

Valutare l'apprendimento precoce di una seconda lingua: rilevanza degli studi longitudinali

LUCILLA LOPRIORE
Università Roma Tre

Received 8 June 2019; received in revised form 28 September 2019; accepted 1 November 2019

ABSTRACT

IT L'apprendimento precoce delle lingue straniere – in particolare nella scuola primaria – è un processo affascinante ma complesso, fortemente condizionato dall'età degli allievi, dal contesto, dagli obiettivi specifici del ciclo scolastico e dalla didattica proposta. La fascia d'età è di fatto una delle variabili che più incide sullo sviluppo e sul sostegno delle competenze linguistiche, e richiede da parte dei docenti l'adattamento degli approcci adottati, delle attività proposte e dei materiali utilizzati per rispondere allo sviluppo cognitivo e emotivo degli allievi. Valutare i risultati dell'apprendimento in uno scenario di questo tipo è un processo delicato che deve essere monitorato con strumenti idonei che consentano di utilizzare la valutazione sia per comprenderne il valore aggiunto sia per sostenere l'apprendimento nel tempo. Questo contributo introduce le implicazioni dei risultati di alcuni studi longitudinali che hanno monitorato e valutato lo sviluppo delle competenze degli allievi e offerto spunti di riflessione sui processi di apprendimento.

Parole chiave: APPRENDIMENTO PRECOCE DELLA LINGUA, STUDIO LONGITUDINALE, VALUTAZIONE AUTENTICA, FORMAZIONE DOCENTI

EN Early foreign language learning—particularly in elementary school—is a fascinating and complex process, shaped by the age of the students, the context, the school's specific academic objectives, and by the pedagogical approaches used. Age is one of the most influential variables in the development of linguistic competence, and instructors should attend to the cognitive and emotional development of students in choosing age-appropriate teaching approaches, activities, and materials. Assessing outcomes of early foreign language teaching is also a delicate process: teachers should use suitable instruments that permit an authentic understanding of both the added value of early language learning as well as that informs instructors on how to support learning over time. This article presents the implications of the results of several longitudinal studies that monitored and evaluated learners' competence development and offered points of reflection on their learning processes.

Key words: EARLY LANGUAGE LEARNING, LONGITUDINAL STUDY, AUTHENTIC ASSESSMENT, TEACHER EDUCATION

ES El aprendizaje precoz de los idiomas extranjeros –en particular en la escuela primaria– es un proceso tan fascinante como difícil, afectado considerablemente por la edad de los estudiantes, el contexto, los objetivos específicos del ciclo académico y la didáctica. El grupo de edad es una de las variables que más influyen sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas y necesita que los enseñantes ajusten sus prácticas, las actividades y los materiales empleados para adaptarse al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. La evaluación de los resultados del aprendizaje en semejante contexto es un proceso delicado que los enseñantes necesitan observar con instrumentos idóneos que les permitan comprender el valor añadido y apoyar el aprendizaje con el paso del tiempo. Este artículo presenta las implicaciones de los resultados de algunos estudios longitudinales que han observado el desarrollo de las competencias de los estudiantes y han ofrecido elementos para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: APRENDIZAJE PRECOZ, ESTUDIO LONGITUDINAL, EVALUACIÓN AUTÉNTICA, FORMACIÓN DE PROFESORES

✉ Lucilla Lopriore, Università Roma Tre
lucilla.lopriore@uniroma3.it

1. L'apprendimento precoce di una lingua straniera

Negli ultimi trenta anni si è assistito in quasi tutto il mondo a una diffusione senza precedenti di iniziative mirate a favorire l'apprendimento precoce di una lingua straniera, iniziative che hanno introdotto in molti paesi, in particolare in quelli europei, nuove politiche linguistiche e modifiche nei curricoli scolastici per introdurre una lingua straniera – quasi sempre l'inglese – inizialmente tramite sperimentazioni e, successivamente, nei programmi ufficiali, dal primo anno della scuola primaria e, in molti casi, fin dalla scuola dell'infanzia. Come David Graddol (2006) aveva ben evidenziato nel suo secondo rapporto sullo stato della lingua inglese,

The age at which children start learning English has been lowering across the world. English has moved from the traditional 'foreign languages' slot in lower secondary school to primary school – even pre-school. The trend has gathered momentum only very recently and the intention is often to create a bilingual population. (p. 88)

Da quando l'insegnamento di una lingua straniera è stato introdotto nella scuola primaria, in particolare in diversi paesi europei fra i primi ad avere inserito la lingua straniera nel curricolo, numerosi studi ne hanno indagato: le diverse modalità di implementazione (Butler & Lee, 2006; Copland, Garton & Burns, 2011; Enever, 2011; Enever, Moon & Raman, 2009; Graddol, 2006; Lopriore, 2001, 2006; Moon & Nikolov, 2000; Nikolov, 2009; Nikolov & Curtain, 2000; Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2011; Rixon, 2013), le implicazioni di tale introduzione sui giovani apprendenti (Hasselgren, 2000; Nikolov, 2009) e sulla loro motivazione (Lopriore & Mihaljević Djigunović, 2011), il profilo professionale e la formazione dei docenti (Butler, 2009), nonché la ricaduta sull'apprendimento del tempo dedicato alla lingua straniera nel curricolo (Enever, 2011; Rixon, 2013).

Mentre alcuni studi hanno investigato l'ordine di acquisizione della seconda lingua da parte dei bambini e sugli effetti dell'apprendimento precoce sul loro sviluppo cognitivo (Cenoz & Hoffman, 2003), altri hanno analizzato le attività e le forme di valutazione più comunemente utilizzate in classe per la lingua straniera (Butler & Lee, 2010; Copland, Garton, & Burns 2011; Johnstone, 2000; McKay, 2006; Rea-Dickins, 2000; Rea-Dickins & Rixon, 1999; Rixon, 1999). Pochi sono stati invece gli studi che hanno monitorato i risultati di apprendimento dei giovani studenti nella transizione da un livello all'altro, oppure nel corso del tempo, con studi longitudinali (Benvenuto & Lopriore, 2000; Enever, 2011; Enever & Lopriore, 2014; Hill, 2010; Johnstone, 2000; Lopriore, 2001, 2014b; Roessing & Helgie, 2009).

2. Valutare gli apprendimenti

La classe della scuola primaria è un ambiente unico in cui l'apprendimento è organizzato in modo olistico tramite esperienze individuali e collettive, e dove i bambini sviluppano abilità di *literacy* o alfabetizzazione, conoscenze e abilità nella loro prima lingua mentre iniziano a apprendere una seconda, la lingua straniera (LS); è un ambiente in cui le attività fatte in LS sono sempre legate alle aree disciplinari del curricolo della primaria e sono quasi sempre condotte dalle stesse insegnanti.

Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria è pertanto un caso molto speciale poiché richiede ai docenti di comprendere complessi processi cognitivi e affettivi sottesi all'apprendimento di una lingua seconda in una fascia d'età in rapida evoluzione e di scegliere gli strumenti più idonei e affidabili. La valutazione dovrebbe quindi essere fondata sia sulle attività svolte quotidianamente in classe e vissute in prima persona dal bambino sia su forme di accertamento con cui gli apprendenti hanno familiarità e che sono in grado di rappresentare la progressione dell'apprendimento. Si auspica quindi una valutazione che sia incorporata nella quotidianità dell'apprendimento in cui i docenti siano guidati dalla loro conoscenza dei bambini e dall'osservazione della loro partecipazione alle attività di classe.

Nel suo testo sulla valutazione dell'apprendimento precoce di una seconda lingua, Penny McKay aveva evidenziato la necessità di prestare molta attenzione nel momento in cui si sceglie una qualsiasi forma di valutazione in una fascia d'età così vulnerabile.

A special approach to the assessment of young language learners is needed because of the special characteristics of growth, literacy and vulnerability that children bring to language learning and assessment . . . Assessment has the power to change children's lives; the effect of assessment maybe positive or negative. . . Young learners are particularly vulnerable in their formative years to assessment that sends messages of worth and status and that thus perpetuates power relationships in society. (McKay, 2006, pp. 24-25)

Sempre a proposito di cosa e come misurare gli apprendimenti di giovani allievi di una LS in contesti tra loro molto diversi, Yuko Butler e Jiyon Lee (2010) nel loro contributo sugli effetti dell'autovalutazione nei bambini, sottolineano l'urgenza di formare i docenti alla valutazione, tenendo conto dell'assenza di chiare indicazioni in proposito:

Teachers also need to be able to assess the performance of individual students in order to improve their own instruction, given the substantial diversity in proficiency levels among their students. However, relatively little is known about assessment for young foreign language learners in general. . . . Despite the urgent practical need for 'appropriate' assessments for young learners of a foreign language, the lack of theoretical and empirical knowledge on this topic cannot be understated. (Butler & Lee, p. 5)

I docenti della scuola primaria devono quindi affrontare la sfida di misurare il progresso dei propri studenti nella LS così come in altre aree disciplinari con forme di valutazione che siano valide, affidabili e coerenti con l'approccio didattico adottato. Purtroppo, mancano in molti paesi misure atte a rispondere a questi bisogni e, il più delle volte, i programmi di formazione iniziale non prevedono corsi introduttivi alla valutazione degli apprendimenti di una LS; per non parlare di una parte specifica che dovrebbe essere dedicata alla valutazione di apprendenti multilingui che di fatto ormai stanno sempre più caratterizzando la popolazione scolastica delle scuole primarie e dell'infanzia e che invece richiedono interventi didattici e forme di valutazione appropriate, come sottolineato fin dall'inizio da uno dei pionieri dell'introduzione dell'apprendimento precoce in Scozia, Richard Johnstone:

At present there is little evidence to suggest that primary school teachers, not only in Scotland, but also in many other countries of the European Union possess a good working knowledge of how pupils' emerging competence in a modern language might be assessed. (2000, p. 131)

Nel loro testo sulla valutazione nell'istruzione plurilingue e interculturale, Lenz e Berthele (2010) sottolineano l'importanza di prestare una specifica attenzione alle forme di valutazione adottate:

The explorations into the assessment of plurilingual and intercultural competences undertaken in this study, have shown that, at this point, many possible assessments are well-suited for formative purposes, especially when they involve the learners as self-assessors and allow for some imprecision and goodwill. With regard to standardized, high-stakes assessment, the possibilities are much more limited. In some cases, these limitations seem to be due to the nature of the object, in some others it seems that reliable high-stakes assessments could actually be devised as soon as reliable reference frameworks and testing instruments have been developed. What is needed most at this time, however, is actual practice: plurilingual and intercultural learning, teaching and assessment should be put in place in innovative ways, and then be evaluated critically in order to make progress. (p. 29)

La valutazione degli apprendimenti in contesti in cui parte della popolazione scolastica è multilingue, è di fatto compromessa da una visione fortemente monolingue del sistema educativo e formativo che non valorizza la ricchezza che invece i soggetti bi- o multilingui offrono. Le lingue non sono viste come sistemi separati dal soggetto multilingue, e per chi le usa non ci sono chiari confini tra loro. Accettare e incoraggiare fenomeni come il *translanguaging* (Creese & Blackledge, 2010; Garcia & Li, 2014; Prada & Nikula, 2018), ovvero il passare degli allievi con naturalezza da un sistema all'altro tra diverse lingue e dialetti, è ancora vissuto come un impedimento alla comunicazione, anziché una risorsa sulla quale lavorare e considerare nuove forme di valutazione che misurino l'abilità dell'allievo di muoversi tra le lingue, di fare ricorso a diverse risorse linguistiche e culturali da una varietà di contesti, e che si focalizzino su chi usa queste competenze multilingui e non sulla lingua come sistema astratto.

La vibrata presa di posizione di Elana Shohamy nel suo contributo del 2011, ben riassume l'urgenza di affrontare soprattutto la misurazione degli apprendimenti linguistici di apprendenti in ambienti plurilingui.

All assessment policies and practices are based on monolingual constructs whereby test-takers are expected to demonstrate their language proficiency in one language at a time. Thus, the construct underlying these assessment approaches and/or scales (e.g., the CEFR) is of language as a closed and finite system that does not enable other languages to "smuggle

in.” This view is in stark contrast to the current understanding of multilingual competencies for which various languages and aspects “bleed” into one another in creative ways as manifested by a growing number of users, especially immigrants, who are born into one language and acquire additional language(s), resulting in multilingual competencies. This is manifested in codeswitching and in the simultaneous use of different language functions (e.g., reading in one and speaking in another in the process of academic functioning). Yet, this multilingual functioning receives no attention in language testing practices. Further, multilingual users who rarely reach language proficiency in each of the languages that is identical to that of their monolingual counterparts are always being compared to them and thus receive lower scores. Consequently, they are penalized for their multilingual competencies, sending a message that multilingual knowledge is a liability. (p. 418)

