

LA FORMAZIONE PLURILINGUE DI OPERATORI DELLA RISTORAZIONE E DEL TURISMO: ASPETTI METODOLOGICI E COMPITI DIDATTICI PER LA TELECOLLABORAZIONE

Emanuela Paone¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi vent'anni, l'ampia diffusione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) ha influenzato l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, riducendo le barriere geografiche e consentendo un uso autentico della lingua al di fuori dei limiti fisici della classe. Nell'ambito dell'educazione linguistica, la promozione di progetti basati su scambi virtuali o in inglese *virtual exchange*, noti anche come telecollaborazione, scambi interculturali online, e-tandem o Teletandem, ha dato un nuovo impulso all'adozione di diversi approcci e modelli, determinando anche una proliferazione di terminologie differenti. A questo proposito, O'Dowd (2018) propone di usare il termine ombrello *virtual exchange* per fare riferimento a tutti i tipi di programmi che facilitano la comunicazione interpersonale online tra apprendenti in diverse parti del mondo per imparare lingue o altre materie. Nel presente articolo, adotteremo talvolta questo termine come sinonimo di Teletandem (Telles, Vassallo, 2006; Leone, 2023) o di telecollaborazione.

All'interno di tali contesti, l'attività comunicativa si struttura a partire da attività più o meno libere da svolgere online. La scelta e la struttura dei compiti sono aspetti fondamentali per determinare quali dimensioni dell'apprendimento di una lingua straniera verranno sviluppate nello scambio; tuttavia, come evidenziano O'Dowd e Waire (2009: 173), «the topic of how tasks are designed has been relatively neglected to date in the literature on telecollaboration». Sebbene rispetto alla data di pubblicazione dell'articolo dei due autori questo gap informativo sia stato parzialmente colmato (vd. ad esempio, Garbarino, 2019; Garbarino, Leone, 2020; Cervini, Zucchi, 2022; Leone, 2023), rimane la necessità di condividere con ricercatori e docenti le scelte metodologiche alla base del *learning design*, al fine di rendere il processo decisionale più trasparente e ottenere un riscontro dalla comunità accademica.

Il presente contributo ha dunque un triplice scopo: presentare un progetto destinato a chi studia/opera nel settore del turismo, che combina l'intercomprensione² (IC) orale con il Teletandem (IT); discutere le scelte metodologiche che hanno guidato la costruzione di un syllabo *task-based* per la formazione linguistica in ambiti professionali; offrire strumenti operativi che possano stimolare i docenti a sperimentare in classe attività comunicative autentiche e aperte al plurilinguismo, in grado di valorizzare il repertorio e le competenze, anche parziali, degli apprendenti.

¹ Alma mater studiorum Università di Bologna.

² Per intercomprensione si intende una situazione comunicativa in cui gli interlocutori hanno poca o nessuna competenza nella lingua da apprendere, per cui si esprimono nella propria L1 e comprendono la lingua dell'altro (cfr. Bonvino, Garbarino, 2022).

L'articolo segue questa struttura: in prima battuta (§ 2), saranno illustrate le caratteristiche principali del progetto e le sue finalità. Successivamente, verrà esaminato il quadro teorico e metodologico dell'apprendimento basato su compiti didattici (§ 3), con particolare attenzione agli studi che hanno implementato questo approccio in scambi virtuali di natura collaborativa. Seguirà la presentazione del syllabus e del *learning design* (§ 4), accompagnata da alcune riflessioni conclusive (§ 5), in cui si darà spazio alle opinioni dei partecipanti in merito all'esperienza di apprendimento.

2. IL PROGETTO COMUNICART

Il progetto ComunicaRT (La Comunicazione, la Ristorazione e il Turismo attraverso la telecollaborazione), sostenuto da finanziamenti regionali³ e realizzato presso l'Università del Salento in collaborazione con l'Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina), ha coinvolto professionisti del settore turistico, della ristorazione e dell'ospitalità di entrambi i paesi. L'innovatività del progetto risiede nel promuovere l'interazione come veicolo di apprendimento, attraverso il Teletandem. Questo contesto di apprendimento, altamente multimodale, consente a due interlocutori di lingue diverse di interagire a distanza utilizzando tecnologie gratuite e sostenibili, come Zoom, Skype e Gmeet (Telles, Vassallo, 2006; Leone, 2023).

In linea con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) (Consiglio d'Europa, 2002), l'approccio adottato è basato su compiti didattici orientati all'azione. I task proposti simulano attività legate ai settori della ristorazione e del turismo e richiedono l'uso di tecnologie digitali.

L'obiettivo è favorire lo sviluppo di un ampio spettro di competenze (cfr. § 4), cruciali per comunicare in contesti plurilingui, a partire dall'apprendimento di strategie metalinguistiche e metacognitive, che permettono agli individui di sfruttare le loro conoscenze linguistiche preesistenti per facilitare l'accesso a nuove lingue, promuovendo così un approccio più fluido e integrato all'apprendimento linguistico.

Le attività del progetto si sono svolte tra ottobre 2023 e gennaio 2024 e hanno coinvolto 14 professionisti del settore turistico, di cui 7 italiani e 7 argentini. Il programma comprendeva 10 incontri di durata variabile, dai 30 ai 60 minuti, che si tenevano circa una volta a settimana. I partecipanti, organizzati in coppie, ricevevano le istruzioni per ciascuna sessione via email. Gli incontri si sono svolti principalmente su Skype e sono stati videoregistrati con il consenso dei partecipanti.

Nella sezione successiva, verrà sintetizzato il quadro teorico su cui si fonda il syllabus, con riferimento alle ricerche precedenti che hanno adottato un approccio *task-based* in scambi online di natura collaborativa.

3. APPROCCIO TASK-BASED E TELECOLLABORAZIONE: PRESUPPOSTI TEORICI E RICERCHE EMPIRICHE

Per *Task-Based Language Teaching* (TBLT) si intende l'approccio in cui il task (compito) rappresenta l'unità fondamentale della pianificazione e delle istruzioni nell'insegnamento delle lingue seconde. In questo contesto, il docente somministra task funzionali con obiettivi non linguistici, mirati a facilitare lo scambio di informazioni (Birello *et al.*, 2017). Skehan (1996) definisce il task come un'attività incentrata sul significato, in cui la lingua

³ POR PUGLIA FESR-FSE 2014 / 2020 Fondo Sociale Europeo approvato con Decisione C(2015)5854 del 13/08/2015 Research for Innovation (REFIN).

viene utilizzata in modo simile alla vita reale e la valutazione è si basa sul conseguimento di un obiettivo specifico.

La ricerca sulla didattica per compiti nella classe di lingue riconosce in generale tre classificazioni di task (cfr. Ellis, 2003; Leone, 2023: 112): pedagogica, retorica e cognitiva. La prima si basa su operazioni che l'apprendente deve svolgere: fare delle liste, mettere in ordine e raggruppare, confrontare, risolvere problemi, o svolgere task creativi come l'organizzazione di un viaggio. La seconda, ovvero la classificazione su base retorica, distingue i domini di discorso (personale, pubblico, educativo e professionale) e le relative proprietà linguistiche (narrazione, descrizione, ecc.). La terza, la classificazione cognitiva, include attività di divario informativo che prevedono il trasferimento di informazioni da un interlocutore all'altro; attività basate sul divario di ragionamento che richiedono pensiero logico (es. un test di logica) o su processi di inferenza e deduzione.

Leone (2023: 61) sottolinea che i task «possono essere organizzati in unità più ampie o più ridotte di lavoro, tutte collegate tra loro da un intento didattico unitario, ovvero una o più finalità formative». L'insieme di più task è definito in francese *macro-tâche*, ossia un compito globale articolato in un uso libero della lingua e che solitamente culmina nella realizzazione di un prodotto finale, come un testo orale, scritto o un prodotto multimediale. La *macro-tâche* si struttura in *micro-tâches*, compiti di entità e durata ridotte che implicano attività di ricezione e produzione orale. Tali compiti didattici richiedono una stretta collaborazione tra gli studenti e contribuiscono allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente in vari contesti esperienziali, tra cui l'ambito organizzativo, legato alla pianificazione e gestione delle attività di apprendimento, e quello metodologico, come la capacità di gestire e autovalutare il proprio lavoro. Inoltre, essi favoriscono lo sviluppo di competenze sociali e psico-affettive, come la capacità di gestire le emozioni, e di competenze cognitive e metacognitive, quali la capacità di osservare e analizzare informazioni, individuare relazioni tra informazioni nuove e preesistenti e adottare una prospettiva critica (cfr. Leone, 2023).

