo secondario della nostra indagine poiché questo strumento non ci risulta essere stato finora utilizzato in modo sistematico per raccogliere e catalogare le produzioni linguistiche di figure educative intorno a temi ben precisi, né per indagare il significato profondo del linguaggio usato⁶ dagli educatori.

3.2. Il corpus Edu.Co

Lo strumento di indagine costruito per l'analisi delle interazioni orali prese in esame in questa ricerca è un *corpus*, nello specifico quello che definiamo un *educator corpus*. Questa denominazione trova ragione nella specifica tipologia di dati che il *corpus* accoglie (produzioni linguistiche orali di figure che a vario titolo si occupano di educazione

⁶ Fanno eccezione, ad esempio, i *corpora* raggruppati nel progetto *CorDIC* (Cresti, Panunzi, 2013). Le interazioni qui raccolte comprendono anche produzioni di educatori che però, a differenza di quelle della nostra ricerca, sono spontanee e non incentrate su un unico macro-tema. Per quanto riguarda invece le finalità, oltre ai *corpora* per l'insegnamento delle lingue che hanno come obiettivo l'analisi della struttura di una lingua, esistono *corpora* che pongono l'attenzione su aspetti socio-variazionali (*KIParla*, Mauri, Ballarè *et al.*, 2019).

linguistica) ma anche nella distinzione che è possibile operare per confronto rispetto ai molteplici e più diffusi *learner corpora*⁷. D'altro canto, ci sembra opportuno sottolineare che, sebbene i dati raccolti provengano da una prova certificatoria (cfr. § 1) questo non consente comunque di classificare il nostro strumento come *corpus* per la verifica e la valutazione. Nel panorama dei *corpora* costituiti da test ritroviamo prove che valutano il livello linguistico del candidato in lingua straniera o seconda. Come abbiamo visto, invece, i testi acquisiti per il nostro *corpus* rappresentano una prova volta alla certificazione delle competenze professionali del candidato. È quindi evidente che il nostro *corpus* è connesso alla categoria *testing* (Alexopoulou, 2008) ma che non può essere comunque pienamente ascrivibile ad essa per contenuto e finalità di progettazione. Come vedremo nelle conclusioni, lo strumento costruito potrebbe però rivelarsi utile per la verifica del raggiungimento degli obiettivi del percorso formativo da cui i dati sono tratti, nonché per la progettazione di percorsi che intendono lavorare sulla TC.

Nell' specifico, *Edu.Co* si presenta formalmente come un *corpus* monolingue italiano che nella sua versione prototipo è composto da un campione di 50 trascrizioni di sequenze interazionali prodotte da un corrispettivo numero di educatori linguistici. Dal *corpus* elettronico sono stati espunti gli interventi attribuiti al simulatore, in modo che l'analisi linguistica potesse focalizzarsi solo sul linguaggio effettivamente utilizzato dai candidati.

Come abbiamo visto nel par. 2, il compito chiave della ricerca nel campo della TC è quello di rendere visibili gli aspetti non osservabili della vita degli insegnanti. Per rilevare dati di questo tipo, i ricercatori hanno sperimentato una vasta gamma di strumenti e di possibilità metodologiche, ognuna con i propri punti di forza e di debolezza. Le più frequenti sono: strumenti di autovalutazione, interviste, griglie osservative, *focus group*, *think aloud protocol*.

Uno studio di Borg (2019) ha analizzato i disegni di ricerca impiegati in 15 studi relativi alla TC, mettendo in evidenza che la maggior parte degli studi ha adottato strategie multi-metodo sia per contrastare i limiti di ogni singola metodologia di ricerca, sia perché i diversi strumenti sono strutturati su differenti presupposti intorno alla natura della cognizione dell'insegnante. Inoltre, Borg ha rilevato che nel quadro di un approccio prevalentemente qualitativo, i rari tentativi di quantificazione riescono a portare le ricerche oltre la mera classificazione delle concettualizzazioni analizzate e verso risultati significativi che dimostrano il cambiamento dei pensieri e delle rappresentazioni degli insegnanti.

In questo quadro il *corpus* si configura come uno strumento particolarmente innovativo per uno studio sulla TC non solo perché per sua natura consente di condurre analisi qualitative e quantitative dei dati, ma anche per la tipologia dello strumento di rilevazione dei dati in esso contenuti.

Per quanto concerne il *corpus* *Edu.Co*, le interazioni dei candidati sono raccolte nel contesto di un esame orale che si svolge in forma di *role-play*. Questa tecnica racchiude le caratteristiche dei due strumenti che secondo Borg (2019) sono i più utilizzati nelle ricerche di TC, nonché i più produttivi di risultati interessanti: le osservazioni autentiche e le interviste semi-strutturate.

Infine, rispetto alla raccolta dati tradizionale, un *corpus* presenta numerosi vantaggi in quanto:

1. è una raccolta aperta, sempre *in fieri* e potenzialmente sconfinata;

⁷ Strumenti che raccolgono varie tipologie di testi autentici prodotti da apprendenti di una determinata lingua. Sono principalmente utilizzati per studiare l'interlingua ma in ambito didattico vengono impiegati anche come strumenti diretti per l'apprendimento e la riflessione linguistica. Allo stesso modo il nostro *educator corpus* si sostanzia di campioni di linguaggio prodotti da educatori linguistici e si propone di essere uno strumento utile per la loro stessa formazione.

2. dà la possibilità di lavorare sia sui singoli componenti che sulle stringhe di testo;
3. consente di stabilire empiricamente la regolarità dei modelli in base alla loro ripetizione.

Per quanto riguarda il primo punto un *corpus* si presta ad una continua implementazione, purché questa avvenga attraverso dati coerenti con le caratteristiche del progetto di *corpus*. Alcuni *corpora* possono raggiungere grandezze notevoli, tanto da richiedere l'immagazzinamento di dati in *server* e la gestione attraverso software e intelligenze artificiali. Come vedremo più approfonditamente nelle conclusioni, uno degli sviluppi futuri del nostro *corpus* potrebbe essere proprio l'implementazione della quantità di dati attraverso la raccolta sistematica di tutti gli esami certificatori CEaL.

Il secondo vantaggio è invece direttamente collegato anche all'ultimo: singoli elementi linguistici (lessicali, sintattici o pragmatici) che testimoniamo l'impiego della lingua nel mondo reale non garantiscono un'analisi sistematica, come quella che invece può provenire dal lavoro di confronto e analisi fra più elementi. Lavorando a livello quantitativo, infatti, è possibile rintracciare tendenze, modelli, co-occorrenze di elementi, caratteristiche o raggruppamenti e migliorare, di conseguenza, la descrizione qualitativa della ricerca.