Nella seconda indagine internazionale sulle forme di implementazione degli apprendimenti precoci di una seconda lingua, svolta dal British Council in 64 paesi, Shelagh Rixon (2013) commenta a proposito della misurazione e della valutazione degli apprendimenti di una LS:

a greater interest in assessing children’s attainment is considered by many as a sign of ‘coming of age’ of English teaching at primary level. In many contexts in the early days of the introduction of English at primary school level, assessment was neglected or deliberately avoided since the projects went under the banner of pilots or experiments and assessment was felt to be premature or, more negatively, an inhibiting factor. (p. 10)

Proprio in questa prospettiva occorrerebbe valorizzare la valutazione basata su quanto si fa in classe, ovvero il *classroom based assessment (CBA)* (Hill, 2010) e privilegiare una valutazione formativa nella scuola primaria dove molto più chiaramente che in altri tipi di scuola emerge quanto i maestri ben conoscano i processi di apprendimento degli studenti e quali siano le forme appropriate di valutazione per le diverse fasce di età. Purtroppo, anche in questo campo poche sono state le ricerche svolte (Butler, 2009, 2016; Davison, 2013; Mihaljević Djigunović, 2016; Nikolov, 2016; Papp, Chambers, Galaczi, & Howden, 2011), e “the manner in which classroom-based assessment of Young Learners English is carried out is seen as a crucial factor for children’s success in learning. It is a field in which there has not been a great deal of research” (Rixon, 2013, p. 35).

Altro importante aspetto di cui tenere conto in questi contesti è quello già introdotto dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue moderne (QCER)* e implementato con l’introduzione del Portfolio delle Lingue, ovvero l’*autovalutazione* degli studenti dei propri apprendimenti, una forma necessaria sia per attivare una maggiore riflessione sull’apprendimento sia per complementare la valutazione del docente con le opinioni espresse dallo studente. Nella nuova versione del QCER, il *Companion volume* pubblicato nel 2018, questo concetto viene ulteriormente sottolineato nella illustrazione delle funzioni dei nuovi descrittori, che “can also be useful as a starting point for providing transparent criteria for assessment” (North, 2018, p. 43).

L’autovalutazione, quella forma di valutazione delle conoscenze e delle competenze svolta direttamente dall’allievo, spesso a supporto della valutazione del docente, è di solito fatta sulla base di specifici criteri e griglie redatte in modo da consentire allo studente il riconoscimento delle singole conoscenze in vari contesti d’uso e di individuare i propri punti di forza e di debolezza.

L’autovalutazione può focalizzarsi su capacità extralinguistiche e configurarsi sotto forma di questionari, diari, interviste, schede di osservazione, ecc., strumenti adattabili al profilo di un giovane apprendente. L’autovalutazione è la diretta conseguenza dell’enfasi posta sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento e sul riconoscimento delle strategie utilizzate dagli apprendenti. Utilizzarla con giovanissimi apprendenti con l’uso di *focus group* o di brevi simulazioni che facilitino da parte del bambino il riconoscimento di quel che ritiene di sapere o non sapere ancora fare in una LS può costituire un ottimo strumento per facilitare la riflessione di questi sul gradimento di determinate attività e per rendere espliciti aspetti del proprio processo di apprendimento che rischierebbero altrimenti di rimanere invisibili al docente. Questa forma di valutazione consente all’allievo di rivedere, descrivere e valorizzare la propria esperienza di apprendimento; inoltre, utilizzare forme di autovalutazione ripetute nel tempo consente di monitorare il suo cambio di prospettiva e stimola la sua capacità di riflettere su esperienze già fatte mettendole a confronto con quelle che sta acquisendo. In tale senso alcuni studi longitudinali hanno consentito l’acquisizione di dati qualitativi a complemento di quelli quantitativi come è stato dimostrato nel progetto ELLiE (*Early Language Learning in Europe*) (Enever, 2011). Tale forma di valutazione è particolarmente adatta alla didattica della LS

nella scuola primaria, e rientra nel *performance assessment*, ovvero l'accertamento delle prestazioni degli allievi in situazioni reali, abituali o quotidiane di classe come, ad esempio, sapere effettuare o formulare un progetto, risolvere un problema, svolgere una breve ricerca, partecipare a progetti di scambio con altre classi ecc. Quasi tutte le forme di valutazione precedentemente indicate, fanno parte di quella che è stata definita la *valutazione autentica*, ovvero la valutazione delle competenze acquisite tramite prove più funzionali di quelle tradizionalmente utilizzate. L'accertamento definito autentico infatti:

- si riferisce al programma d'istruzione condotto in classe; agli allievi vengono poste domande significative e problemi rilevanti per le loro esperienze di apprendimento;
- ha a disposizione testimonianze provenienti da una molteplicità di attività e prestazioni;
- è legato ad attività motivanti e stimola, tramite l'autovalutazione e l'auto-riflessione, sia allievi sia docenti a migliorare;
- riflette gli standard di una classe e non si riferisce a una norma.

C'è comunque bisogno di valutare anche in forma sommativa al fine di raccogliere informazioni affidabili e accurate che servano alle ricerche sui risultati di apprendimento nel tempo. In tal senso, valutazione autentica e valutazione con prove strutturate o semi-strutturate sono approcci validi e complementari che rientrano in quello che è un *mixed-method approach* alla ricerca (Dörnyei, 2007); la scelta dell'uno o dell'altro o il ricorso a entrambi dipende unicamente da ciò che si vuole misurare.

Negli ultimi due decenni diversi sono stati gli studi svolti sugli apprendimenti dei giovani allievi, in alcuni casi si è trattato di ricognizioni internazionali, spesso comparative, su vasta scala che hanno indagato sull'introduzione dello studio precoce di una LS nei sistemi scolastici, in altri casi tali studi hanno indagato gli apprendimenti in una delle fasce di transizione all'interno dell'istruzione primaria o in uscita, e hanno avuto come oggetto sia i risultati degli allievi nelle singole abilità sia lo sviluppo della motivazione ad apprendere (Mihaljević Djigunović, 2016; Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011; Pižorn, 2009).

3. Gli studi longitudinali: un valore aggiunto nella ricerca sugli apprendimenti linguistici

Valutare l'apprendimento precoce di una LS può essere fatto all'interno della quotidianità dell'esperienza didattica e essere svolto dal docente, ma sappiamo che l'apprendimento tra i 6 e gli undici anni di età si modifica e prende forme diverse nel passaggio da un anno all'altro. Questa fascia d'età è caratterizzata da rapidi cambiamenti evolutivi sia cognitivi sia emotivi che, per essere osservati, studiati e valutati, richiedono forme di monitoraggio dell'apprendimento che sappiano adattarsi alle specificità di ciascun livello (Ding, 2009; Huber & Van de Ven, 1995; Neale, 2019; Ortega & Iberry-Shea, 2005). L'introduzione delle lingue straniere nei curricula delle scuole primarie, e in alcuni casi della scuola dell'infanzia, ha richiesto da parte di alcuni paesi una accurata valutazione dell'opportunità e della validità di questa innovazione curricolare in termini di ricaduta sugli apprendimenti di una LS anche negli anni successivi, ovvero nelle scuole secondarie, e in termini di forme di didattica più appropriata, di materiali da utilizzare, di sviluppo della motivazione ad apprendere, e delle conseguenze su altri ambiti di apprendimento.