L'apprendimento mediato dalle tecnologie, come nel caso del Teletandem, offre ai docenti e agli educatori l'opportunità di affrontare l'apprendimento basato su compiti da una prospettiva molto diversa rispetto a quella della tradizionale aula di lingua straniera. Come sottolineano, tra gli altri, O'Dowd e Waire (2009: 175) le attività basate su compiti realizzate in classe spesso hanno un potenziale limitato per la negoziazione del significato linguistico e culturale, poiché i compiti vengono svolti in molti casi in contesti monolingui, mentre i compiti di telecollaborazione coinvolgono generalmente diverse comunità linguistiche, offrendo varie opportunità di esplorare diverse prospettive culturali.

Al di là delle differenze tra i task svolti in classe e quelli in videoconferenza, i compiti selezionati per le sessioni di Teletandem devono innanzitutto soddisfare, come sottolinea Leone (2023: 109), i requisiti fissati da Willis e Willis (2007), ovvero: coinvolgimento dell'apprendimento, focus sul significato, realizzazione di un risultato, valutazione del successo dell'esecuzione del compito in base ai risultati raggiunti, valorizzazione della conclusione del compito, stretta correlazione con attività che riguardano il mondo reale. Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2002) propone che i compiti tengano conto di una vasta gamma di aspetti “non linguistici” come la conoscenza socioculturale, la consapevolezza interculturale e le competenze interculturali. Altri ricercatori hanno sottolineato la necessità che i compiti includano un focus sulle competenze di alfabetizzazione elettronica (Shetzer, Warschauer, 2000).

O'Dowd e Waire (2009) hanno proposto una classificazione delle principali tipologie di task utilizzate nei progetti di telecollaborazione, analizzando 41 studi pubblicati in riviste scientifiche e volumi. Contrariamente alla classificazione classica dei task (Ellis, 2003), che adotta una prospettiva più individualista, questa nuova classificazione mette in evidenza la dimensione sociale delle attività. I task sono stati suddivisi in tre categorie

principali basate sul tipo di attività comunicativa coinvolta. Gli autori hanno anche evidenziato le potenziali difficoltà che docenti e studenti possono incontrare in ciascun compito. La prima categoria, *information exchange tasks* (compiti di scambio di informazioni), richiede agli studenti di fornire ai loro partner virtuali informazioni sulle loro biografie personali, sulle scuole, sulle città locali o su aspetti delle rispettive culture di provenienza. Questi compiti sono spesso utilizzati come attività introduttive e sono tendenzialmente monologici, poiché, secondo gli autori dello studio, vi è poca negoziazione del significato sia culturale che linguistico tra gli interlocutori.

La seconda categoria, *comparison and analysis tasks* (compiti di confronto e analisi), è più impegnativa, in quanto richiede agli apprendenti non solo di scambiare informazioni, ma anche di condurre confronti o analisi critiche di prodotti provenienti da entrambe le culture, come libri, sondaggi, film o articoli di giornale. Questi compiti possono avere un focus culturale e/o linguistico e solitamente richiedono agli apprendenti di fornire al loro partner spiegazioni sul significato linguistico o sulla rilevanza culturale dei prodotti o delle pratiche analizzate, e poi di stabilire somiglianze o differenze tra le due culture.

La terza categoria, *collaborative tasks*, include lo scambio di informazioni, il confronto e la collaborazione tra i partner per produrre un risultato condiviso, come un saggio, una presentazione, o la co-produzione di una traduzione o di un adattamento culturale di un testo. Tali compiti comportano una notevole coordinazione e pianificazione e implicano una significativa negoziazione del significato sia a livello linguistico che culturale, poiché gli apprendenti devono raggiungere un accordo sul prodotto finale.

Uno degli aspetti di rilievo delle tipologie di task sintetizzate dai due autori è la loro eterogeneità, che riflette anche una diversa matrice teorica. Ad esempio, gli scambi basati su una prospettiva psicolinguistica tendono a concentrarsi sulla negoziazione del significato, incoraggiando gli apprendenti a trovare una soluzione comune in attività come 'indovina le differenze'. Questo approccio alla progettazione dei compiti spesso pone in secondo piano gli aspetti culturali della lingua e della comunicazione, mettendo meno enfasi sullo sviluppo di relazioni personali tra i partner online (cfr. Pellettieri, 2000: 64). D'altro canto, gli scambi che si concentrano sullo sviluppo delle competenze comunicative interculturali solitamente richiedono agli apprendenti di analizzare o confrontare il contenuto di prodotti culturali e di negoziare le diverse prospettive. Ciò non significa che tali compiti trascurino l'aspetto linguistico dell'apprendimento delle lingue: molte attività portano gli apprendenti a esaminare le differenze culturali a livello discorsivo, pragmatico e semantico.

La sequenza dei compiti riportata in letteratura segue generalmente tre fasi distinte nello scambio (Belz, 2002; Müller-Hartmann, 2007; Wilden, 2007). Nella fase introduttiva, gli apprendenti si presentano e descrivono le loro culture d'origine attraverso una sorta di autobiografia linguistica, che può assumere la forma di un testo scritto o di un documento multimediale. Ciò offre agli apprendenti l'opportunità di conoscere meglio i loro partner a distanza e di riflettere anche sull'immagine della propria cultura che desiderano presentare all'altro (Belz, 2002). Segue poi una fase comparativa, in cui vengono utilizzati diversi tipi di compiti per consentire agli studenti di descrivere aspetti della propria lingua o cultura e di interrogare i propri partner riguardo alla loro. Nella fase finale, gli studenti sono spesso tenuti a svolgere compiti che richiedono un intenso livello di negoziazione per la realizzazione di un prodotto. In alcuni casi, questo lavoro viene svolto individualmente, come nel progetto ABC (Wilden, 2007), dove gli studenti scrivono saggi basati sul confronto delle proprie autobiografie con quelle dei loro partner. In altri casi, come nello scambio descritto in Gutiérrez *et al.* (2021), agli studenti viene richiesto di collaborare con i propri partner per produrre un video sul tema del turismo sostenibile.

Anche gli scambi online in un contesto IC seguono tendenzialmente questa struttura. Ad esempio, nell'ambito del progetto IOTT (Intercomprensione Orale e Teletandem), gli

apprendenti hanno modo di presentarsi e conoscersi nel corso della prima sessione di TT, in cui mostrano alcune foto delle rispettive città d'origine; successivamente, nella seconda e nella terza sessione, sono impegnati in discussioni su gusti e interessi personali (film, musica, libri) ma anche in diversi compiti collaborativi che richiedono un'intensa negoziazione di significato, come ad esempio *map task* e attività di *problem-solving* (cfr. Garbarino, 2019; Garbarino, Leone, 2020; Leone, 2023).

Tra i progetti di IC focalizzati su uno specifico ambito professionale, citiamo inoltre il corso realizzato presso l'Università di Bologna in collaborazione con atenei argentini e brasiliani, che ha coinvolto studenti di ingegneria gestionale. Il corso, strutturato in 3 moduli, ha incluso attività introduttive volte a condividere le biografie linguistiche dei partecipanti, attività di riflessione metalinguistica in ottica contrastiva e attività di comprensione scritta e orale che hanno esposto gli apprendenti a testi e terminologia specialistica del loro ambito di studi (Cervini, Zucchi, 2022).

4. COSTRUZIONE DEL SYLLABUS E DEL LEARNING DESIGN

4.1. *Il syllabus*

Lo scenario d'apprendimento basato sulla pratica del Teletandem, definito da Aranha e Leone (2016, 2017) *Teletandem based Learning Scenario* (TTLS), si articola in più situazioni e interventi didattici, che riflettono un *learning design* atto a dar valore alla telecollaborazione orale in videoconferenza come pratica formativa. Seguendo le indicazioni delle studiose (Rampazzo, Aranha 2019; Leone 2018, 2023), lo scenario è stato progettato per essere coerente con la cornice metodologica e per rispettare alcuni principi chiave, tra cui quello di ancorarsi a una prospettiva azionale e collaborativa, fondata sulla realizzazione di compiti, in modo partecipato (Leone 2023: 102).

La costruzione del syllabus e del *learning design* è stata inoltre guidata da tre referenziali fondamentali: il QCER e il relativo *Volume Complementary* (QCER VC, 2020), il *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC, Bonvino et al. 2015) e il *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP, Candelier et al., 2012).

Il contributo del QCER VC si riflette nella struttura del syllabus, organizzato attorno a tre macro-funzioni comunicative (Consiglio d'Europa, 2020: 150):

- *Interpersonale* (incentrata sulla «Conversazione»);
- *Valutativa* (ad esempio, «Discussioni informali tra amici» e «Cooperazione con uno scopo specifico»);
- *Transazionale* (ad esempio, «Scambio d'informazioni», «Transazione per l'acquisto di beni e servizi» e «Intervistare ed essere intervistati»).