Prima di addentrarci nella metodologia della ricerca, occorre evidenziare che il nostro *corpus* si basa su interazioni che sono avvenute in diverse sessioni certificatorie; di conseguenza, ai fini della corretta interpretazione dei dati, si dovrà tener conto delle seguenti variabili contestuali relative a ciascuna sessione. Esse sono principalmente due:

- il profilo dell'apprendente intorno a cui si svolge il colloquio: ciascuna sessione certificatoria è incentrata su un profilo diverso, elaborato *ad hoc* dal *team* certificatorio CEaL per tutta la batteria di prove;
- l'esperienza del simulatore: una maggiore esperienza potrebbe comportare un miglioramento nella gestione della conversazione con il candidato, con ricadute sulla capacità di far emergere consapevolmente determinati aspetti o determinate competenze.

3.3. Metodologia

In questo paragrafo descriveremo l'insieme delle procedure, delle tecniche e degli strumenti che abbiamo utilizzato nella conduzione del nostro studio di caso. Procederemo, quindi, passando in rassegna le fasi che si sono rese necessarie per la costruzione del *corpus* informatico.

Le prove d'esame dei candidati sono state video-registrate in modo tale da poter effettuare una doppia trascrizione: la prima prettamente testuale (con allineamento alla traccia audio), la seconda di tipo tecnico, comprensiva di tutti gli elementi non verbali, secondo quanto richiesto dall'analisi del discorso. Queste due tipologie di trascrizioni sono fondamentali per la realizzazione di un *corpus* di lingua parlata e per la sua annotazione.

Per svolgere il primo passaggio in modo quanto più rigoroso possibile, abbiamo effettuato una ricognizione nel vasto panorama dei programmi dedicati alle trascrizioni e selezionato quello più adatto alla tipologia dei dati in nostro possesso e agli obiettivi della ricerca. La scelta è ricaduta su *Somix*, un software di trascrizione automatizzata gestito da un'intelligenza artificiale. Il software si è rivelato altamente funzionale per la nostra ricerca per svariate ragioni, tra cui: la capacità di effettuare trascrizioni automatizzate ad alta

precisione⁸, la capacità di allineare testo e audio/video⁹, la possibilità di utilizzare un *editor* di testo integrato con cui effettuare la trascrizione tecnica e allinearla, la presenza di *report* integrati con dati e statistiche.

A questa fase è seguita la trascrizione tecnica, per la quale abbiamo adottato una versione semplificata del sistema Jefferson (2004), frequentemente utilizzato per le analisi della conversazione.

Nella terza e ultima fase della nostra procedura di elaborazione dati, abbiamo esportato le trascrizioni degli interventi dei candidati per realizzare il *corpus* vero e proprio. Quest'ultimo, infatti, a differenza di una banca dati, non soltanto consiste nell'insieme digitalizzato dei dati acquisiti, ma rappresenta un sistema in cui sono presenti determinati strumenti in grado di interrogare i dati selezionati. Per visualizzare il nostro prototipo abbiamo scelto *Sketch Engine*¹⁰, uno dei software più completi e utilizzati su scala mondiale da linguisti, lessicografi, traduttori, studenti e insegnanti per la gestione e l'analisi dei *corpora*. I singoli file delle interazioni vengono introdotti nel sistema che, grazie ad una maschera di interrogazione, permette di esplorarli selezionando diversi strumenti di osservazione ed estrazione di dati. Tra questi: liste di frequenza, n-grammi, *bundle* lessicali, confronti tra elementi, rilevamento ed estrazione di parole chiave.

Per la gestione e l'identificazione immediata dei singoli *file* abbiamo elaborato un codice univoco che segnalasse la sessione, l'anno di svolgimento (che identifica anche intorno a quale profilo di apprendente è organizzata la prova), il gruppo di appartenenza del candidato (che indica con quale simulatore e valutatore ha svolto il colloquio) e il numero identificativo che cela i dati sensibili del candidato.

Infine, desideriamo mettere in evidenza che i dati quantitativi ottenuti possono essere letti alla luce di quelli qualitativi grazie ad un sistema di annotazione interna che consente di etichettare i file caricati con metadati specifici. Nel caso della nostra ricerca sono risultate rilevanti tanto le informazioni cronologiche sulla produzione, quanto quelle anagrafiche sul profilo del candidato (età, provenienza, percorso formativo, professione), nonché altre informazioni ottenute attraverso la trascrizione tecnica sui comportamenti non verbali e para-verbali dei candidati.

3.4. *Il campione*

Come abbiamo anticipato, il campione è costituito dalle video-registrazioni di 50 prove orali sostenute da altrettanti candidati alla certificazione CEdAL. Le sessioni certificatorie fino ad oggi condotte sono state sei. Tra queste ne abbiamo selezionate quattro, rispettivamente una dell'anno 2020, due dell'anno 2021, una dell'anno 2022. Il campione è composto da 36 insegnanti, 11 tutor dell'apprendimento, 1 pedagogista e 2 studenti universitari in corso di specializzazione nell'ambito della didattica inclusiva delle lingue.

⁸ L'intelligenza artificiale elabora il linguaggio naturale e trascrive i contenuti audio in maniera accurata e in pochi minuti. Questo tipo di tecnologia fa uso delle reti neurali di *deep learning* per potenziare il riconoscimento vocale automatico, migliorare l'elaborazione del linguaggio naturale e la comprensione del suo funzionamento. Il software sfrutta enormi *set* di dati e svariati *corpora* di ragguardevoli dimensioni (multilingue e paralleli) per riconoscere ed elaborare più di 35 lingue, nonché diversi dialetti e varianti.

⁹ La funzionalità *timestamp*, ad esempio, collega ogni parola all'esatto punto del file multimediale in cui è stata pronunciata: cliccando su di essa verrà riprodotto l'audio da quel momento esatto in poi. Questa opzione permette di raggiungere alti livelli di accuratezza quando si effettua un'analisi dettagliata dei tratti soprasegmentali del discorso in vista della trascrizione tecnica.

¹⁰ È progettato e realizzato dalla società *Lexical Computing*, che si occupa di fornire soluzioni nel campo dell'elaborazione del linguaggio naturale, della linguistica computazionale e della lessicografia elettronica. Lo strumento ospita più di 650 *corpora* di testo in oltre 100 lingue, ma consente anche il caricamento di dati ex novo e la creazione di un nuovo *corpus* su cui utilizzare gli strumenti offerti.

All'interno del novero degli insegnanti rileviamo la seguente composizione: oltre il 50% di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado (tra cui oltre il 40% di lingue e l'11% di lettere e lingue classiche); il 22% di insegnanti di lingue di scuola secondaria di primo grado; il 19% di insegnanti di scuola primaria; il 5% è infine costituito da insegnanti di sostegno.

4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione su alcuni dati emersi a partire dalle nostre tre domande di ricerca. Per interpretarli ci siamo serviti delle possibilità pratiche offerte dal *corpus*, dei concetti trattati dalla TC (come: *beliefs, image, perception, culture of teaching, theories for practice*) e di alcuni strumenti dell'analisi del discorso.