Negli ultimi 40 anni pochi studi sono stati commissionati o dalle autorità educative dei singoli paesi o da gruppi di ricerca con l'intento di accertare se effettivamente l'introduzione precoce di una LS nella scuola primaria avesse o meno risposto agli obiettivi di fornire ai bambini non solo un livello di competenza in una seconda lingua, ma anche una consapevolezza sia di culture altre e, di conseguenza, anche della propria, sia delle differenti realizzazioni linguistiche. Oggetto di valutazione sono state le modalità con cui questi apprendimenti sono realizzati, sono graditi e rispondono ai bisogni degli allievi, come, ad esempio, nel caso della ricerca sull'introduzione della lingua straniera nella scuola primaria commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione all'Università Sapienza dopo la Riforma della scuola elementare del 1985 (Benvenuto & Lopriore, 2000; Lopriore, 2001, 2014b)¹.

¹ Il progetto, uno dei primi in questo campo, è stato condotto negli anni 1999 - 2000 per conto della Università di Roma Sapienza. Il progetto è stato coordinato da Guido Benvenuto e il gruppo di lavoro – composto da docenti esperte di lingue straniere – era condotto da Lucilla Lopriore. Il comitato scientifico era composto da: Maria Corda Costa, Paola Giunchi, Rita Balbi, Pauline Rea-Dickins. Il progetto si è venuto a inserire nel più ampio quadro di definizione degli standard di apprendimento nella scuola italiana e nella prospettiva di un loro monitoraggio. Il progetto ha rappresentato la prima rilevazione degli aspetti cognitivi e dello sviluppo educativo degli alunni della scuola elementare relativamente all'insegnamento della lingua straniera. L'indagine ha rilevato i livelli di competenza raggiunti dagli studenti

L'impianto di ricerca utilizzato per questa rilevazione ha fornito utili riferimenti in merito a tutte le variabili considerate dall'indagine, purtroppo, come in altri casi, la mancata diffusione ufficiale dei risultati non ha consentito la restituzione al mondo della scuola e della formazione dei docenti di informazioni utili a intervenire con miglioramenti sia nella didattica sia nella formazione dei docenti.

Alcuni degli studi sull'apprendimento precoce di una LS sono stati successivamente impostati come studi longitudinali (Enever, 2011; Lopriore, 2015b; Nikolov & Szabó, 2012; Pižorn, 2009) perché la valutazione di un'innovazione come questa può essere valida solo se i dati vengono raccolti longitudinalmente con diversi tipi di strumenti, e non misurati con rapide istantanee prese con un unico strumento, di solito utilizzato per misurare le sole competenze linguistiche. L'apprendimento in questa fascia di età deve essere considerato nel complesso di tutti i fattori che intervengono; in tal senso, la raccolta di dati nelle classi di LS nel corso di alcuni anni consente di osservare come i bambini rispondano nel tempo alle innovazioni e di notare eventuali cambiamenti nella motivazione e negli interessi degli allievi, nell'esposizione alla LS fuori dell'ambito scolastico, nonché l'impatto di altri fattori esterni che possono condizionare i risultati ottenuti alla fine del ciclo della scuola primaria.

Tra le sfide poste da questo tipo di studi ci sono innanzitutto l'identificazione del metodo, la scelta e la costruzione degli strumenti di ricerca più appropriati e del loro adattamento nel passaggio degli anni, l'inevitabile mortalità del campione e la difficoltà di assicurarsi che i risultati di queste ricerche possano effettivamente essere utilizzati per influire sulle scelte educative. Studi di ricerca così lunghi e approfonditi hanno la potenzialità di fornire alle autorità educative quelle testimonianze che possano assisterle nel meglio definire le politiche linguistiche e il *language planning*, e migliorare la definizione e l'implementazione del curriculum di lingua straniera nonché i programmi di formazione dei docenti destinati a insegnare a questo livello. Spesso però il collegamento tra quanto emerge dalla ricerca e la prassi manca e questo può rappresentare un grave danno per gli apprendimenti degli allievi e per la preparazione dei docenti, mentre uno studio longitudinale ha un potenziale enorme in termini di ricerca in campi quali l'acquisizione di una seconda lingua.

Un approccio longitudinale consente a chi svolge una ricerca di "descrivere modelli di cambiamento, di stabilire la direzione (positiva o negativa) e la grandezza misurata in termini di tempo cronologico o età" (Menard, 2002, p. 3). E questo rende la scuola primaria il luogo più idoneo ad essere studiato nel tempo con un approccio longitudinale. Gli studi longitudinali sono molto spesso commissionati da agenzie nazionali o internazionali, quali i programmi europei, e condotti a livello nazionale su campioni di coorti di allievi statisticamente selezionati (Benvenuto & Lopriore, 2001; Enever, 2011; Kristen, Rommer, Muller, & Kalter, 2005).

Uno dei problemi degli studi commissionati a livello nazionale è la modalità di presentazione dei risultati, presentazione che spesso finisce per non fornire reali approfondimenti mortificando la qualità degli studi e riducendo le implicazioni dei risultati. Potenzialmente, questo è un fattore negativo sia per le scuole sia per gli insegnanti che finiscono per respingere tali risultati in quanto poco assomigliano alla loro vita quotidiana nella realtà scolastica. Occorre invece fare condurre questi studi da un piccolo gruppo di ricercatori che operi in stretto contatto con un gruppo di scuole e per un determinato periodo di anni. Secondo Kristen (2005, p. 74) tre sono i punti di forza che un modello longitudinale può offrire:

- facilitare la descrizione di stati e condizioni, le loro rispettive durate e la loro distribuzione e i cambiamenti nel tempo;
- facilitare lo studio multivariato dello sviluppo individuale e della società e dei processi di cambiamento;
- facilitare la ricostruzione causale degli eventi e dei processi.