Particolare attenzione viene data all'apprendimento delle competenze pragmatiche e interazionali, sollecitate attraverso task specifici che stimolano gli apprendenti a riflettere e a confrontarsi su norme sociopragmatiche e cortesia linguistica, elementi essenziali per chi opera nel settore del turismo.

Sono incluse anche attività che promuovono lo sviluppo di strategie di mediazione concettuale e comunicativa (Consiglio d'Europa, 2020), come spiegare concetti o termini, semplificare informazioni complesse, richiamare conoscenze pregresse.

Inoltre, il syllabus tiene conto dei descrittori del REFIC, relativi allo sviluppo di strategie metalinguistiche e metacognitive, come la capacità di utilizzare le lingue conosciute per accedere ad altre lingue, di sfruttare somiglianze tra lingue appartenenti a una stessa

famiglia (e non), di fare inferenze linguistiche. Ciò si riflette nella adozione di attività linguistiche e comunicative mirate, quali la comprensione scritta e orale, e l'interazione, intesa come interproduzione (Balboni, 2009: 197), cioè la capacità di adattare la propria produzione in L1 al destinatario, anche nei contesti di comunicazione mediata dal computer.

Infine, la natura collaborativa dei task mira a sviluppare alcune competenze chiave delineate nel CARAP, come ad esempio, la capacità di gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità attraverso la risoluzione di conflitti, ostacoli e malintesi. Tale competenza, come sottolineano Candelier *et al.* (2012: 24), fa ricorso «a dei *saper fare* (cfr. saper chiedere aiuto per comunicare in gruppi bi/plurilingui); a dei *saperi* (cfr. sapere che le categorie utilizzate per descrivere il funzionamento di una lingua [...] non ricorrono necessariamente in altre lingue), e a dei *saper essere* (cfr. accettare che un'altra lingua possa organizzare la costruzione del senso su distinzioni fonologiche e semantiche [...] diverse da quelle della propria lingua)».

L'integrazione multidimensionale dei descrittori del QCER VC, del REFIC e del CARAP mira a potenziare la capacità degli apprendenti di agire e interagire efficacemente in contesti plurilingui, promuovendo anche una sensibilità interculturale. Gli stessi descrittori saranno successivamente utilizzati per valutare le competenze acquisite dai partecipanti al termine del corso (analisi che sarà condotta in altra sede).

4.2. *Il learning design*

Esaminiamo ora più approfonditamente la struttura del *learning design*. Quest'ultimo si concentra su tre settori del turismo: il settore dei viaggi, il settore alberghiero e quello della ristorazione. Le attività proposte mirano a sollecitare competenze chiave in ciascun ambito, oltre a stimolare l'uso e la riflessione sul lessico specialistico (e non) ad esso associato.

Seguendo il suggerimento di O'Dowd e Waire (2009), sono stati adottati task che stimolassero non solo lo scambio di informazioni, il confronto e l'analisi ma anche la collaborazione degli apprendenti per la realizzazione di contenuti digitali (es. brochure, menù, video). Ogni attività è stata concepita per preparare il terreno per quelle successive, con un incremento graduale nella complessità dei task. Questi aspetti sono evidenziati nella tabella 1, che mostra per ogni sessione di Teletandem, le tipologie di task utilizzati.

Tabella 1. *Il learning design*

SESSIONE	TOPIC	TASK
1	Fare conoscenza	<ol style="list-style-type: none"> Scambio di informazioni. I partecipanti si presentano, condividendo informazioni personali come nome, età, professione ed esperienze linguistiche, nonché dettagli sulla loro vita quotidiana quali famiglia, amici, animali domestici. Ciascuno descrive la propria città e i luoghi preferiti, utilizzando foto per illustrare cinque luoghi imperdibili e tre attività consigliate.
2	Tradizioni culinarie	<ol style="list-style-type: none"> Scambio di informazioni. Tradizioni culinarie dei rispettivi paesi d'origine. Confronto e analisi. Abitudini a tavola e "galateo".

		3. Task finale. I partecipanti scelgono due piatti dei rispettivi paesi e a turno spiegano la ricetta nella loro lingua materna, mentre il partner completa la scheda della ricetta su Canva.
3	Il mondo della ristorazione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scambio di informazioni. Gusti personali in tema di ristoranti. 2. Confronto e analisi. Confrontarsi sulle proprie esperienze lavorative. Parlare degli aspetti positivi e negativi del proprio lavoro. 3. Confronto e analisi. Menù del ristorante. Confronto su differenze e affinità tra i rispettivi paesi. 4. Task collaborativo. Creare il menù di un ristorante. I partecipanti immaginano di aprire un ristorante in Puglia o in Argentina e collaborano alla creazione di un menù digitale con Canva. 5. Role-play. I partecipanti simulano due role-play, impersonando a turno i ruoli di cliente e cameriere. Ciascuno interagisce nella propria L1 e fa un'ordinazione basandosi sul menù digitale precedentemente creato.
4	Il settore dell'ospitalità	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scambio di informazioni. Gusti personali in tema di viaggi, vacanze, e tipi di alloggio preferiti. 2. Confronto e analisi. I partecipanti si confrontano sui servizi fondamentali che una struttura ricettiva dovrebbe offrire ai propri ospiti. 3. Gioco. Indovina il B&B. I partecipanti consultano una pagina su Booking.com e, a turno, scelgono un hotel o un B&B dalla lista delle strutture disponibili. Dopo aver effettuato la scelta, uno dei partecipanti descrive al partner la foto dell'alloggio selezionato, mentre l'altro deve indovinare di quale B&B si tratta. 4. Comprensione del testo. A turno, i partecipanti cercano di tradurre nella propria L1 due testi che descrivono dei B&B, collaborando con il proprio partner. 5. Task finale. Creare una brochure pubblicitaria di un B&B in italiano e in spagnolo. I partecipanti immaginano di aprire un B&B in Puglia o in Argentina. Insieme collaborano alla creazione di un volantino pubblicitario, con l'ausilio di tecnologie digitali (es. Canva).
5	Viaggi e turismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scambio di informazioni. Discutere dei lati positivi e negativi delle modalità di prenotazione di un albergo o di un viaggio (telefono, piattaforme dedicate, posta elettronica). 2. Comprensione del testo + task finale. Agenzia di viaggi. I partecipanti immaginano di lavorare insieme in un'agenzia di viaggi ubicata a Buenos Aires. Leggono la mail di un cliente e cercano una sistemazione che risponda a tutte le sue richieste. Il prodotto finale dello scambio è una sorta di preventivo da presentare al cliente con un prospetto dei costi.

6	Arredamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming, confronto. I partecipanti immaginano che aspetto avrebbe il loro B&B ideale (posizione, tipo di struttura, arredamento). 2. Comprensione del testo. I partecipanti leggono due brevi articoli (in italiano e in spagnolo) con alcuni consigli per arredare una struttura ricettiva. A turno, provano a tradurre il testo nella propria L1, con l'aiuto del partner. 3. Task finale. I partecipanti hanno a disposizione un budget predefinito per arredare una camera da letto e una seconda stanza a scelta del loro B&B. Consultano un sito di arredamento e insieme selezionano i prodotti da acquistare. Alla fine, riportano nel dettaglio ciò che hanno comprato e i relativi i costi in una tabella riassuntiva.
7	Viaggi e vacanze	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confronto e analisi. Tre oggetti in valigia. I partecipanti concordano 3 oggetti in valigia che non possono mancare nel loro bagaglio. 2. Comprensione del testo. I partecipanti leggono due brevi articoli (in italiano e in spagnolo) che danno alcuni consigli per organizzare un viaggio o una vacanza. 3. Task finale. I partecipanti elaborano un itinerario turistico Argentina-Puglia, cercando in rete informazioni sul mezzo di trasporto, sull'alloggio, sulle attività da svolgere. Alla fine, riassumono le loro scelte e le relative spese in un Padlet.
8	Recensioni negative	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confronto e analisi. I partecipanti si confrontano sul peso delle recensioni nel loro ambito lavorativo. 2. Comprensione del testo. I partecipanti leggono alcune recensioni in italiano, spagnolo, portoghese e francese e insieme provano a tradurle. 3. Riflessione metapragmatica. I partecipanti leggono le risposte dei proprietari alle recensioni negative di alcuni ospiti e le valutano in termini di: a) cortesia; b) efficacia c) appropriatezza al contesto e all'interlocutore. 4. Task finale. I partecipanti immaginano di aver ricevuto una recensione negativa sulla propria struttura ricettiva. Insieme, provano a rispondere alle critiche del cliente (in italiano e in spagnolo).
9-10	Ciak, si gira!	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confronto e analisi. I partecipanti si confrontano sulle principali attrazioni turistiche dei rispettivi paesi d'origine. Selezionano attentamente 5 attrazioni da condividere, mettendo in luce gli aspetti culturali ad esse collegati. 2. Comprensione scritta. I partecipanti leggono due testi in italiano e in spagnolo sul turismo sostenibile e collaborano per coglierne il senso globale. 3. Brainstorming. I partecipanti cercano idee innovative per implementare due attività di turismo sostenibile nei loro territori di provenienza.