Per quanto concerne i primi, riportiamo a seguire una nostra rielaborazione di una più esaustiva tabella di Borg (2006: 58) in cui si definiscono i concetti principali enucleati nella letteratura dedicata.

Tabella1. *Borg (2006: 58)*

Teacher cognition	the beliefs, knowledge, theories, assumptions and attitudes that teachers hold about all aspects of their work	Borg (1999)
Culture of teaching	the nature of teachers' knowledge and beliefs systems, their views of good teaching and their views of the systems in which they work and their role within them	Richards <i>et al.</i> (1992)
Beliefs	statements teachers make about their ideas, thoughts and knowledge that are expressed as evaluations of what 'should be done', 'should be the case' and 'is preferable'	Basturkmen, Loewen & Ellis (2004)
Image	a personal meta-level, organizing concepts in personal practical knowledge in that it embodies a person's experience; finds expression in practice; and is the perspective from which new experience is taken	Golombek (1998)
Images	general metaphors for thinking about teaching that not only represent beliefs about teaching but also act as models of action	Johnson (1994)
Perception	a physical and intellectual ability used in mental processes to recognize, interpret and understand events	da Silva (2005)
Theories for practice	the thinking and beliefs which are brought to bear on classroom processes	Burns (1996)

Per quanto riguarda, invece, gli strumenti dell'analisi del discorso, ci siamo basati sulla proprietà riflessiva del contesto e serviti di alcuni strumenti elaborati da Gee (2011) per individuare e isolare gli elementi contestuali riflessi nella lingua. Secondo lo studioso il contesto "riflette" la lingua ed è a sua volta "riflesso" dalla lingua. Questo significa che quando interagiamo e scriviamo diamo vita a contesti (come il contesto educativo o scolastico) e che tali contesti, a loro volta, ci permettono di adoperare la lingua settoriale e istituzionale che stiamo usando.

Per individuare e isolare gli elementi contestuali riflessi nella lingua, lo studioso ha elaborato alcuni strumenti specifici (*tools*). Essi sono: le attività (*activities*), l'identità (*identity*), le relazioni (*relationships*), la politica (*politics*)¹¹, le connessioni (*connections*).

Infine, vogliamo qui sottolineare che il *corpus* è uno strumento altamente specializzato per cogliere tali elementi perché li individua mantenendoli e interpretandoli sempre nel loro contesto d'uso. Walsh (2013) definisce l'interazione *context-shaped* e *context-renewing* proprio per sottolineare che il significato di ogni singolo atto locutorio è determinato e al tempo stesso emerge da quelli precedenti, mettendo in evidenza l'assoluta centralità di strumenti che consentano di analizzare intere sequenze per poi determinare la parte più consistente del significato di un'interazione.

4.1. Come viene collocato l'apprendente con BiLS (Bisogni Linguistici Specifici) rispetto al gruppo classe?

Nel rispondere alla prima domanda abbiamo notato che in termini di identità, posizionamento e relazione (Gee, 2011), nella maggior parte delle interazioni prese in esame, l'apprendente viene inquadrato sul piano del suo ruolo sociale di studente e la sua identità viene costruita attraverso la descrizione del suo rapporto con il gruppo classe. Solo in 3 casi su 50, l'educatore linguistico inizia il colloquio con il familiare dell'apprendente descrivendo le sue percezioni rispetto al carattere, al comportamento, al modo di relazionarsi e alla più generale competenza emotiva dell'apprendente. Anche in quei casi in cui il candidato è un tutor, possiamo notare che i riferimenti al rapporto con i compagni sono il primo passo per costruire e poi restituire al familiare l'immagine dello studente.

L'educatore, quindi, costruisce l'immagine dell'apprendente a partire dall'osservazione delle dinamiche che avvengono all'interno del contesto. Da un punto di vista interpretativo, l'identità viene associata alla categoria *politics*, che ha a che fare con l'immagine sociale del soggetto. In generale, lo studente viene presentato in maniera positiva, descrivendo la sua disponibilità nei confronti delle relazioni con i compagni e con i docenti o tutor. Anche di fronte alle preoccupazioni della figura che interpreta il familiare, il candidato adotta una serie di strategie di rassicurazione, facendo leva sulle capacità sociali dell'apprendente. In diversi passaggi delle interazioni, il simulatore incalza la conversazione riferendo timori e sollecita il candidato a rispondere sulle dinamiche di inclusione o esclusione in classe, riportando anche esempi tratti dalla vita extrascolastica.

Solo in un caso rileviamo un atteggiamento di ascolto attivo e una sospensione del giudizio dinanzi alle preoccupazioni della figura familiare:

quindi volevo sapere ma Giovanni lamenta quando torna a casa: si lamenta dei compagni che lo hanno non so deriso oppure che l'hanno ((alza gli occhi)) non so: che: dimostra problemi a casa?
(i2020/1A)

¹¹ Intesa come attribuzione di valori sociali.

Il tentativo di approfondimento è certamente un buon viatico per un dialogo più autentico; tuttavia, notiamo la grande esitazione con cui il candidato pone la domanda e rileviamo un certo imbarazzo alla base del comportamento. In tutti gli altri casi, invece, possiamo osservare una sostanziale smentita delle impressioni della figura familiare e la presentazione di una situazione che non desta alcuna preoccupazione. Questo dato è particolarmente interessante perché soltanto in uno dei tre profili di apprendenti forniti ai candidati, vi è un esplicito riferimento a dinamiche relazionali che non suscitano preoccupazione. Ne emerge che le considerazioni degli educatori in merito risultano del tutto personali, frutto delle loro convinzioni. Dal punto di vista delle rappresentazioni e delle credenze è interessante rilevare che le difficoltà in ambiente formale di apprendimento non vengano immediatamente associate a delle più generiche difficoltà relazionali. Non sembra, però, altrettanto positivo che i riferimenti nel profilo non vengano considerati rilevanti e che i timori di una figura genitoriale vengano fugati senza indagare su quali basi siano fondati. Se da una parte questo atteggiamento può essere interpretato come una strategia di contenimento e abbassamento dell'ansia dell'interlocutore, dall'altra in nessuna interazione rileviamo l'interesse del candidato nell'approfondire i motivi che spingono a sostenere possibili meccanismi di esclusione dello studente dal gruppo sociale.

