

Volume 1, Issue 1, November 2014

EJournALL

**EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics and Languages**

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante

Elisa Gironzetti

EJournALL

EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics
and Languages

Volume 1, Issue 1, November 2014

Copyright © 2014.

This work is licensed under the

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License

ISSN: ISSN 2376-905X

DOI: <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.1>

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante

Elisa Gironzetti

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante
Elisa Gironzetti

Texas A&M University-Commerce, USA
Texas A&M University-Commerce, USA

Editorial Board

Laura Alba-Juez
Lucía Aranda
Janice Aski
Salvatore Attardo
Sonia Bailini
Paolo Balboni
Nancy Bell
Flavia Belpoliti
Diana Boxer
Antonio Briz
Steven Brown
Maria Vittoria Calvi
Richard Cauldwell
Rubén Chacón-Beltrán
Marina Chini
Viviana Cortés
Lidia Costamagna
Eric Friginal
Giuliana Garzone
Carlo Guastalla
Joaquim Llisteri
Okim Kang
Francisco Matte Bon
Javier Muñoz-Basols
Amanda Murphy
Xose A. Padilla
Susana Pastor Cesteros
Lucy Pickering
María Elena Placencia
Diana Popa
Elisabetta Santoro
Israel Sanz-Sánchez
Laurel Stvan
Ron Thompson
Paolo Torresan
Eduardo Urios-Aparisi
Graciela E. Vázquez Costabeber
Massimo Vedovelli
Veronica Vegna
Miriam Voghera
Manuela Wagner

UNED, España
University of Hawaii, USA
The Ohio State University, USA
Texas A&M University – Commerce, USA
Università Cattolica di Milano, Italia
Università Ca' Foscari, Italia
Washington State University, USA
Texas A&M University – Commerce, USA
University of Florida, USA
Universidad de Valencia, España
Youngstown State University, USA
Università degli Studi di Milano, Italia
Speech in Action, UK
UNED, España
Università degli Studi di Pavia, Italia
Georgia State University, USA
Università per Stranieri di Perugia, Italia
Georgia State University, USA
Università degli Studi di Milano, Italia
Alma Edizioni, Italia
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Northern Arizona University, USA
Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia
University of Oxford, UK
Università Cattolica di Milano, Italia
Universidad de Alicante, España
Universidad de Alicante, España
Texas A&M University – Commerce, USA
Birkbeck, University of London, UK
Dunarea de Jos University of Galati, Romania
Universidade de São Paulo, Brazil
West Chester University, USA
University of Texas at Arlington, USA
Brock University, Canada
Alma Edizioni, Italia
University of Connecticut, USA
Freie Universität Berlin, Bundesrepublik Deutschland
Università per Stranieri di Siena, Italia
The University of Chicago, USA
Università degli Studi di Salerno, Italia
University of Connecticut, USA

Editorial Staff

Coordinators Manuel José Aguilar Ruiz
Katherine A. Bernstein
Claudia Quesito

Statistics Hyunsoon Julie Cho-Min

Translators and Proofreaders

Kathryn Baecht	Stefania Marinoni
Ombretta Bassani	Carlos Melero
Marilisa Birello	Alberto Miras Fernández
Valeria Buttini	Luca Morazzano
Emilio Ceruti	Angela Mura
Geoffrey Clegg	Cynthia Murphy
Vinicio Corrias	Ben Pinkasovic
Marina Fattor	Sergio Pizziconi
Ana María Gil del Moral	Weihoa Zhu
Bill Lancaster	

Community Manager and

Graphic Designer Mónica Hidalgo Martín

Communication Staff

Julie Bouchard
Giuseppe Maugeri
Shigehito Menjo
Marta Pilar Montañez Mesas
Roberta Vassallo

All the articles in this issue were double-blind peer-reviewed.

We thank the anonymous reviewers who contributed to the quality of this issue.