		4. Task finale: editing del video. I partecipanti collaborano nell'editing di un video, aggiungendo commenti, musica e altri elementi per creare un prodotto finale che brevemente illustri le caratteristiche dei loro paesi e promuova due iniziative di turismo sostenibile.
--	--	--

Di seguito sintetizziamo il contenuto di ciascuna sessione, mettendo in evidenza le competenze sollecitate, anche attraverso l'analisi di alcuni estratti.

La prima sessione pone le basi per una conoscenza reciproca e un contesto di apprendimento collaborativo, incoraggiando lo scambio di informazioni personali, quali nome, età, professione, oltre alla descrizione della città natale attraverso l'uso di fotografie (vd. Figura 1). Come evidenziato nel REFIC e nel CARAP, in questa fase entra in gioco la capacità degli apprendenti di tracciare il proprio autoritratto linguistico, ma anche quella di aprirsi alla diversità culturale e linguistica. Ad esempio, nell'estratto (1), un'albergatrice pugliese dialoga con un'addetta alla ristorazione argentina, la quale dichiara di avere origini italiane, sebbene non parli più la lingua. ITA_F mostra un grande rispetto e interesse per la cultura dell'interlocutrice, dichiarando il suo apprezzamento per la lingua e le canzoni spagnole. Questo atteggiamento di apertura e curiosità crea un ponte tra le due interlocutrici, favorendo un dialogo positivo e rispettoso.

(1)

ARG_F: **Mie bisnonne eran italianas**

ITA_F: ah (.) ehm nella tua famiglia c'è qualcuno che parla ancora italiano o no?

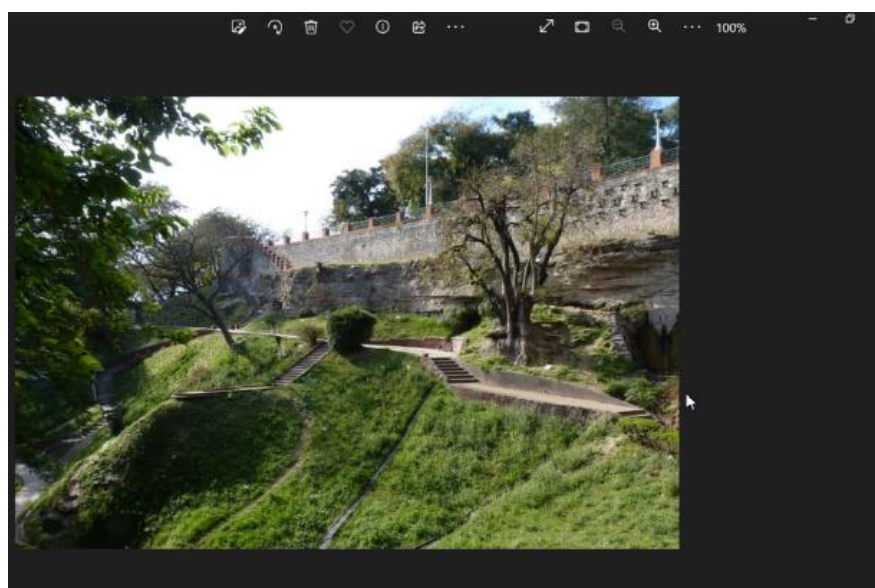
ARG_F: no ((ride))

ITA_F: Peccato

ARG_F: si

ITA_F: nella mia famiglia non c'è nessuno che parla spagnolo però [...] **me gusta mucho la vostr- vuestro idioma e le canzoni in spagnolo**

Figura 1. Sessione 1: *Presentazione personale e condivisione foto*



La seconda sessione si focalizza sulle tradizioni culinarie e promuove uno scambio culturale attraverso la discussione delle abitudini alimentari e dei piatti tipici dei rispettivi territori. Questo confronto prepara il terreno per la seconda attività: la stesura di due ricette con Canva (vd. Figura 2). Nel dettaglio, i partecipanti forniscono istruzioni al partner sugli ingredienti e sulla preparazione del piatto, mentre il compagno prova a trascrivere ciò che ha capito. Le competenze sollecitate in questa attività includono la capacità di sfruttare il lessico facilmente riconoscibile (internazionale e panromanzo), di riconoscere parole attraverso corrispondenze grafiche e fonologiche, di dedurre il significato di parole composte a partire dai componenti o basandosi sul contesto semantico e discorsivo (REFIC). Inoltre, l'attività incoraggia l'uso di strategie di interproduzione, come adattare la complessità lessicale e sintattica, rallentare il ritmo del discorso e segmentare il flusso del parlato per facilitare la comprensione dell'interlocutore.

Questi aspetti sono evidenti nell'estratto (2), in cui una partecipante argentina (ARG_F) spiega il procedimento per preparare le *empanadas*, rallentando il discorso e frammentandolo in unità informative. Si verifica una piccola incomprensione sulla parola 'horno', ma ITA_F riesce a capirne il significato grazie alle somiglianze grafiche e fonologiche con il termine italiano *forno*.

(2)

ARG_F: Después (.) rellenar la tapas (.) y ehm (.) meter en el horno

ITA_F: y meter?

ARG_F1: en el (.) horno

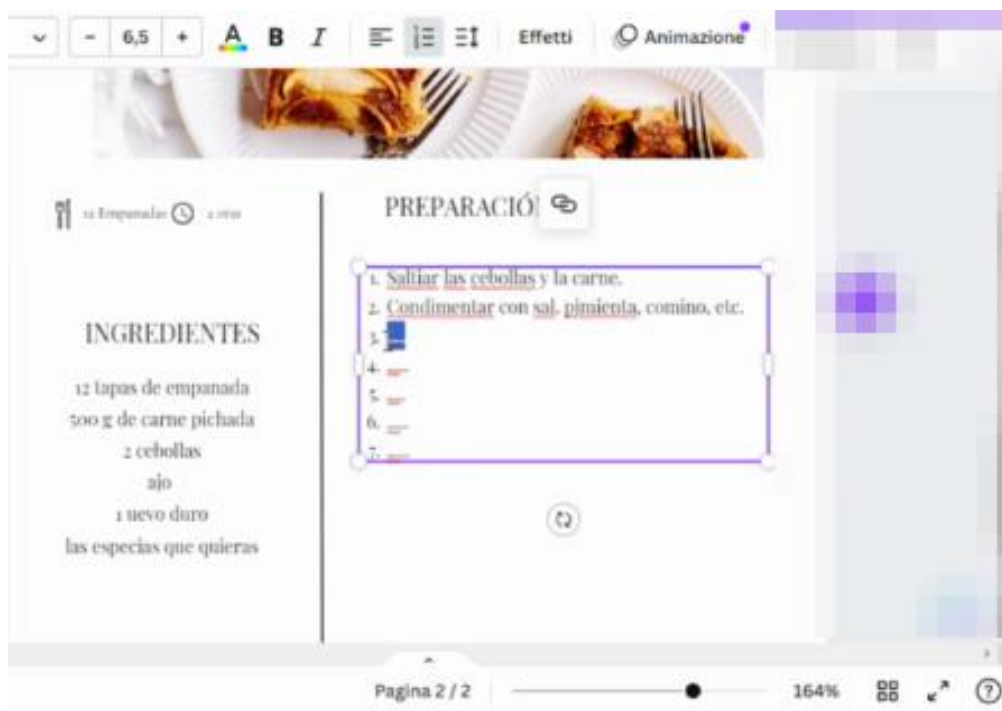
ITA_F: en (.) el orlo?

ARG_F: Horno

ITA_F: orno? Ah nel forno (.) ok ok ((ride)) Orno scritto così o con la acca?