Nelle risposte dei candidati che impersonano il ruolo del docente ritroviamo tracce delle interpretazioni che possiamo leggere dietro questo comportamento comunicativo. Esse sono sostanzialmente classificabili in due tipi:

- il candidato-docente riferisce di aver lavorato per “sensibilizzare” il gruppo classe sulle difficoltà specifiche dell'apprendente: in questo caso si utilizzano parole come “argomento” o “realtà” con la funzione di complemento d'argomento. Questo meccanismo di reticenza o allusione rende implicito il vero *focus* dell'azione di sensibilizzazione, intendendo con ogni probabilità quello che solo in un caso viene dichiarato: il disturbo dell'apprendimento. Inoltre, analizzando i tratti soprasegmentali notiamo che in questi casi in tutte le interazioni intervengono elementi come il tono, il timbro, le pause, il sorriso, per smorzare eventuali effetti di fraintendimento o irrigidimento della situazione comunicativa;
- il candidato-docente riferisce di aver spiegato alla classe perché ognuno può utilizzare “strumenti” differenti (20 *type*¹², tra cui 6 in occorrenza con “compensativi”) o ancora “mappe” (20 *type*, tra cui 10 concordanze con “concettuali” e una con “mentali”).

In entrambi i casi rileviamo delle sovrapposizioni improprie tra il concetto di BiLS e quello di DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento):

Anche perché è stato (.) l'argomento è stato ampiamente spiegato alla classe
che è stata <sensibilizzata> anche con un film in lingua sulla dislessia
(i2020/3A)

In alcuni casi queste “connessioni” (*connections*) si manifestano apertamente e possiamo rilevarle nel *corpus* attraverso le occorrenze delle parole: *dislessia* (10); *disturbo* (8); *diagnosi* (12). In questi contesti di frase riscontriamo anche due associazioni con l'ambito medico e la malattia attraverso le occorrenze di: *deficit* (2), di *specialista*¹³ (5), tra cui anche un

¹² Si segnala che qui non ci riferiamo al numero totale di occorrenze tokenizzate su tutto il *corpus*, poiché sarebbe di gran lunga più alto, bensì a quante volte il lemma ricorre come *type* nell'interazione dei candidati. Ciò significa, per esempio, che 20 candidati su 50 hanno utilizzato la parola “strumenti”. Se invece dovessimo considerare il numero totale di occorrenze questo salirebbe a 75, ma il dato non sarebbe significativo ai fini dei nostri obiettivi.

¹³ inteso come la figura professionale extra-scolastica a cui richiedere una valutazione degli apprendimenti o una diagnosi.

riferimento esplicito al “servizio di neuropsichiatria infantile”. In altri casi invece si rivelano implicitamente, per esempio attraverso i riferimenti al “piano didattico personalizzato” (8).

Per quanto riguarda le caratteristiche dell'apprendente, diverse interazioni si incentrano sui suoi punti di forza e di debolezza. In particolare, le funzioni di *Sketch Engine* applicate al nostro prototipo di *corpus* ci rivelano l'occorrenza di 14 concordanze *punti di forza/punti forti*, e 6 *punti di debolezza/di fragilità/punti deboli*. Come notiamo grazie allo strumento per le concordanze, i punti di forza sono spesso considerati in generale e fatti coincidere con il bagaglio di competenze e abilità dello studente. L'analisi delle occorrenze nel contesto della conversazione evidenzia che in 12 delle 14 concordanze è possibile stabilire delle correlazioni con qualità come la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti, la fiducia in ciò che propone l'educatore linguistico, la disponibilità e la capacità di esprimere i propri bisogni, la propensione alla socialità (solo in i2020/3 B lo studente viene definito *introverso*). Emerge che gli educatori linguistici immaginano e rappresentano lo studente come perfettamente integrato nel gruppo classe e questo elemento viene utilizzato per sottolineare che le sue difficoltà specifiche non comportano un ostacolo a livello relazionale. I fondamenti della TC ci consentono di affermare che la strenua difesa di questa visione, persino dinanzi alle preoccupazioni della figura familiare, può essere interpretata come una strategia di assicurazione e minimizzazione. Potrebbe essere, inoltre, indizio di una visione positiva seppur preconcepita, probabilmente influenzata da esperienze personali e non tanto determinata dal profilo dell'apprendente a cui il candidato si sarebbe dovuto attenere per svolgere la prova orale.

Analizzando le singole interazioni l'impressione generale è positiva: tendenzialmente i candidati cercano di restituire una visione equilibrata, complessa e composita, senza etichettare facilmente l'apprendente. Tuttavia, un'analisi della frequenza delle parole nel *corpus* fa emergere alcuni dati che non possiamo trascurare. Ci riferiamo in particolare alla parola *difficoltà*, che è in assoluto quella che occorre il maggior numero di volte all'interno del *corpus*: 165 volte in valore tokenizzato e in 40 interazioni su 50. Anche in questo caso i dati quantitativi sull'intero *corpus* ci consentono di mettere a fuoco determinati aspetti utili da approfondire poi nel dettaglio delle singole trascrizioni. Complessivamente permane una concezione che associa il bisogno dello studente alla sua difficoltà, come se essa ne fosse la manifestazione tangibile. La ricerca delle correlazioni tra *difficoltà* e *bisogno* ha evidenziato parti di testo in comune in almeno il 60% dei casi, aspetto che non abbiamo rilevato nel confronto tra *difficoltà* e *manca*.

Ciò che è interessante rilevare a livello di rappresentazione è che comunque la difficoltà dello studente viene ad essere il punto di partenza per motivare l'organizzazione del percorso educativo e le attività didattiche proposte dall'educatore. Questo ci permette di introdurre un altro tra gli strumenti dell'analisi del discorso: quello delle *attività*, associato al concetto che la TC definisce *theories for practice*. Entreremo nel vivo di questi aspetti con la seconda domanda di ricerca, che ci permetterà di indagare alcune delle convinzioni che pesano sui processi di insegnamento-apprendimento in aula.

4.2. Come viene rappresentato il percorso di apprendimento linguistico condotto dall'educatore insieme all'apprendente?

La “difficoltà” dello studente viene sempre grammaticalmente espressa nella funzione di oggetto. Questo significa che l'educatore linguistico mette in atto una serie di azioni per far fronte alle difficoltà dell'apprendente che, quindi, all'interno della relazione di apprendimento si colloca concettualmente in posizione reattiva (beneficiario). La rappresentazione del percorso di apprendimento occupa gran parte delle conversazioni.

Lo stile complessivo delle interazioni risulta orientato a fornire delle spiegazioni, più o meno dettagliate, delle attività intraprese con lo studente. Quasi la metà degli educatori linguistici (48%) definisce il proprio operato nei termini di un *percorso* da compiere insieme allo studente e che viene considerato *formativo* (10), può essere *individualizzato* (10) ma anche *collettivo* (4), nel senso di condiviso tra i vari attori che entrano in campo: la scuola, la famiglia, l'eventuale figura extrascolastica. Ci sembra interessante rilevare che in quasi tutte le interazioni (45/50) la metafora concettuale utilizzata per la descrizione del lavoro con l'apprendente è quella di *cammino*, che mette in relazione l'apprendimento con un *iter*: verbi come *percorrere*, *camminare*, *proseguire*, *scalare*, *intraprendere* sono sempre in occorrenza con la parola *percorso*. Laddove la metafora è più sfumata e il termine *percorso* è utilizzato soltanto come sinonimo di *curriculum* (scolastico) ritroviamo i verbi: *organizzare*, *strutturare* e *attivare*.