I pochi studi longitudinali sull'apprendimento precoce della LS si sono dimostrati in grado di cogliere la progressione degli apprendimenti e la correlazione tra lo sviluppo cognitivo e emotivo degli allievi, le attività didattiche e l'intervento dei docenti nel corso di processi triennali o quinquennali, determinando scelte sui curricula, sui sillabi, sui materiali, sugli obiettivi e sulla preparazione dei docenti.

alla fine della quinta elementare in inglese e in francese. L'indagine, di natura campionaria a livello nazionale, ha raggiunto circa 2500 studenti di lingua inglese di 150 scuole, e quasi 500 studenti di lingua francese di 27 scuole. Sono state costruite e somministrate prove strutturate per valutare la comprensione orale, la lettura e la competenza lessicale, sono state utilizzate prove di competenza metalinguistica nella lingua madre (la prova TAM 2, Pinto, 1995; Pinto & Titone, 1989), un questionario rivolto agli studenti sulla loro percezione dell'esperienza di studio e la conoscenza di altre culture, e un questionario rivolto ai docenti sulle pratiche didattiche.

Il progetto ELLiE (Enever, 2011) è, nell'ambito delle indagini longitudinali sulla LS nella scuola primaria, uno degli studi più citati sia per la lunghezza del periodo di indagine sia per i risultati; è uno studio longitudinale che, tra il 2006 e il 2010, ha investigato gli apprendimenti delle lingue straniere da parte degli allievi delle scuole primarie in sette paesi europei che avevano introdotto da tempo la LS nei rispettivi curricula: Croazia, Inghilterra, Italia, Olanda, Polonia, Spagna e Svezia.

Il campione di allievi monitorato per quattro anni è stato di circa 1200 bambini, 180 per nazione, con un sottogruppo che contava intorno ai 48 allievi per nazione (*focal learners*) che hanno svolto tutte le prove e sono stati intervistati ogni anno; il campione è stato scelto su base regionale. In Italia, lo studio è stato condotto nel Lazio su 186 allievi e otto classi, in cui erano stati selezionati 48 *focal learners*, seguendoli dai 6 ai 9 anni e mezzo, dall'inizio della prima alla fine del quarto anno della scuola primaria. In uno studio successivo, un campione di un terzo dei 186 studenti originariamente coinvolti è stato ricontattato alla fine del ciclo della scuola secondaria e ha svolto una serie di prove di inglese e risposto a questionari sul proprio apprendimento (Lopriore, 2014b, 2015b).

Specifiche prove di lingua inglese sono state somministrate ogni anno per l'accertamento della comprensione orale, scritta e di interazione orale. I dati emersi sono stati incrociati con interviste, con questionari ai docenti, dirigenti e allievi, e con i materiali didattici. Particolare attenzione è stata data alle pratiche valutative usate in classe e ai risultati ottenuti nelle prove di comprensione orale in lingua inglese, somministrate ogni anno con formati lievemente modificati rispetto a quello originale.

Lo scopo principale del progetto era studiare l'apprendimento di giovani allievi e comprendere i fattori che influenzano sia le percezioni che gli allievi hanno dell'apprendimento di una LS sia i fattori che maggiormente influiscono sul loro apprendimento. Obiettivo specifico dello studio era determinare cosa fosse realistico realizzare nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole primarie sulla base di un numero limitato di ore di istruzione (Figura 1).

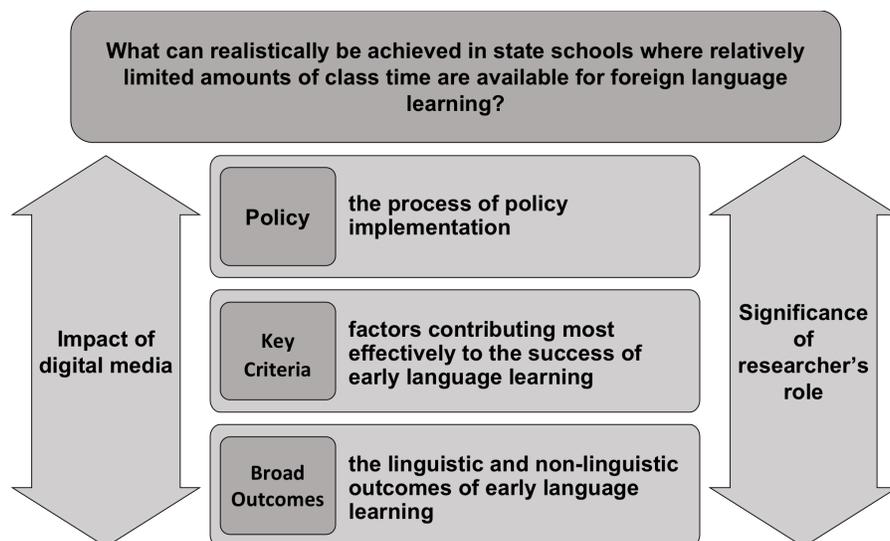


Figura 1. Punti focali della ricerca ELLiE (Adattato da Enever & Lopriore, 2014, p. 190)

La scelta di uno studio longitudinale e transnazionale richiedeva un costrutto alla base dell'intero progetto che tenesse conto delle specificità dei singoli paesi e non risultasse in una mera comparazione tra nazioni:

The main aim of the ELLiE transnational study was not to set up comparative research in order to establish differences or similarities among countries, rather to investigate how early language learning was being implemented and what could realistically be achieved across countries. With this in mind, the research team first identified common core areas that would offer specific information and data likely to provide reliable findings and valid conclusions. The varied factors to be taken into account in this transnational study created several challenges for the study: conceptual, methodological, operational and interpretative. These challenges highlighted the importance of establishing a homogeneous research design,

adopting systematic and consistent procedures for areas of investigation, planning time for data collection while synchronising across all seven countries and taking into account each country context specificity. All these features have proved to be crucial parts of the research design. (Enever & Lopriore, 2014, p. 190)

La ricerca ha adottato un approccio misto, avvalendosi di strumenti di tipo qualitativo (osservazione delle lezioni almeno tre volte l'anno; interviste individuali con un sottocampione di studenti, i *focal learners*, e con i docenti; questionari sugli atteggiamenti, documentazione scolastica, ecc.) e quantitativo (prove d'ascolto, di lettura e prove di lessico per l'intera classe e di interazione orale per il solo sottocampione) somministrati ogni anno e, in alcuni casi, più volte nel corso dell'anno. Un test di comprensione della lettura è stato usato alla fine del quarto anno; nel caso dell'ascolto, alla fine di ogni anno sono state somministrate all'intero campione due prove di ascolto, ma solo nel primo anno pilota la prova è consistita soltanto in un questionario a risposta multipla. Prove di interazione orale sono state somministrate due volte in quattro anni insieme a un test lessicale. Griglie per l'osservazione delle classi, questionari sugli atteggiamenti (all'inizio composti da *Smileys* e successivamente da domande specifiche), interviste con i *focal learners* e i docenti su atteggiamenti e convinzioni, e colloqui con i dirigenti scolastici sono state regolarmente utilizzate durante l'intero studio.