Table of contents

In this issue	iv - vi
Laura Di Ferrante and Elisa Gironzetti	
Articles	
Etica nell'approccio, nel metodo e nelle azioni dell'educazione linguistica Paolo Balboni	1-14
AICLE a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES): un puente entre la lengua y el conocimiento Susana Pastor Cesteros	15-30
Reconsidering language teaching through a focus on humor Nancy Bell and Anne Pomerantz	31-47
Exploring mega-corpora: Google Ngram Viewer and the Corpus of Historical American English Ericson Friginal, Marsha Walker, and Janet Beth Randall	48-68
Using Synchronous Speech to Facilitate Acquisitionn of English Rhythm Elina Banzina, Lynne E. Hewitt, and Laura C. Dille	69-84
<i>From out of the drill.</i> Margini di comunicativizzazione del drill Paolo Torresan	85-102
Insegnare l'italiano nelle classi multilingue attraverso la matematica. Una riflessione sulla linea del tempo attraverso alcune operazioni matematiche con studenti della scuola primaria Martina Brazzolotto	103-115
Reviews	
Análisis del portal Practica español, un sitio web para el aprendizaje de la lengua y cultura del mundo hispanohablante Mirjana Fildokić	116-121

In this issue¹

LAURA DI FERRANTE, ELISA GIRONZETTI²

Texas A&M University-Commerce

1. Crossing boundaries and bridging disciplines: *E-JournALL*, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*

In this first editorial we would like to introduce the reader to *E-JournALL*, its mission and objectives, and then present the content of the articles of the first issue and how they fit within the scope of the journal.

The name of the journal includes three aspects that were crucial in the design of this ambitious academic publication. The first element in the name of the journal, *EuroAmerican*, represents a geopolitical concern. The complexity of language teaching, learning, and research is particularly apparent in America, where the most frequently spoken L1 and L2 varies across the three macro-areas (North, Central, and South America), and a major role is played by heritage languages, such as Spanish in the United States. On the other hand, as a continent, Europe has a linguistic diversity that is unmatched in many other geographical regions of its size. The use of the term *EuroAmerican* blends together the names of two continents and with them the often different traditions that have developed in language teaching and learning. Europe, America, and their linguistic and cultural variety are represented together in the name of this journal, which aims at being a place where the research on, and in, English, Spanish, and Italian can be shared, discussed, and compared across continents.

The second element in the name of the journal refers to the field of Applied Linguistics as the journal's academic field. *Applied Linguistics* is used here in a broad sense that has at its core the teaching and learning of languages, but yet also embraces other applications of linguistics that are not primary teaching-oriented, but have the potential to contribute to the teaching or learning of a language, such as computational linguistics.

The last element in the name of the journal, *languages*, refers to the trilingual nature of this publication where research written in, and about, English, Italian, and Spanish is hosted. By doing so, *E-JournALL* offers to its readers high quality academic articles on how these three languages work, are taught, and learned.

2. Our Mission

The creation of *E-JournALL* was motivated by the need for a new type of academic publication capable of meeting the exigencies and demands of a multicultural, multilingual, and teaching-oriented field. The characteristics of our new research venue are its independent, web-based, peer-reviewed, free-access, interdisciplinary, and multilingual nature.

E-JournALL is an independent publication that is not owned or operated by a publisher or other institution. This allows it to be entirely free of charge. Authors are not required to pay any publication fees, and readers are free to download or read the articles online without any charge or having to fill in a subscription form. In response to a fast-paced research and teaching landscape, which requires researchers and teachers to keep up-to-date with the latest developments in the field of applied linguistics, the journal is also entirely web-based. All the articles published in *E-JournALL* are immediately accessible online. We believe that this is an essential feature of a publication venue that aims at being truly international and whose main purpose is disseminating and sharing knowledge globally. Moreover, in order to promote a creator-friendly environment, *E-JournALL* operates under the Creative Commons BY-NC-ND 3.0 license, which grants

¹ THE COLLEGE OF HUMANITIES, SOCIAL SCIENCES & ARTS and the DEPARTMENT OF LITERATURE AND LANGUAGES at Texas A&M University-Commerce financially contributed to this inaugural issue. Both the authors contributed equally to this work. We thank Dr. Salvatore Attardo and Dr. Lucy Pickering for their mentorship and support toward this endeavor.

² Contact: editor@e-journall.org

authors the right to republish their work, provided that its original publication in *E-JournALL* is acknowledged.

The journal is represented by an international Editorial Board, Editorial staff, and board of anonymous reviewers comprising renowned researchers and active practitioners in the field of applied linguistics and language teaching and learning from all over the world. Its main disciplinary areas are applied sociolinguistics, applied pragmatics, discourse and interaction in the language classroom, language teaching methods and practices, applied phonology and phonetics, and humor in the language classroom.