ARG_F: con la acca ((ride))

Figura 2. Sessione 2: task "scrivere una ricetta"



La terza sessione esplora il mondo della ristorazione. I partecipanti condividono preferenze e esperienze lavorative nel settore e successivamente sono impegnati nella creazione di un menù digitale per un ipotetico ristorante, con l'ausilio di Canva (vd. Figura 3). Ciascun apprendente è chiamato a scrivere la parte del menù nella propria L2, con il supporto del partner: ciò richiede un adattamento della produzione orale da parte del compagno (rallentare il ritmo, ridurre la complessità sintattica e utilizzare gesti e mimica facciale, secondo le strategie indicate nel REFIC). Questa attività consente di esplorare il linguaggio specifico del settore e di stimolare riflessioni metalinguistiche su aspetti fonetici e ortografici.

Nella parte finale, i partecipanti sono impegnati in un role-play ambientato in un ristorante: a turno, assumono i ruoli di cliente e cameriere, e interagiscono ciascuno nella propria L1 per fare un'ordinazione sulla base del menù precedentemente creato. Questa attività di chiusura sollecita competenze di interproduzione come «saper interpretare le specificità della dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo»; «saper partecipare alla dinamica di una interazione in situazione guidata, rispettando i copioni conversazionali ad essa associati» (REFIC). Tali elementi sono rintracciabili nell'estratto (3) in cui ITA_F, nel ruolo del cliente, pone domande circa gli ingredienti contenuti nei piatti del menù del ristorante e ARG_F in qualità di cameriera risponde in modo pertinente. Da notare, inoltre, l'atteggiamento proattivo di ITA_F che specifica di essere intollerante al lattosio, riformulando immediatamente quanto detto in modo più semplice e accessibile alla compagna.

(3)

ITA_F: Nell'asado **mi scusi (.) sono intollerante al lattosio (.) non posso mangiare il latte (.)** nell'asado c'è il latte?

ARG_F: No **no hay leche** ((ride)) no tiene nada

ITA_F: No latte no burro?

ARG_F: Nada

ITA_F: ok (.) e **nella (.) chokotorte?**

ARG_F: Si (.) **tiene crema y dulce de leche**

ITA_F: **Ah ok va bene grazie (.)** allora non lo ordinerò il dolce

Figura 3. *Sessione 3: elaborazione di un menù digitale*



Nella quarta sessione, dedicata al settore dell'ospitalità, si discute di viaggi, vacanze e alloggi preferiti, con un focus particolare sui servizi essenziali di una struttura ricettiva di qualità. Gli studenti partecipano anche a un gioco interattivo (Indovina il B&B) finalizzato a sollecitare il lessico necessario per lo svolgimento dell'attività successiva, ovvero la comprensione di due pagine web di Booking contenenti le descrizioni di B&B in italiano e in spagnolo. In questo caso, si chiede ai partecipanti di tentare, a turno, una trasposizione del testo nella propria L1, con l'aiuto del partner. Tale attività sollecita le strategie di comprensione dello scritto delineate nel REFIC, privilegiando il diritto all'approssimazione, ed è inoltre propedeutica per l'attività finale ovvero la creazione di una brochure digitale per un B&B (vd. Figura 4). Quest'ultimo task combina l'apprendimento linguistico con nozioni di marketing turistico. Gli studenti cooperano nella pianificazione del compito (livelli II-III del REFIC), riprendono e valutano le proposte del partner e condividono le proprie idee. Questi elementi emergono nell'estratto (4), in cui le partecipanti concordano le caratteristiche del loro B&B.

(4)

ITA_F: Dobbiamo aprire un B&B a Lecce o a Parana (.) dobbiamo mettere il prezzo della camera matrimoniale (.) e la descrizione del B&B (.) ok?

ARG_F: Si

ITA_F: **Lo apriamo a Parana?**

ARG_F: **No no Lecce** porque **es más interesante** que Parana ((ride))

ITA_F: OK lo apriamo a Lecce (.) **lo facciamo di lusso o normale?**

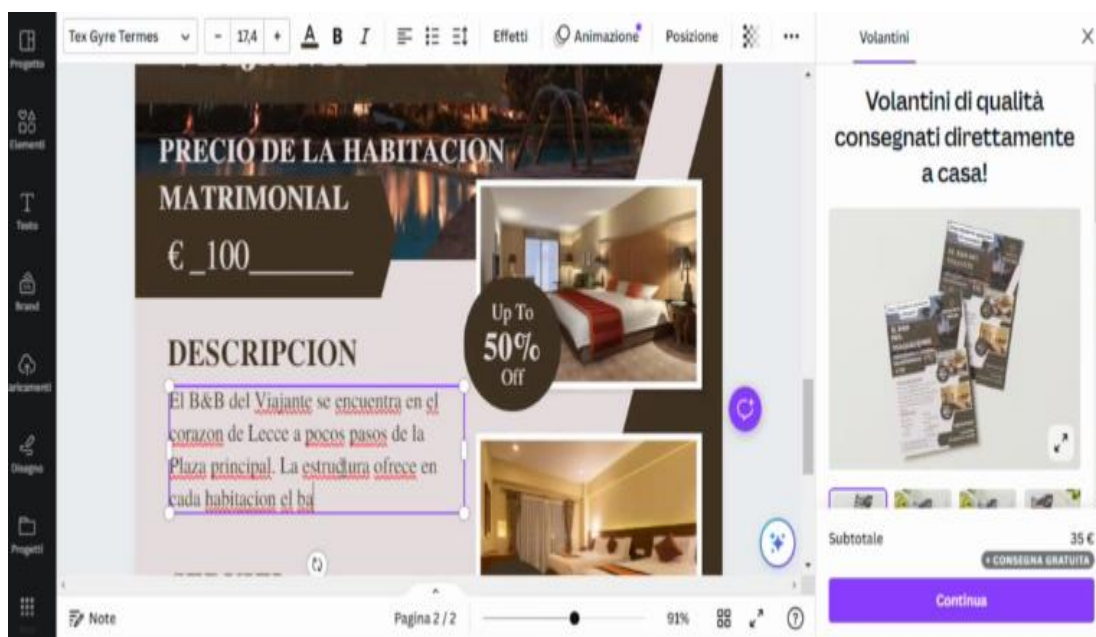
RG_F: ah **di lusso**

ITA_F: OK OK visto che ci siamo facciamolo di lusso (.) **Come lo chiamiamo?**

ARG_F: **El B&B del Viajante?**

ITA_F: Bello

Figura 4. *Sessione 4: elaborazione del volantino pubblicitario di un B&B*



Viaggi e turismo è il tema della quinta sessione, che affronta le modalità di prenotazione e organizzazione di viaggi, attraverso la simulazione di scenari reali e la pianificazione congiunta di itinerari turistici. La sessione inizia con la lettura e la trasposizione in italiano di una mail inviata da un ipotetico cliente ad un'agenzia di viaggi gestita dai partecipanti. L'attività sollecita alcune riflessioni metalinguistiche relative ad aspetti testuali e sociolinguistici, tipici delle comunicazioni formali in ambito professionale, come si può osservare nell'estratto (5), in cui si innesca una negoziazione di significato sulla formula di chiusura italiana 'resto in attesa di un gentile riscontro': l'incomprensione si risolve grazie all'intervento di ITA_F che riformula semplificando la lingua (mediazione concettuale).

(5)

ARG_F: **resto in attesa di un gentile riscontro** ((con espressione dubbiosa))

ITA_F: questa è una cosa **formale** che usiamo in Italia **per chiudere le mail**