I risultati dello studio ELLiE sono stati particolarmente ricchi di implicazioni, alcuni di questi sono stati riassunti nella Tabella 1, tratta dal rapporto ELLiE (Enever, 2011) e scandita su diverse sezioni: politiche linguistiche, l'apprendente, la scuola, l'insegnante, la casa e i livelli linguistici, ognuna accompagnata dalla sintesi dei commenti del gruppo ELLiE sulle implicazioni didattiche e politiche derivanti dallo studio longitudinale condotto.

4. Conclusioni

Sia i risultati dello studio ELLiE sia la natura del suo disegno di ricerca sembra abbiano generato nuovi modi di guardare all'apprendimento precoce di una LS, almeno in base alle richieste di consulenze ai membri ELLiE promosse da diversi paesi, e hanno generato maggiore consapevolezza dell'importanza del contesto socioculturale come contributo chiave per l'esperienza di apprendimento dei bambini. Il progetto ELLiE è stato in molti paesi preso a riferimento per l'introduzione dello studio di una LS, e diversi membri del team di ELLiE sono stati invitati in America Latina, in Medio Oriente e in Cina per istruire progetti di introduzione dell'insegnamento di una LS nei sistemi scolastici locali e per monitorarne le ricadute sugli apprendimenti. In definitiva, la prospettiva longitudinale appare fondamentale per la definizione di un modello di efficacia scolastica strutturato sui progressi degli studenti, che necessariamente deve riferirsi a più anni; occorre tuttavia considerare le problematiche che il modello comporta, per predisporre nuove prospettive sin dalla fase di definizione del disegno stesso della ricerca. Il valore aggiunto di uno studio longitudinale sta nel costruito che deve prevedere la restituzione dei risultati a chi opera nella scuola e l'elaborazione di proposte di cambiamenti.

Come giustamente notato da Ortega e da Ibarra-Shea (2005) nel loro contributo sull'uso degli studi longitudinali nella ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua, solo uno studio longitudinale può offrire una visione interna al processo perché in tutti i processi di apprendimento il fattore tempo è centrale per comprenderne lo sviluppo. Non è solo una questione di *a quale età* i bambini apprendono meglio, ma quando e quanto dura il processo di apprendimento e cosa contribuisce a sostenerlo nel tempo. È proprio in tal senso che ci si chiede quanto debba essere lungo uno studio longitudinale. E questo è proprio il caso dell'apprendimento di una LS per i bambini dove il fattore dell'evoluzione biologica determina le variabili temporali su cui articolare lo studio. Infine, intraprendere uno studio longitudinale è un'impresa complessa, ma sicuramente ricca di risultati – e di sorprese – in cui le domande di ricerca rischiano di dovere essere riformulate nel corso del tempo. Purtroppo, questo è un tipo di studio nel quale i docenti hanno difficoltà a partecipare attivamente in quanto il loro status è passibile di modificazioni nel tempo. Sulle potenzialità degli studi longitudinali, Bren Neale (2019), afferma che essi offrono:

exciting possibilities for generating new research agendas and refining empirical enquiry [...] The longitudinal frame, in itself, offers abundant scope for methodological innovation [...] qualitative longitudinal research does more than investigate dynamic processes; it responds to changes in the environments under study. (p. 125)

Sarebbe opportuno istituire una pratica di studi longitudinali nel sistema scolastico cui possano partecipare studenti, docenti e famiglie anche ai fini di una valutazione autentica degli apprendimenti. E la scuola dell'infanzia e quella primaria offrono un ottimo bacino di ricerca e di reale e valido sviluppo professionale sul campo.

Tabella 1

ELLiE sintesi delle conclusioni (adattate da Enever, 2011, pp. 5-7)

La politica

- La maggior parte dei paesi europei ha introdotto la lingua straniera nella scuola primaria, anche se a diverse età. Al fine di garantire il successo di questa innovazione, ciascun paese ha dovuto disegnare programmi di formazione pre- e in servizio per i docenti coinvolti.
- I docenti di una FL (quasi sempre l'inglese) hanno bisogno di un alto livello di fluenza e conoscere e sapere utilizzare una metodologia didattica appropriata all'età degli apprendenti. Purtroppo, non tutti i paesi europei si sono uniformati in tal senso.
- Il ricorso ai descrittori del QCER ha rivelato alcune difformità in quanto il QCER non era stato tarato sui giovani apprendenti, ma su giovani adulti. Questo ha ovviamente condizionato una riflessione critica sugli approcci da seguire.

L'apprendente

- La maggior parte dei bambini hanno fin dall'inizio un atteggiamento positivo verso la lingua straniera, anche se differenze in termini di atteggiamenti, motivazione e auto consapevolezza sono riscontrabili e i docenti ne devono essere consapevoli.
- Le caratteristiche dell'apprendente hanno un impatto sui risultati di apprendimento, in particolare tra i 10 e gli 11 anni.

La scuola

- Lo status della LS nel contesto scolastico e nel curriculum può fare la differenza. Particolare attenzione all'orario delle lezioni di LS e la cura data alla lingua di scolarizzazione possono contribuire al successo.
- La progressione nell'apprendimento nel tempo in termini di continuità tramite lo scambio di informazioni sui risultati e sulle forme di valutazione utilizzate deve essere sostenuta. I progetti e gli scambi internazionali dovrebbero essere incentivati così come l'utilizzo della LS fuori della scuola e lo sviluppo di competenze interculturali.
- Maggior comunicazione scuola - famiglia è fortemente raccomandata.

Il docente

- Il successo dell'apprendimento è determinato dagli atteggiamenti positivi dei docenti nel creare un ambiente di supporto e di stimoli, nel piacere che essi hanno nell'insegnare, nel sostenere le esperienze di apprendimento degli allievi, nel mantenerli impegnati sui compiti che svolgono e nell'incoraggiarli a riportare in classe le esperienze di L2 fatte fuori dalla scuola.
- Questi indicati sopra sono gli aspetti di cui tenere conto nelle programmazioni e nell'organizzazione della didattica. I docenti dovrebbero incoraggiare gli apprendenti a riportare in classe le esperienze di LS fatte fuori della scuola.