Il verbo *lavorare* ricorre ben 44 volte su 50 interazioni. Quest'azione viene trasformata in attività (Gee, 2011) grazie agli ulteriori elementi delle diverse frasi in cui è inserita. Si tratta di un lavoro sempre "su" o "intorno" qualcosa: come notiamo grazie allo strumento di rilevazione delle collocazioni del software, la forma verbale è seguita principalmente da preposizioni.

Nello specifico i candidati esplicitano di voler lavorare sulle strategie (in particolare quelle di comprensione), sull'utilizzo degli strumenti opportuni (nella maggior parte dei casi "sulle mappe"). Gli obiettivi sono: migliorare le performance, potenziare le abilità, rafforzare le strategie, implementare le risorse e guidare lo studente verso l'autonomia. Osserviamo due esempi:

Lui ha bisogno di strategie e la cosa più importante lui deve trovare le proprie strategie perché se glielo dico io fai questo questo e quell'altro lui non si sente di ascoltare i miei consigli ma piuttosto vuole trovare lui la soluzione per sé stesso (.) io ovviamente lo guido ((annuisce)) l'ho guidato ad esempio nel fare i riassunti nel fare le convenzioni scritte le produzioni scritte che appunto dove trova più difficoltà e appunto: sta migliorando proprio per questo motivo (.) perché lui ha bisogno di una di di avere delle strategie cosa che 'prima non aveva!
(i2021/2B)

e quindi abbiamo immaginato alcune strategie che potrebbero essere utili in modo particolare quelle delle chiamiamo strategie di pianificazione guidata <che sembrano dei paroloni> ((sorride)) ma in realtà possono andare molto al pratico perché noi utilizziamo una sorta di mappa di lavoro guida ((indica)) che gli può servire >come dire< per affrontare le cose che deve fare, per riflettere sulle cose e per poter e per poterle affrontare al meglio
(i2021/1B)

In quest'ultima interazione i dati osservati e annotati nella trascrizione tecnica ci permettono di evidenziare che il candidato utilizza le strategie di velocizzazione e rallentamento per mettere in evidenza i punti salienti del suo messaggio. In quella successiva, invece, suggeriamo di fare attenzione all'utilizzo del clitico davanti al verbo ("mi fa"): l'elemento sembrerebbe porre il parlante nel ruolo semantico di ricevente, invece veicola quello di strumento, come se l'azione del fare le mappe avvenisse "per mezzo" del lavoro svolto con l'educatore.

Perché lui per esempio mi fa adesso delle mappe concettuali bellissime sempre più precise e sempre più dettagliate, e mi dice che ricorda in maniera molto migliore adesso le cose rispetto a quando ancora non affrontavamo le questioni dei testi (.) ((annuisce)) (.) con queste tecniche, quindi, in realtà tutto

quello che sta facendo è solo e soltanto una <crescita> verso la sua autonomia futura (.) quindi le tecniche che sta prendendo adesso sono assolutamente il punto di inizio per crearsi una sua autonomia di pensiero, di abilità (.) e andrà sempre solo a migliorare da questo punto di vista!
(i2021/3B)

ma il mio obiettivo è proprio quello di aiutare Riccardo a raggiungere delle autonomie nello studio e nello svolgimento dei propri compiti in quanto 'pro:prio il compito del tutor è quello di portare (.) quello di portare all'autonomia il più possibile lo studente.
(i2021/4A)

Mentre alcuni educatori sembrano concentrarsi maggiormente sugli aspetti emotivi del lavoro con l'apprendente, altri si focalizzano su aspetti tecnici utilizzando un lessico specifico, ma poco opportuno rispetto al tipo di interazione sostenuta, per spiegare le fasi della progettazione e della realizzazione dell'intervento ("fase di osservazione"; "profilo glottomatetico"; "griglie osservative"; "analisi dei bisogni"). Solo la minoranza, comunque, mostra di concepire il percorso con l'apprendente come un lavoro di "produzione" di strumenti. In questi casi l'educatore tende a spendere molto tempo nel descrivere i materiali (mappe, griglie, tabelle) e le strategie e pone l'accento, sull'importanza della conquista dell'autonomia da parte dell'apprendente. Questa tipologia di candidati in 17 casi su 20 si è rivelata essere professionalmente ascrivibile alla categoria dei "tutor". Probabilmente questo dato assume interesse se letto in relazione alle differenze tra il lavoro che viene svolto solitamente dall'insegnante in contesto scolastico e quello che invece viene impostato dal tutor in contesto extrascolastico, che solitamente è mirato al singolo apprendente.

Ritroviamo riferimenti agli aspetti emotivi in più del 50% delle interazioni. Fra queste riteniamo interessanti le occorrenze di *ansia* (35%) e *frustrazione* (15%). I metadati del nostro *corpus* rivelano che sono gli insegnanti di scuola primaria a concentrarsi maggiormente sugli aspetti relazionali ed emotivi del percorso dell'apprendente, nonché sulle attività di riflessione metacognitiva in generale. I docenti di scuola secondaria (di primo e secondo grado) risultano, invece, più orientati ad una visione globale e trasversale del percorso dell'apprendente perché non lo concepiscono solo in riferimento alle proprie scelte e al proprio operato, bensì a quello di una più ampia categoria. Si tratta di un "noi" che include i docenti delle altre materie, il collegio docenti, gli insegnanti che lo hanno incontrato nei gradi scolastici precedenti. In questa visione ritroviamo un'interpretazione trasversale e diacronica di "percorso/contesto di apprendimento". Questi concetti risultano svincolati dal singolo momento e rappresentati come una serie di tappe, incontri, tentativi ed evoluzioni da compiere su tempi lunghi, riflettendo la necessità di ripensare l'apprendente come attore del suo percorso, nelle dinamiche scolastiche e in quelle genericamente sociali.

Infine, occorre anche menzionare l'attenzione nei confronti delle metodologie didattiche inclusive. Si osservano riferimenti ad assetti laboratoriali, generici lavori di gruppo e specifiche tecniche di apprendimento cooperativo. Notiamo che spesso nella struttura delle interazioni questi argomenti vengono utilizzati come esempi per spiegare il concetto di inclusione, e fugare i dubbi della figura genitoriale rispetto alla differenziazione della didattica, facendo leva sul lavoro intorno alle dinamiche relazionali in classe.