ARG_F: Ah

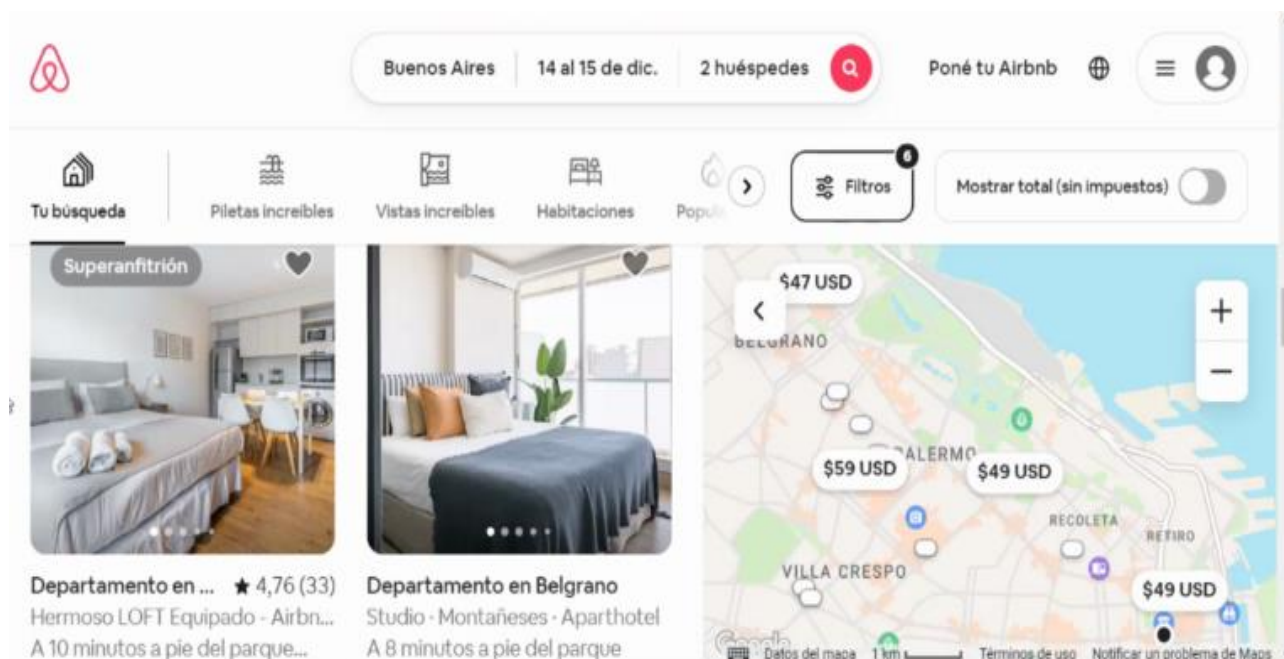
ITA_F: **vuol dire ti ringrazio e aspetto tue notizie** fundamentalmente

ARG_F: ah (.) más o menos sería (.) **espero su contestación**

ITA_F: sì sì

Nella seconda parte della sessione, i partecipanti sono chiamati a trovare delle soluzioni di viaggio idonee alle richieste avanzate dal cliente nella mail, attraverso la consultazione di piattaforme quali Booking o AirBnB (vd. Figura 5). Alla fine, elaborano un preventivo con i costi dell'alloggio e del trasporto da presentare al cliente.

Figura 5. Sessione 5: *simulazione di un'agenzia di viaggi*



La sesta sessione si concentra sul tema dell'arredamento nel settore alberghiero. In una fase di brainstorming, i partecipanti si confrontano sull'aspetto che dovrebbe avere il loro B&B ideale; successivamente, sono coinvolti in una lettura, con relativa trasposizione nella L1, di due brevi articoli in italiano e in spagnolo, che offrono consigli per arredare un

B&B. Le competenze sollecitate riguardano dunque la comprensione dello scritto, nonché quelle di mediazione concettuale e comunicativa, come emerge nell'estratto (6), in cui si verifica un'incomprensione innescata dal termine *cassettiera*. ITA_F interviene due volte in aiuto della compagna, riformulando con due diverse parafrasi, consentendo a ARG_F di individuare l'equivalente in spagnolo (*cajonera*).

(6)

ARG_F: una **cassettiera**? o...un lugar ((ride)) para

ITA_F: Un **mobile per riporre i vestiti**

ARG_F: me viene solo armario

ITA_F: c'è anche una parola che usiamo in italiano (.) non mi viene neanche a me adesso

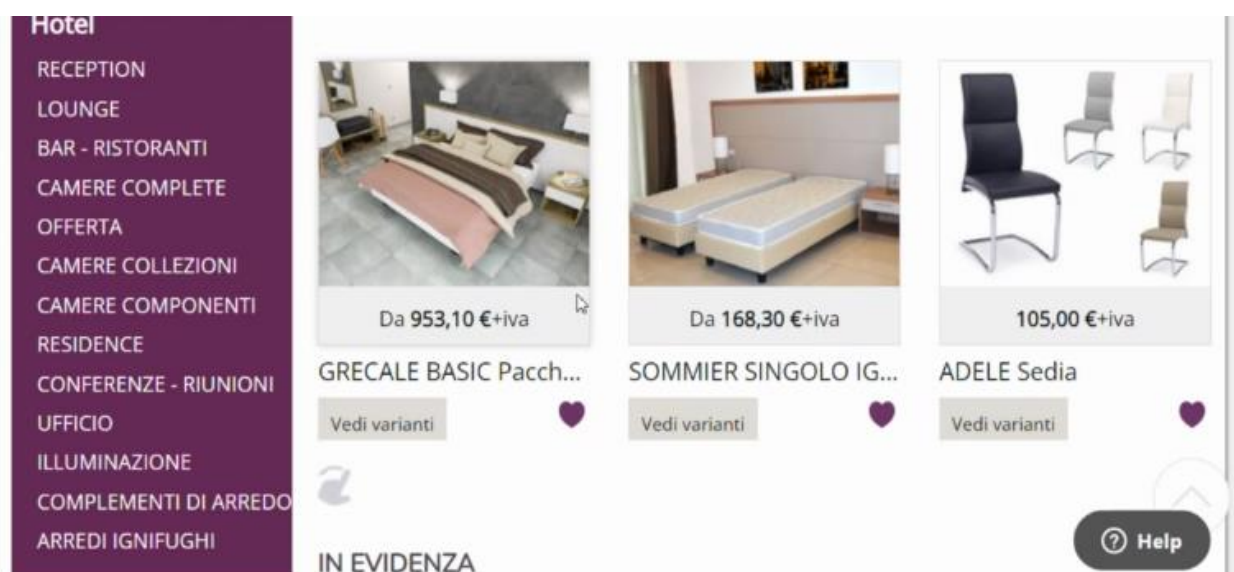
ARG: qué problema ((ride))

ITA_F: **un mobile con cassetti**

ARG_F: Ah una **cajonera**

Sulla base dei suggerimenti contenuti nell'articolo, nella seconda parte dell'incontro, gli apprendenti sono impegnati in un task collaborativo finalizzato alla progettazione e all'arredo virtuale di un B&B, a partire da un budget prefissato (vd. Figura 6). Tale attività stimola ancora una volta la discussione e la decisione congiunta.

Figura 6. *Sessione 6: scegliere l'arredamento di un B&B*



La settima sessione, dedicata al tema 'Viaggi e vacanze', si apre con un'attività che prevede la collaborazione degli apprendenti nella scelta di tre oggetti indispensabili⁴ da mettere in valigia prima di un viaggio. Successivamente, leggono due brevi articoli in italiano e in spagnolo che forniscono alcuni consigli per l'organizzazione di viaggi. Nella parte finale dell'incontro, i partecipanti pianificano un itinerario turistico (trasporto, alloggio, attività da svolgere in loco) sulla base di un budget predefinito e consultano siti

⁴ Il task "Tre oggetti in valigia" è stato ripreso dal Progetto IOTT (Intercomprensione orale e Teletandem) realizzato presso l'Università del Salento in collaborazione con altre università estere (cfr. Garbarino, Leone 2020; Leone 2023).

quali Trenitalia, Skyscanner, AirBnB. Il compito risulta stimolante, sia per la sfida rappresentata dal budget limitato, sia per la sua componente creativa che permette ai partecipanti di ideare e ricercare soluzioni adatte ai loro gusti e interessi personali. Questo aspetto emerge chiaramente nell'estratto (7), dove le partecipanti esaminano diverse opzioni di alloggio su Booking, negoziando la scelta del B&B.

(7)

ITA_F: Dai proviamo Bari (.) poi possiamo andarci col treno a Lecce

ARG_F: ((ride))

ITA_F: Ah mille e seicento euro ((riferendosi a un B&B su Booking))

ARG_F: ((muove la testa a destra e a sinistra, con gli angoli della bocca piegati verso il basso, suggerendo che il prezzo non è poi così male))

ITA_F: **Eh troviamone uno (.) più o meno il prezzo va dai mille e cinque in su (.)** quello [medio]

ARG_F: [si] (.) **Este?**

ITA_F: Eh **questo dai (.)** Ah due stelle (.) **un hotel due stelle (.)** No no andiamo in una cosa un po' più bella (.) **Appartamento**

ARG_F: ((ride)) **Me parece que nos quedamos sin budget eh** ((ride))

ITA_F: ((ride)) **E ma ce li abbiamo i soldi**

ARG_F: **eso seria lindo** ((indicando con il puntatore del mouse la foto di un B&B))

ITA_F: **Bello bello dai (.)** ma costa duemila e cinquecento euro (.) **costa molto (.) magari duemila**

ARG_F: ((ride))