La casa

- L'esposizione alla LS fuori di scuola, soprattutto tramite TV e film sottotitolati, ha un impatto significativo sull'apprendimento dei bambini. Si rende necessario un processo di cambiamento culturale, almeno in Europa, che consenta di apprezzare i vantaggi di un'ulteriore esposizione alla LS.
- La conoscenza professionale e l'uso della LS da parte dei genitori ha un significativo impatto sull'apprendimento dei figli.

I risultati

- Gli apprendenti del progetto ELLiE hanno raggiunto in media, dopo 4 anni, il livello A1 così come descritto dal QCER sia nell'ascolto sia nel parlato. Un significativo miglioramento sia nel lessico sia nella comprensione della struttura in LS.
 - In genere le 3 abilità (ascolto, parlato e lettura) hanno uno sviluppo pressoché parallelo fino al quarto anno, anche se lo studio ha dimostrato esempi di apprendenti più competenti solo in alcune abilità.
 - Molti sono i fattori che condizionano l'apprendimento, tra cui la motivazione, i docenti, i genitori e l'esposizione alla LS. Questi sono gli aspetti sui quali i docenti devono maggiormente concentrarsi e programmare interventi adeguati con forme di sviluppo professionale.
-

Riferimenti

- Benvenuto, Guido, & Lopriore, Lucilla (2000). *La rilevazione dell'apprendimento della lingua straniera nella scuola elementare. Rapporto di Ricerca*. Roma, Dipartimento di ricerche storico, filosofiche e pedagogiche, Università di Roma La Sapienza, MPI, Direzione Scuola Elementare.
- Butler, Yuko Goto (2009). Issues in the assessment and evaluation of English language education at the elementary school level: implications for policies in South Korea, Taiwan, and Japan. *The Journal of Asia TEFL*, 6, 1-31.
- Butler, Yuko Goto (2016). Self-assessment of and for young learners' foreign language learning. In Marianne Nikolov (Ed.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (pp. 291–315). New York City, New York: Springer.
- Butler, Yuko Goto, & Lee, Jiyoung (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31.
- Cenoz, Jasone, & Hoffmann, Charlotte (2003). Acquiring a third language: what role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, 7, 1-5.
- Consiglio d'Europa (2018). *CEFR Companion volume with new descriptors*. Strasburgo, Francia: Consiglio d'Europa.
- Creese, Angela, & Blackledge, Adrian (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Davison, Chris (2013). Innovation in assessment: Common misconceptions. In Ken Hyland & Lilian L C Wong (a cura di), *Innovation and change in English language education* (pp. 263–277). New York City, New York: Routledge.
- Ding, Cody (2009). Measurement issues in designing and implementing longitudinal evaluation studies. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21 (2), 155-171.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research methods in applied linguistics: Qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Enever, Janet (a cura di). (2011). *ELLiE. Early language learning in Europe*. Londra, Regno Unito: The British Council.
- Enever, Janet, & Lopriore, Lucilla (2014). Language learning across borders and across time: A critical appraisal of a transnational, longitudinal model for research investigation. *System*, 45, 187-197.
- Enever, Janet, Moon, Jayne, & Raman, Uma (a cura di) (2009). *Young learner English language policy and implementation. International perspectives*. Reading, Regno Unito: Garnet Education Publishing.
- Garcia, Ofelia, & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Londra, Regno Unito: Palgrave Macmillan.
- Garton, Sue, Copland, Fiona, & Burns, Ann (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. Londra, Regno Unito: British Council.
- Graddol, David (2006). *English next*. Londra, Regno Unito: The British Council.
- Hasselgren, Angela (2000). The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: An innovative approach. *Language Testing*, 17(2), 261–277.
- Hasselgren, Angela (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22, 337-354.
- Hill, Kathryn (2010). Classroom-based assessment: the issue of continuity between primary and secondary school languages program. *Babel*, 45(1), 4-13.
- Huber, George, & Van de Ven, Andrew (1995). *Longitudinal field research methods: Studying processes of organisational change*. Londra, Regno Unito: Sage.
- Johnstone, Richard (2000). Context-sensitive assessment of foreign language in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European Experience. *Language Testing*, 17(2), 123-143.
- Kristen, Cornelia, Rommer, Anika, Müller, Walter, & Kalter, Frank (2005). *Longitudinal studies for education reports: European and North American examples*. (Vol. 10). Berlino, Germania: Federal Ministry of Education and Research.
- Lenz, Peter, & Berthele, Raphael (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education. In Consiglio d'Europa, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (pp. 1-31). Strasburgo: Consiglio d'Europa.

- Lopriore, Lucilla (2001). La valutazione degli apprendimenti delle lingue straniere nella scuola elementare. In Francesca Gattullo (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici* (pp. 215-244). Scandicci, Italia: La Nuova Italia.
- Lopriore, Lucilla (2012). Early language learning: Investigating young learners' achievement in a longitudinal perspective. *RILA, Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLIV, 147-166.
- Lopriore, Lucilla (2014a). English as a Lingua Franca in the primary classroom. *TEXTUS, Perspectives on English as a Lingua Franca 1* (pp. 119-136). Roma, Italia: Carocci.
- Lopriore, Lucilla (2014b). Research into early foreign language learning in Italy: Looking back, looking forward. In József Horváth & Péter Medgyes (a cura di), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 100-118). Pécs, Croazia: Lingua Franca Csoport.
- Lopriore, Lucilla (2015a). ELF and early language learning: Multiliteracies, language policies and teacher education. In Yasemin Bayyurt & Sumru Akcan (a cura di), *Current perspectives on pedagogy for English as a Lingua Franca* (pp. 69-86). Berlino, Germania: De Gruyter Mouton.
- Lopriore, Lucilla (2015b). Investigating learners' development in time. In Stela Letica Kregelj & Jelena Mihaljević Djigunović (a cura di), *UZRT 2014 empirical studies in applied linguistics* (pp. 141-159). Zagabria, Croazia: Sveučilište u Zagrebu Filozofski Fakultet Odsjek za komparativnu književnost FF-Press.
- Lopriore, Lucilla (2012). Early language learning: Investigating young learners' achievement in a longitudinal perspective. *RILA, Rassegna italiana di linguistica applicate*, XLIV, 147-166.
- Lopriore, Lucilla (2006). The long and winding road: A profile of Italian primary EFL teachers. In Mary Lou McCloskey, Janet Orr, & Marlene Dolitsky (a cura di), *Teaching English as a foreign language in primary school* (pp. 59-85). Alexandria, Virginia: TESOL Publications.
- McKay, Penny (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Menard, Scott. (2002). *Longitudinal research* (II ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Mihaljević Djigunović, Jelena, & Lopriore, Lucilla (2011). The learner: do individual differences matter? In Janet Enever (a cura di), *ELLiE: Early language learning in Europe* (pp. 29-45). Londra, Regno Unito: The British Council.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2016). Individual differences and young learners' performance on L2 speaking tests. In Marianne Nikolov (a cura di), *Assessing young learners of English. Global and local perspectives* (pp. 243-261). New York City, New York: Springer.
- Moon, Jayne, & Nikolov, Marianne. (a cura di) (2000). *Research into teaching English to young learners. International perspectives*. Pécs, Croazia: University Press Pécs.
- Neale, Bren (2019). *What is qualitative longitudinal research?* Londra, Regno Unito: Bloomsbury.
- Nikolov, Marianne (a cura di). (2009). *The age factor and early language learning*. Berlino, Germania: Mouton de Gruyter.
- Nikolov, Marianne, & Curtain, Helen (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasburgo, Francia: Consiglio d'Europa: European Centre for Modern Languages.
- Nikolov, Marianne (a cura di). (2016). *Assessing young learners of English. Global and local perspectives*. New York City, New York: Springer.
- Nikolov, Marianne (2016). Trends, issues, and challenges in assessing young language learners. In Marianne Nikolov (a cura di), *Assessing young learners of English: Global and Local Perspectives* (pp. 1-18). New York City, New York: Springer.
- Nikolov, Marianne, & Szabó, Gabor (2013). Developing diagnostic tests for young learners of EFL in grades 1 to 6. In Evelina Galaczi & Cyril Weir (a cura di), *Voices in language assessment. Exploring the impact of language frameworks on learning teaching and assessment. Policies procedures and challenges* (pp. 347-363). *Proceedings of the ALTE Krakow Conference 2011*. Cambridge, Regno Unito: UCLES/Cambridge University Press.
- Nikolov, Marianne, & Mihaljević Djigunović, Jelena (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119.