Inoltre, gli educatori caratterizzano l'insieme delle loro iniziative per costruire il percorso educativo dello studente come gradualità, progressive, lente, impegnative. Tutte queste sfumature di senso sono quasi sempre riassunte con l'avverbio *piano* (anche in reduplicazione rafforzativa).

e faccio un esempio (.) un testo <molto> lungo per lui è ansiogeno diventa già ostico e quindi si trovano le strategie per partire con una domanda e rispondere a quella specifica domanda con un testo molto più breve quindi (si divide in) sotto paragrafi. (.) grazie a queste strategie lui sta piano piano riuscendo a trovare il modo di accedere al testo.
(e2021/1A)

si mentre in un testo come avevo osservato in un testo che non presenta queste: diciamo: queste peculiarità lui si si perde nel testo e fa più fatica adesso se guidato anche con un testo che non non è strutturato come quello in uso però <piano piano> si riesce ad andare a concentrarsi su quello che sono i concetti=chiave (.) e soprattutto >dobbiamo sempre comunque evidenziarlo< e cerchiamo sempre di dividere i paragrafi in fra:si molto brevi non=cioè=effettivamente dobbiamo anche arrivare a snellire insieme riflettendo insieme su quali sono le informazioni
(i2021/4B)

In sintesi, possiamo affermare che il percorso di apprendimento linguistico condotto dall'educatore viene concettualizzato come un processo di costruzione graduale e consapevole di competenze che richiede la disponibilità interiore dello studente, ma anche l'adesione della famiglia al progetto educativo e la collaborazione dei colleghi. In questo quadro la condizione emotiva dello studente gioca un ruolo fondamentale e ha sempre la priorità nei confronti dei risultati scolastici (*voto/i* ricorre in 18/50 interazioni e sempre per riorientare l'attenzione del familiare verso i processi più che sui risultati). Spicca, inoltre, un elemento fondamentale: le descrizioni dei candidati non sono mai centrate sul proprio punto di vista e neppure sulla propria materia di insegnamento (qualora siano docenti). I riferimenti alla lingua (27) inglese, straniera, italiana, di studio, sono solo funzionali alla spiegazione delle difficoltà specifiche dello studente (19/27) ma soprattutto sempre (27/27) per accedere alla comprensione. Per spiegare perché avviene ciò, utilizziamo le parole dei candidati:

perché comunque 'attenzione quando io parlo di scrittura lettura verbalizzazione di cose può sembrare che vadano >come dire< a ripercuotersi sull'italiano sulle lingue (.) ma non non sono pervasivi in tutte le materie (.) cioè la lingua comunque è un mezzo no? Quindi noi la utilizziamo nei contesti più diversi.
(i2021/5B)

abbiamo dovuto fare anche un po' una opera di consapevolezza anche con i colleghi nel far capire loro <in realtà> che l'educazione linguistica non appartiene soltanto all'italiano o all'inglese in quanto lingua straniera ma è trasversalmente trasversalmente presente in tutte le materie.
(i2020/4B)

4.3. *Come vengono collocati i genitori o i familiari degli apprendenti nel processo educativo?*

Analizzando i tratti contestuali delle interazioni secondo la prospettiva dell'analisi del discorso, notiamo che quando i candidati sono chiamati a spiegare e dare conto del proprio operato, mostrano di essere a loro agio più che in qualsiasi altro momento dell'interazione. Mostrano sicurezza e maggior coinvolgimento, fanno pause più brevi, anticipano possibili domande (empatizzando di più con le aspettative del familiare) e tendono ad utilizzare con più spontaneità i codici non verbali. Ad esempio, si può

osservare un picco della presenza del linguaggio gestuale a supporto dell'intenzione comunicativa che passa da una frequenza del 20% ad una del 60%. Il messaggio maggiormente veicolato in questa fase è orientato a creare “un'alleanza” basata sulla fiducia, aumentare il senso di coinvolgimento e adesione al “progetto educativo”, con l'obiettivo di includere la figura familiare nel percorso di apprendimento (“percezione da *insider*”, Gee, 2011).

il suo il suo lavoro e le sue strategie che non emergono quando lavora con voi per cui dobbiamo veramente agire in alleanza e ripeto (.) secondo me come sorella sei una risorsa molto importante nell'aiuto quotidiano (i2020/2A)

Abbiamo rilevato che per raggiungere questo obiettivo spesso gli educatori formulano esplicite richieste di aiuto:

infatti io sono molto contenta a questo punto anche di avverti incontrata singolarmente nel senso che poi magari potresti anche <aiutarmi ad aiutarci> ((ride)) anche magari ad avere un incontro con i tuoi genitori (.) non si tratta di etichetta ma ci sono delle difficoltà che comunque sono presenti e che se non andiamo tutti quanti un pochino a sostenere nel modo corretto potrebbero diventare delle difficoltà: più grandi (i2021/5B)

innanzitutto secondo me deve acquisire un pochino più fiducia in sé stesso ecco (.) questo è un punto su cui magari chiedo anche a voi di dire di aiutarmi perché su questo bisogna ancora lavorarci (i2020/2B)

O ancora, assicurano il proprio aiuto:

o comunque >a prescindere< continuerò ad aiutarlo il più possibile al meglio delle mie capacità (i2021/2B)

Le nostre osservazioni sono confermate anche a livello quantitativo dalla frequenza del verbo *aiutare* (35/50), nonché dal *report* sul comportamento grammaticale e collocazionale della parola. In un solo caso il ruolo di beneficiario è assunto dal genitore («*aiutare il papà a comprendere quali possono essere le difficoltà di Riccardo*» i2021/A4) e, per di più, nel contesto di un colloquio in cui il simulatore riveste il ruolo della madre dell'apprendente, quindi come strategia indiretta per richiedere supporto alla famiglia. In tutti gli altri casi l'azione viene svolta sempre in favore dell'apprendente stesso. Ci sembra importante sottolineare che queste osservazioni ricadono anche sulla risposta alla prima domanda di ricerca perché, come rilevato, il percorso dell'educatore con l'apprendente si configura anche come una relazione d'aiuto.

Dal punto di vista pragmatico espressioni come *io consiglio* (5); *io penso che/ di* (32); *io credo che* (14); *io ritengo* (4); introducono i passaggi che potrebbero risultare eccessivamente prescrittivi nei confronti della famiglia. In questo modo l'educatore utilizza le proprie *soft skills* per assicurarsi l'ascolto e l'attenzione necessarie a veicolare consigli su come proseguire l'azione educativa anche in ambiente familiare. Frasi come queste sono solitamente collocate nella fase centrale o finale dell'interazione, ossia quando l'educatore ha già dimostrato le sue competenze sul campo (*hard skills*), conquistato la fiducia del proprio interlocutore e costruito, così, la propria “faccia” professionale (Gee, 2011) con

autorevolezza sufficiente. Queste fasi sono fondamentali per poter poi fornire indicazioni, consigli e, soprattutto, per avere la garanzia che vengano accolti, scongiurando il fraintendimento. Lo stile assertivo, in questo caso, è la strategia maggiormente scelta (e anche la più funzionale) per assicurarsi che avvenga la condivisione del messaggio su cosa è o sarebbe opportuno fare. Anche l'uso del condizionale come formula di cortesia per fare richieste risulta una strategia pragmatica efficace a trasmettere ciò che l'educatore pensa debba essere fatto. Ritroviamo 15 occorrenze totali di forme come *sarebbe + importante, utile, necessario, ottimale, il caso di*. Rileviamo inoltre che un uso consapevole della forma risulta funzionale ai fini di cui sopra, mentre un uso ripetuto e ravvicinato (dovuto anche allo stile personale) depotenzia il messaggio e il fine stesso che la formula di cortesia si propone.