ITA_F: ecco (.) questo

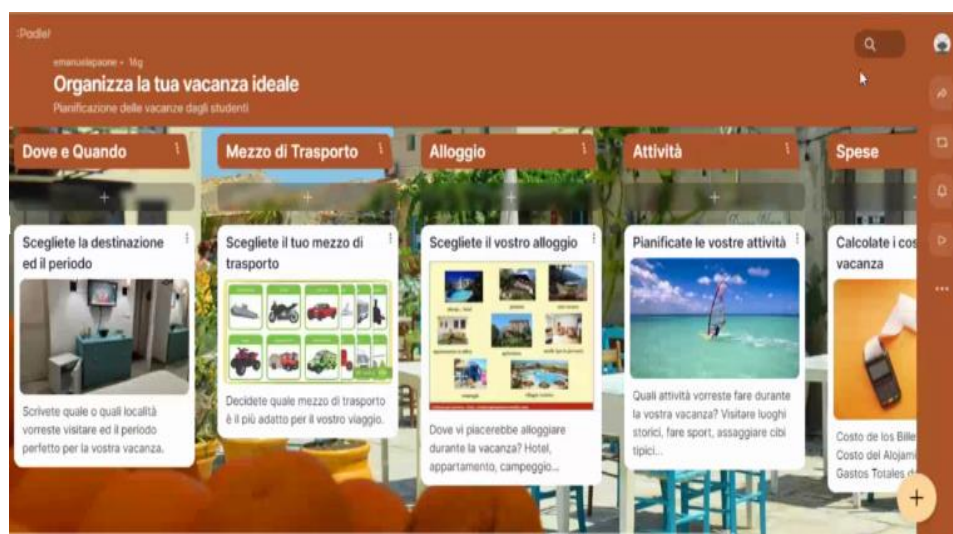
ARG_F: este?

ITA_F: sì (.) **quasi duemila euro (.) è giusto**

ARG_F: sì

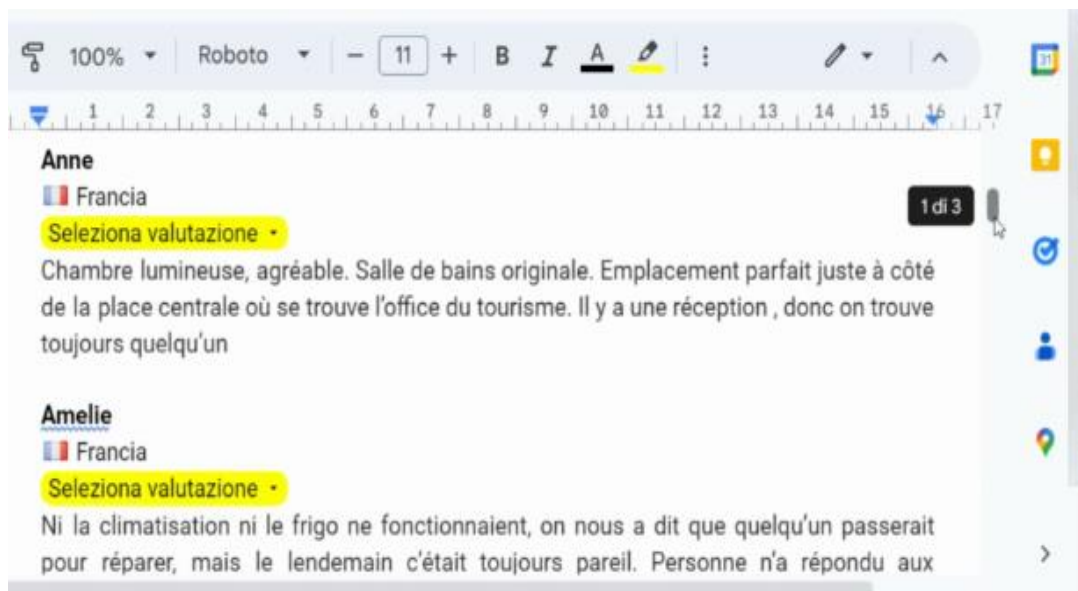
Nella parte conclusiva della sessione, i partecipanti riportano in un padlet (vd. Figura 7) i dettagli del loro viaggio e i costi.

Figura 7. *Sessione 7: organizzazione di un viaggio*



Nell'ottava sessione, dedicata al settore alberghiero, i partecipanti leggono alcune recensioni di B&B (tratte da Booking.com) scritte in italiano, spagnolo, francese, portoghese e catalano e valutano se si tratta di commenti positivi o negativi (vd. Figura 8).

Figura 8. Sessione 8: comprensione di recensioni scritte in lingue diverse



Questa attività espone gli apprendenti a più lingue romanze, favorendo l'osservazione degli elementi in comune, come il lessico panromanzo e internazionale. Ciò emerge nell'estratto (8), in cui ITA_F si accerta che la compagna conosca il significato del termine francese 'charme' (derivato dal latino *carmen*), ampiamente utilizzato sia in italiano che in inglese ('charm'). ARG_F fa appello proprio alla sua conoscenza della lingua inglese per comprenderne il significato. Alla fine della sequenza, entrambe forniscono un equivalente nella rispettiva L1.

(8)

ITA_F: Allora (.) Monica ci scrive (.) je ne cons- penso che voglia dire non consiglio del tutto questa camera perché la camera non assomiglia alle foto (.) è vecchia e **senza charme** (.) **charme sai cosa vuol dire? Lo usate [anche in spagnolo]?**

ARG_F: [como en inglés?]

ITA_F: sì (.) **fascino** fascino mi è venuto **in italiano**

ARG_F: como?

ITA_F: **fascino vuol dire che non ha** non ha

ARG_F: **charm** charm

ITA_F: esatto

ARG_F: **encanto**

ITA_F: eh **sì vuol dire che non gli è sembrato niente di bellissimo**

Nella seconda parte della sessione, i partecipanti leggono le risposte dei proprietari di B&B alle recensioni negative degli ospiti e le valutano in termini di cortesia, efficacia e appropriatezza al contesto e all'interlocutore. Questa attività stimola la riflessione

metapragmatica nella propria L1 e il confronto interculturale, sollecitando anche uno dei saperi descritto nel CARAP, ovvero «Sapere che in ogni cultura gli attori definiscono regole/norme/valori (parzialmente) specifici concernenti le pratiche sociali/i comportamenti» (Candelier *et al.*, 2012: 37).

Nell'ultima parte dell'incontro, i partecipanti devono rispondere a una recensione negativa di un cliente su Booking, sia in italiano che in spagnolo. Questa attività li coinvolge in un confronto interculturale, permettendo loro di esplorare e applicare diverse strategie pragmatiche nella gestione delle lamentele.

Infine, le sessioni 9 e 10 del programma, denominate 'Ciak, si gira!', rappresentano un momento di particolare creatività e condivisione all'interno del percorso formativo. In queste sessioni, i partecipanti sono invitati a collaborare attivamente nella scelta dei contenuti per un progetto video che abbia al centro attività sostenibili applicabili nelle loro città. Nella nona sessione, i partecipanti selezionano cinque attrazioni di rilievo dei rispettivi paesi d'origine, e le mostrano al partner, includendo dettagli storici e culturali. Successivamente affrontano insieme due testi (in italiano e in spagnolo) sul turismo sostenibile collaborando per estrarne il senso globale. Nella parte finale dell'incontro, i partecipanti si mettono alla ricerca di idee innovative per implementare due attività di turismo sostenibile nei rispettivi territori.

L'apice del percorso si raggiunge nella decima sessione, con un task finale che prevede la realizzazione di un video che rifletta le proposte di turismo sostenibile concordate nell'incontro precedente. Guidati dalle risorse digitali (Canva), i partecipanti aggiungono commenti, musica e altri elementi (vd. Figura 9). La natura di questo task è abbastanza complessa in quanto sollecita più competenze, da quelle prettamente linguistiche e di intercomprensione legate alla capacità di collaborare per capirsi, a quelle digitali, relative cioè all'uso efficiente delle tecnologie per la realizzazione del prodotto. Questi elementi sono rintracciabili nell'estratto (9) in cui le partecipanti decidono di ricorrere alla lingua spagnola per la descrizione delle slide che riguardano l'Italia, sebbene ciò non fosse specificato nelle istruzioni. La scelta di alternare le due lingue riflette indubbiamente un atteggiamento di apertura e rispetto reciproco. Nell'interazione, ITA_F1 tenta di tradurre una frase nella L1 della partner, ma comprende dalla risposta di quest'ultima che la varietà usata è lo spagnolo peninsulare. ITA_F1 sollecita quindi ARG_F a riformulare l'espressione in spagnolo argentino, dimostrando interesse verso la L1 della compagna. Nel turno successivo, notiamo inoltre alcune difficoltà di natura tecnica che però vengono prontamente superate.