- Ortega, Lourdes, & Iberry-Shea, Gina (2005). Longitudinal research in second language acquisition: recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26-45.
- Papp, Szilvia, Chambers, Lucy, Galaczi, Evelina, & Howden, Debbie (2011). *Results of Cambridge ESOL 2010 survey on YL assessment*. University of Cambridge ESOL Examinations: Cambridge ESOL internal document VR1310.
- Prada, Josh, & Nikula, Tarja (Eds.). (2018). Translingual and Multilingual Pedagogies [Special Issue]. E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, 6(2).
- Pižorn, Karmen (2009). Designing proficiency levels for English for primary and secondary school students and the impact of the CEFR. In Neus Figueras, & Josè Noijs (a cura di), *Linking to the CEFR levels Research perspectives* (pp. 87-102). Arnhem, Paesi Bassi: Cito/EALTA.
- Rea-Dickins, Pauline (a cura di) (2000). Assessment in early years language learning contexts. *Language Testing* 17(2), 115-122.
- Rea-Dickins, Pauline (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21, 249-258.
- Rea-Dickins, Pauline, & Rixon, Shelagh (1999). Assessment of young learners' English: Reasons and means. In Shelagh Rixon (a cura di), *Young learners of English: Some research perspectives* (pp. 89-101). Londra, Regno Unito: Longman.
- Rixon, Shelagh (a cura di) (1999). *Young learners of English: Some research perspectives*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Rixon, Shelagh (a cura di). (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. Londra, Regno Unito: The British Council.
- Rixon, Shelagh. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching Worldwide*. Londra, Regno Unito: The British Council.
- Roessingh, Hettie, & Elgie, Susan (2009). Early language and literacy development among young ELL: Preliminary insights from a longitudinal study. *TESL Canada Journal*, 26(2), 24-45.
- Shohamy, Elana (2011), Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95, 418-429.

Lucilla Lopriore, Università Roma Tre
 lucilla.lopriore@uniroma3.it

- IT** Lucilla Lopriore ha ottenuto il suo master in TEFL alla Reading University (1997) e il suo dottorato in Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena (2001). Per molti anni ha lavorato come docente d'inglese nella scuola e ha ottenuto la qualifica di Language Teacher Educator nel 1988 (British Council, Norwich, Regno Unito). Nel 1989 è stata ricercatrice Fulbright presso la San Francisco State University. È stata presidente di TESOL Italia (1996-98), membro del direttivo di TESOL International (2001-2004) e ha presieduto la Commissione Internazionale di Ricerca di TESOL International (2016/18). È stata coordinatrice italiana di due progetti sull'apprendimento precoce della lingua: l'indagine nazionale sui risultati degli studenti della scuola primaria nella lingua straniera (1999) e il progetto ELLiE (2006-2010). I suoi interessi di ricerca comprendono la formazione degli insegnanti, l'educazione linguistica, la valutazione, l'apprendimento precoce delle lingue, il CLIL e l'inglese come lingua franca. Ha numerose pubblicazioni in tutti i campi sopracitati.
- EN** **Lucilla Lopriore** obtained her MA in TEFL at Reading University (1997), and her Ph.D. in Italian L2 at the Università per Stranieri di Siena (2001). She worked as English school teacher for many years (1976-2000) and obtained the title of Qualified Language Teacher Educator in 1988 (British Council, Norwich, UK). In 1989 she was a Fulbright scholar at San Francisco State University. She was TESOL Italy President (1996-98), member of the TESOL International Board of Directors (2001-2004), and TESOL International Research Committee Chair (2016/18). She was the Italian coordinator for two early language learning research projects: the National investigation on FL primary students' achievement (1999) and the ELLiE project (2006-2010). Her fields of interest include Teacher Education, Educational Linguistics, Assessment, Early Language Learning, CLIL, ELF. She has published extensively in all the above fields.
- ES** **Lucilla Lopriore** obtuvo su maestría en TEFL por la Reading University (1997) y su doctorado en Italiano L2 por la Università per Stranieri di Siena (2001). Trabajó como profesora de inglés durante muchos años (1976-2000) y obtuvo el título de Language Teacher Educator en 1988 (British Council, Norwich, UK). En 1989 fue Fulbright scholar en la San Francisco State University. Ha sido presidenta de TESOL Italy (1996-98), y miembro de TESOL International Board of Directors (2001-2004) y TESOL International Research Committee Chair (2016/18). Fue la coordinadora para el italiano de dos proyectos de investigación sobre el aprendizaje temprano de lengua: National investigation on FL primary students' achievement (1999) y ELLiE project (2006-2010). Sus intereses investigadores incluyen la formación docente, la lingüística aplicada a la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje temprano de lenguas, AICLE y ELF. Ha publicado numerosos artículos en todos estos campos.