Il significato che gli educatori veicolano è quasi sempre quello della necessità di un ambiente solidale, che agisca seguendo la stessa direttrice, in cui si condividono informazioni, vedute e pratiche. A livello contestuale ritengono necessario che il lavoro sia condiviso con i colleghi (anche con i più restii a comprendere), con il consiglio di classe, con la famiglia stessa. L'obiettivo è, in tutti i casi, quello di creare omogeneità e assicurare continuità:

vedo ancora qualche resistenza da parte dei colleghi che però stiamo cercando di vincere attraverso l'informazione: attraverso anche il confronto fra di noi attraverso una didattica <sempre più integrata> fra le varie discipline (.) però sono è un cammino che dobbiamo fare e che deve fare anche giovani insieme insieme a noi insieme ai suoi compagni.

(i2021/5A)

Dopodiché l'obiettivo sarebbe proprio quello ottimale di impostare un lavoro comune di continuità tra la scuola e la casa quindi nel senso con il mio affiancamento ma non solo (.) perché ritengo <essenziale> anche il vostro di coinvolgimento come famiglia.

(i2021/3A)

Sia nei casi in cui ci si riferisce alla collaborazione con la famiglia che in quelli in cui invece si parla del rapporto con i colleghi emerge il verbo *condividere*, associato quasi sempre a sensazioni positive che contrastano l'ansia e la demotivazione dell'apprendente. Un dato molto interessante è la correlazione del verbo *condividere* con la parola *ambiente*, una delle più ricorrenti (28/50 interazioni). L'importanza di condividere con familiari e colleghi un ambiente di lavoro *tranquillo, positivo, favorevole e consapevole* (delle difficoltà dell'apprendente) è, in tutte le interazioni in cui ricorre questo lemma, il presupposto fondamentale per il benessere dello studente.

Infine, per completare la risposta alla terza domanda, vogliamo nuovamente fare riferimento ad un potente dispositivo di rappresentazione cognitiva: la metafora. Quella più frequente fa uso dell'immagine del *ponte*:

e poi secondo me potete essere il <ponte> tra noi e giovani fra noi e magari qualche figura esterna che lo aiuta nell'apprendimento: (.) l'importante è parlare venire a colloquio cercare di di confrontarci con le varie difficoltà perché voi avete secondo me uno sguardo che a noi è precluso sulla parte emotiva di Giovanni che ci può aiutare e allo stesso tempo noi abbiamo invece un modo di vedere ((sorridente)) magari il suo il suo lavoro e le sue strategie che non emergono quando lavora con voi per cui dobbiamo veramente agire in alleanza.

(i2020/ 3B)

Come possiamo osservare, questa interazione è stata annotata in più punti e risulta particolarmente ricca di elementi interessanti. Lo sforzo nell'esprimere il concetto trasmette tutto il carico emotivo con cui il candidato prova a creare un'intesa con il simulatore che impersona il genitore reticente e in ansia per il percorso travagliato del proprio figlio.

In altre interazioni ritroviamo messaggi simili ma depotenziati dal punto di vista emotivo da immagini quali *rete* e *team*. Seppur coerenti con il messaggio che si intende veicolare, la scelta di queste parole oggi implica il richiamo ad un immaginario sempre più legato da una parte al mondo della connessione artificiale (rete internet, rete di dati), e dall'altra alla sfera lavorativa d'ispirazione aziendale (*team di lavoro*, *team di valutazione*, *team di revisione*).

può darsi che lui scelga con la sua motivazione e il suo interesse ancora più vivo di percorrere quei percorsi ma nessuno gli precluderebbe mai altri percorsi per queste fragilità che vanno semplicemente appianate e sostenute con dei ponti (.) diciamo ecco se posso chiedere un'altra cosa voi famiglia abbiate davvero fiducia in Riccardo e nel team docenti e se non dovessero bastare queste strategie già fra due mesi magari appunto potremo inserire un percorso individualizzato magari tramite un EdAL che possa permettere un lavoro anche più specifico e individuale anziché nel gruppo classe all'interno (i2021/A1)

Quest'ultimo esempio ci sembra particolarmente calzante perché riporta molti degli elementi linguistici e concettuali analizzati (percorso, fragilità, strategie, famiglia, fiducia, gruppo docenti, ecc.) ma ne aggiunge anche uno nuovo. Si tratta di uno dei due unici riferimenti presenti in tutto il *corpus* all'Esperto dell'Apprendimento Linguistico (EdAL), figura che il percorso certificatorio CEdAL si prefigge di formare.

A questo proposito è bene ricordare che uno dei principi teorici alla base dell'impianto teorico-scientifico della certificazione si rifa al concetto di Halliday (1999: 1) per cui «*All education takes place through the medium of language*». In questo quadro l'EdAL può essere indifferentemente un docente curricolare, di sostegno o una figura che sostiene e accompagna l'apprendente in contesto extrascolastico.

e adesso soprattutto che a undici anni comincia=adesso l'adolescenza: si comincia: quindi abbiamo pensato anche di affiancarla a un <esperto dell'apprendimento linguistico> un educatore che la possa seguire che: co:n anche un po' di autorevolezza e professionalità: e le faccia fare cose che magari noi non riusciamo a farle fare con troppa confidenza (e2021/12A)

In entrambi i casi i candidati si riferiscono all'EdAL come figura esterna al contesto scolastico, a cui si rimanda per supportare l'apprendente e sopperire a quelle che, nella propria concettualizzazione del percorso di apprendimento, sono attività che non è possibile svolgere in aula (*theories for practice*, cfr. tabella 1, par. 4). Questo dato ci suggerisce che permane ancora una certa distinzione tra il ruolo del docente e quello del tutor, nonché una sovrapposizione tra quest'ultimo e l'EdAL. Questi candidati, insomma, non sembrano ancora aver compreso che ogni figura che si occupa di apprendimento linguistico può essere un EdAL e attribuiscono al termine, che indica un insieme di competenze professionali, il significato di "ruolo" professionale.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In questo contributo abbiamo presentato gli esiti di una ricerca *corpus-based* sul linguaggio utilizzato dagli educatori nell'ambito dello scenario interattivo previsto dalla prova orale della Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico istituita dall'Università di Parma, allo scopo di comprendere in quale modo vengono concettualizzati gli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici.