9)

ITA_F: Scriviamo in spagnolo *viaggia in Italia è il posto per te? È il posto giusto per te?*

ARG_F: Si Italia es el lugar

ITA_F: Perfetto aspetta che nel frattempo ho perso (.) aggiungi intestazione

ARG_F: Es el lugar (.) es

ARG_F: El lugar (.)

ITA_F: Ok (.) **Para ti?**

ARG_F: Si pero lo escribimos en **espanol o en argentino?** ((ride))

ITA_F: No no **in argentino come si dice?**

ARG_F: **Para vos**

ITA_F: A:h para vos (.) così?

ARG_F: Si così

ITA_F: Ok **ora dobbiamo mettere le foto dell'Italia** (.) quindi qui devo cambiare e devo metterci elementi (.) vediamo (.) **oddio non mi ricordo più come si faceva** (.) eppure l'ho usato tantissimo (.) **ah si caricamenti**

Figura 9. *Sessione 10: realizzazione del video con Canva*



L'impegno e la collaborazione richiesti per portare a termine questo compito non solo rafforzano il legame tra le partner, ma sono pienamente ripagati dal risultato finale. Alla fine della sessione, le partecipanti riguardano il video completo e si complimentano reciprocamente per il prodotto ottenuto ('Muy bien!', 'Carino, carino dai', 'Siamo state brave').

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Abbiamo condiviso le scelte metodologiche per la costruzione di un syllabus *task-based* mirato a promuovere l'intercomprensione in ambito turistico. Le attività descritte, che vanno dallo scambio di informazioni alla riflessione metapragmatica, dalla comprensione del testo a giochi e compiti collaborativi, fino alla creazione di contenuti digitali, sono state progettate per favorire un apprendimento dinamico e coinvolgente.

La valutazione delle competenze in uscita e l'impatto del progetto sull'apprendimento linguistico verranno analizzati in un'altra sede; tuttavia, possiamo trarre alcune conclusioni preliminari dalle risposte a un questionario⁵ di gradimento e autovalutazione somministrato ai partecipanti alla fine del percorso. I quesiti di autovalutazione riguardavano il miglioramento percepito nella comprensione orale e scritta e nella conoscenza degli aspetti culturali. Inoltre, si chiedeva se i partecipanti avessero avuto difficoltà nel comprendere il partner o nel farsi comprendere, e quali strategie avessero adottato per risolvere problemi comunicativi (es. rallentare il ritmo del discorso, usare

⁵ Il questionario è stato somministrato online e in forma anonima. Il modulo era composto da 15 domande: 10 a risposta chiusa e 5 a risposta aperta.

termini più semplici). Le domande di valutazione del progetto riguardavano le attività svolte, gli aspetti più apprezzati e quelli più critici.

In generale, tutti i partecipanti hanno riscontrato miglioramenti significativi, soprattutto nella comprensione orale della L2 e, in misura minore, nella comprensione scritta. Hanno dichiarato, inoltre, di non aver avuto particolari difficoltà nell'interazione con il partner, grazie principalmente all'uso di strategie quali il rallentamento della velocità d'eloquio e all'uso del linguaggio non verbale. Tra gli aspetti culturali appresi, molti hanno sottolineato le 'abitudini alimentari', i 'modi di dire', la 'storia', oltre a consuetudini particolari che hanno suscitato curiosità come 'Que más al sur si es bienvenido el café frío!'. Le attività proposte hanno ricevuto un riscontro molto positivo, come dimostrano commenti quali 'Me parecieron interesantes para aprender', 'Ho potuto imparare qualcosa di nuovo in modo semplice'. Tra gli aspetti più apprezzati vi sono "i temi trattati" ed elementi di natura sociale e culturale ('Lo que más me gustó fue conectar con la otra persona por medio de las actividades y aprender diferencias culturales'). Complessivamente, il giudizio positivo dei partecipanti è incoraggiante, sebbene alcuni abbiano evidenziato delle criticità, come 'la lunghezza di alcuni task' o 'los problemas de conexión de internet, que en realidad es algo externo al curso'. Sulla base di questi feedback, sarà necessario rimodulare alcune attività per renderle più gestibili ed efficaci.

In conclusione, si auspica che la condivisione di questo *learning design* possa fornire una base di riflessione e ispirazione per i docenti, orientando la didattica verso approcci più inclusivi. Promuovere l'intercomprensione e il plurilinguismo fin dalle prime fasi dell'educazione prepara gli studenti a interagire in modo efficace e consapevole e contribuisce a formare cittadini più tolleranti, empatici e preparati ad affrontare sfide professionali in contesti internazionali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aranha S., Leone P. (2016), "DOTI: Data of Oral Teletandem Interactions", in Jager S., Kurek M., O'Rourke B. (eds.), *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, Research-publishing.net, pp. 327-332: DOI [10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.525](https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.525).
- Aranha S., Leone P. (2017), "The development of DOTI (Data of Oral Teletandem Interactions)", in Fiser D., Beißwenger M. (eds.), *Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world*, University of Ljubljana, Ljubljana, pp. 172-192. DOI : [10.4312/9789612379612](https://doi.org/10.4312/9789612379612).
- Balboni P. (2009), "Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza", in Jamet M. C. (coord.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Le Bricole, Venezia, pp. 197-203.
- Belz J. (2002), "Social dimensions of telecollaborative foreign language study", in *Language Learning and Technology*, 6, 1, pp. 60-81.
- Birello M., Odelli E., Vilagrà A. (2017), "A lezione con i task: fra teoria e operatività", in *ELLE*, 6, 2, pp. 199-216: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2017/2numero-monografico/a-lezione-con-i-task-fra-teoria-e-operativita/>.
- Bonvino E., Garbarino S. (2022), *Intercomprensione*, Caissa, Cesena.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2012), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*,

- ECML, Graz. Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cervini C., Zucchi A. M. T. (2022), "Learning languages through intercomprehension: some hints on cultural and intercultural competences", in Toyota J., Richards I., Borko Kovačević (eds.), *Second Language Learning and Cultural Acquisition: New Perspectives*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 46-63.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
 Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- De Carlo M. (coord.) (2015), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC), MIRIADI - Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, APICAD: Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance, Lyon.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Garbarino S. (2019), "Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato. Il contributo dei descrittori del REFIC", in *ELLE*, 8, 1, pp. 39-64:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/sviluppare-competenze-in-intercomprensione-di-live/>.
- Garbarino S., Leone P. (2022), "Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase": collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 179-197.
- Gutiérrez Begoña F., Fortes M., Giralt M. A. (2021), "Virtual Exchange between university students of Tourism and Business: connecting languages and cultures through a sustainable tourism project", in Arnó E., Aguilar M., Borràs J., Mancho G., Moncada B., Tatzl D. (eds.), *Proceedings of AELFE-TAPP 2021* (19th AELFE Conference, 2nd TAPP Conference) Vilanova i la Geltrú (Barcelona), 7-9 July 2021, Universitat Politècnica de Catalunya, pp. 1-8.
- Leone P. (2018), "Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali attraverso la riflessione e la discussione", in *inTRAlinea Special Issue: Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, 20, pp. 1-8.
- Leone P. (2023), *Teletandem: ricerca e prospettive didattiche per un uso innovativo del computer nella classe di lingue*, Caissa, Cesena.
- Müller-Hartmann A. (2007), "Teacher role in telecollaboration. Setting up and managing exchanges", in O'Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 41-61.
- O'Dowd R. (2018), "From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward", in *Journal of Virtual Exchange*, 1, pp. 1-23: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>.
- O'Dowd R., Waire P. (2009), "Critical issues in telecollaborative task design", in *Computer Assisted Language Learning*, 22, 2, pp. 173-188.
- Pellettieri J. (2000), "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence", in Warschauer M., Kern R. (eds.), *Network-based*

language teaching: Concepts and practice, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 59-86.

Rampazzo L., Aranha S. (2019), “Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning”, in *Journal of Virtual Exchange*, 2, pp. 7-28:
<https://doi.org/10.21827/jve.2.35637>.

Shetzer H., Warschauer M. (2000), “An electronic literacy approach to network-based language teaching”, in Warschauer M., Kern R. (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 171-185.

Skehan P. (1996), “Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction”, in Willis J., Willis D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford, pp. 17-30.

Vassallo M. L., Telles J. A. (2006), “Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives”, in *The ESPEcialist*, 27,1, pp. 83-118.

Wilden E. (2007), “Voice chats in the intercultural classroom. The ABC’s online project”, in O’Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 269-276.

Willis D., Willis J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