I risultati discussi, pur non essendo generalizzabili al di fuori del contesto simulativo che li ha prodotti, portano con sé implicazioni significative per chi si interessa di ricerca sulla formazione degli insegnanti e sulla certificazione delle competenze professionali. Gli esiti avranno ricadute immediate nell'ambito del Progetto CEdAL, in quanto da un lato consentono di comprendere se e in quale misura alcune delle competenze-chiave del syllabo (in particolare le *soft skills*) prendono forma linguisticamente durante le simulazioni, e dall'altro di valutare più accuratamente le *performance* dei candidati. Inoltre, in sede di formazione, il *corpus Edu.Co* potrà essere utilizzato per stimolare la riflessione dei candidati sulla complessità delle interazioni educatore-genitore in termini di turni di parola, gestione dei conflitti, strategie comunicative, espressione linguistica della competenza emotiva ecc. Queste ricadute sono imprescindibili nella prospettiva di una certificazione glottodidattica che si possa realmente definire *research-based*.

Nell'immaginare i possibili sviluppi di questo studio, rimanendo nell'ambito del Progetto CEdAL, sarebbe utile estendere il *corpus* in due direzioni. In primo luogo, sarebbe opportuno conferire spessore "orizzontale", ossia longitudinale, alla ricerca, cercando di cogliere le eventuali evoluzioni delle concettualizzazioni dei candidati nell'arco dell'intero percorso formativo, che si articola in cinque mesi (a cui vanno aggiunti ulteriori quattro mesi di preparazione specifica all'esame certificatorio); in questo modo si supererebbe un limite insito in molte ricerche nell'ambito della TC, che si basano spesso su dati raccolti in un preciso momento, ignorando la complessità, la dinamicità e la fluidità delle concettualizzazioni. In secondo luogo, occorrerebbe arricchire la dimensione "verticale" della ricerca, ossia l'esplorazione delle concettualizzazioni del singolo partecipante nonché la loro evoluzione in rapporto al proprio vissuto linguistico e glottodidattico e al percorso formativo intrapreso per conseguire la CEdAL. Ciò è possibile arricchendo i metadati attualmente disponibili con ulteriori informazioni provenienti da altre fonti (curriculum vitae, autobiografie linguistiche, autovalutazioni in ingresso e in uscita al percorso formativo, interviste ecc.); in questo modo si recupererebbe una dimensione qualitativa e idiografica talvolta poco approfondita negli studi basati su *corpora*.

A conclusione di questo contributo, vorremmo evidenziare che l'intuizione alla base di questo primo prototipo di *corpus Edu.Co* presenta potenzialità interessanti per la ricerca edulinguistica in generale. Allo stato attuale, infatti, non ci risultano *corpora* che raccolgono sistematicamente campioni di linguaggio degli educatori da analizzare nella prospettiva della TC; per questa ragione, nell'ambito delle attività del Gruppo di Ricerca ELICOM è in fase di elaborazione un programma di ricerca di più ampio respiro che consenta di costruire altri *corpora Edu.Co* basati su dati raccolti in contesti diversi dal Progetto CEdAL (es. interazioni autentiche in contesto scolastico/parascolastico, interviste a diverse figure educative, conversazioni tra educatori nell'ambito di altri percorsi formativi o progetti di ricerca). L'analisi del linguaggio usato dagli educatori costituisce infatti uno strumento privilegiato per comprendere le loro convinzioni relative a svariati aspetti dell'insegnamento linguistico, offrendo dati di estrema utilità per coloro che si dovranno poi occupare della progettazione di percorsi formativi in grado di modellare, modificare o integrare tali concettualizzazioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alexopoulou T. (2008), "Building new corpora for English Profile", in *Research Notes*, 33, pp. 15-19.
- Borg S. (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", in *Language Teaching*, 36, 2, pp. 81-109.
- Borg S. (2019), "Language teacher cognition: Perspectives and debates", in Gao X. (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Springer, Cham, Edinburgh, pp. 1149-1170.
- Burns A. (1996), "Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners" in Freeman D., Richards J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 154-177.
- Burns A., Freeman D., Edwards E. (2015), "Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition", in *The Modern Language Journal*, 99, 3, pp. 585-601.
- Celentin P., Daloiso M. (2021), "Il Progetto CEAL: dal syllabo delle competenze all'impianto certificatorio", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 34-38.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Daloiso M. (2013), "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici", in *ELLE*, 2, 3, pp. 635-649.
- Daloiso M. (a cura di) (2021), *Costruire le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: il Progetto CEAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico)*, Dossier monografico in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 30-49.
- Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2022), "Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: un'analisi linguistica delle auto- ed etero-rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione", in *Lingua e Nuova Didattica*, 5, pp. 69-83.
- Freeman D. (2007), "Research fitting practice: Firth and Wagner, classroom language teaching, and language teacher education", in *Modern Language Journal*, 91, pp. 893-906.
- Freeman D., Richards J. C. (1996), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gee J. P. (2011), *How to do Discourse Analysis*, Routledge, London-New York.
- Greeno J. G., Moore J. L., Smith D. R. (1993), "Transfer of situated learning", in Detterman D. K. (ed.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, Ablex Publishing, Norwood, pp. 99-167.
- Halliday M. A. K. (1999), "The notion of 'context' in language education", in Ghadessy M. (ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, pp. 1-24.
- Hattie J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Ianes D., Cramerotti S. et al. (2019), *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*, Erickson, Trento.
- Johnson K. E. (1992), "The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English", in *Journal of Reading Behaviour*, 24, pp. 83-108.
- Johnson K. E. (2018), "Studying language teacher cognition: Understanding and enacting theoretically consistent instructional practices", in *Language Teaching Research*, 22, 3, pp. 259-263.

- Kubanyiova M., Feryok A. (2015), "Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance", in *The Modern Language Journal*, 99, 3, pp. 435-449.
- Kumaravadivelu B. (1994), "The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching", in *TESOL Quarterly*, 28, pp. 27-48.
- Lantolf J. P. (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Li L. (2020), *Language Teacher Cognition. A Sociocultural Perspective*, Palgrave Macmillan, London.
- Luise M. C. (2021), "Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione delle competenze glottodidattiche in lingua minoritaria", in Luise M. C., Vicario F., (a cura di), *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*, UTET, Torino, pp. 269-290.
- Purpura J. E. (2016), "Second and foreign language assessment", in *The Modern Language Journal*, 100, pp. 190-208.
- Richards J. C. (2008), "Second language teacher education today", in *RELC Journal*, 39, 2, pp. 158-177.
- Skott J. (2001), "Why belief research raises the right question but provides the wrong type of answer", relazione presentata alla 3rd Nordic Conference on Mathematics Education, Kristianstad, Svezia.
- Stevick E. W. (1976), *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, Newbury House, Rowley.
- Walsh S. (2013), *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