In line with the highest quality publication venues in our field, *E-JournALL* is a double-blind peer-reviewed publication in order to guarantee the quality standards of an academic publication. Every paper submitted to *E-JournALL* is first checked by the editors, and then reviewed by a minimum of two referees among the members of the Editorial Board or the board of anonymous reviewers that collaborate with the journal. The identity of the authors and the reviewers is not disclosed to any of the parties involved so as to guarantee an impartial and unbiased review of the submitted manuscript. Every paper is also proofread twice by our team in order to ensure the quality of the paper and a pleasing experience to the reader.

We accept a range of original papers including full-length articles with substantive research findings or applications of new methods and techniques for scientific linguistic analysis and/or classroom instruction; teaching-oriented papers about successful practices in any of the three languages represented by the journal and informed by linguistic research; and technology and book reviews. With this variety, we offer our readers a wide perspective on applied linguistics and language teaching, fostering linguistically informed teaching approaches and bridging the gap between theory and practice, research and its application in the classroom.

Finally, *E-JournALL* is a multilingual publication, in line with its international nature. *E-JournALL* is multilingual because all the disciplinary areas concern both research and practice in teaching and learning English, Italian, and Spanish as Second Languages (SL), Foreign Languages (FL), and Heritage Languages (HL), thus broadening the scope of the journal beyond just one possible teaching/learning context. *E-JournALL* accepts submissions in any of these languages, and our team of professional translators translates the abstract and the authors' biographical notes for each paper accepted for publication in the second and third language. This, too, is done with the goal of increasing the dissemination of knowledge and the professional interaction among researchers and practitioners across these three languages.

3. Presentation of the articles

In this first issue, we present original research addressing both theory and practice in teaching contexts. The articles move on a virtual continuum where theory and practice, research and teaching, are present at the same time but in different proportions from paper to paper. Their order of presentation proceeds from a more theoretical perspective to a more teaching-oriented one in the final papers.

In the first article, Paolo Balboni posits language instruction as an environment and a cohesive system. In such a system, all the elements should be *eco-friendly*: approach, method, and practice are considered from an ethical point of view and the ethical solutions to every issue must allow the system to hold together, and be compatible with, the other processes involved. Balboni presents a reflection on the approaches, methods, and practices in the interdisciplinary field that in Italy is known as "Educazione Linguistica," which we have translated as "language instruction." Balboni asserts the necessity for readers to reflect on ethical issues connected to language teaching and learning in an ethically sustainable way. In order to do so, he asks open questions aimed at asking the reader to consider the elements involved in the instruction process: how are students' and teachers' roles perceived by instructors? What specific choices should be made regarding the curriculum, the textbook, and the syllabus? How can these choices be informed by the teaching context and the teacher-student relationship? In other words, Balboni underlines the need to adopt an ethical perspective, *sustainable* in terms of logic and structure, and capable of taking into account cohesively all the elements involved, such as student, teacher, language, teaching practice, method, and assessment.

Cohesiveness is, in many ways, also the perspective of the second article by Susana Pastor Cesteros, in which SL/FL teaching and learning are not conceived of as necessarily confined to a traditional language course. The author focuses on Content and Language Integrated Learning (CLIL), which promotes the simultaneous learning of the course discipline and of the foreign language in which they are taught. Pastor Cesteros draws a picture of how well Spanish universities' curricula are designed to facilitate the learning experience of foreign students and reflects on the lived experience of teachers and foreign students in CLIL courses. The article offers examples that may be relevant for universities and scholars interested in creating

programs, curricula, and practices to satisfactorily equip foreign students with the content and the language they need. Pastor Cesteros applies the theory of SL/FL studies and CLIL to describe and reflect on the challenges, successes, and possible future improvements of five academic Spanish courses offered at the Universidad de Alicante and developed based on the work of the research group ACQUA.

The idea of language instruction integrated with other disciplines and teaching/learning tools is also central in the article by Nancy Bell and Anne Pomerantz. The authors demonstrate how humor and language play can be integrated into pedagogical activities to develop SL/FL learners' communicative competence and interpretive practice and repertoires. Bell and Pomerantz frame their research within the field of language ecology, conceiving of language as a dynamic system that cannot be detached from the historical, temporal, and social context in which it is nested. They focus on how humor and language play can be used in the language classroom to enable students to learn and handle the dynamic variety of language. The scholars provide examples of how L2 students can be guided to produce and recognize humor, and, most importantly, to develop full pragmatic competence in the target language and culture.

In the fourth article of this issue, Eric Friginal, Marsha Walker, and Janet Beth Randall bridge research and teaching practice. They assess the application of Internet-based mega-corpora for the analysis of academic word lists. The three authors offer a thorough introduction to corpus analysis and an overview on the history, developments, current methods, and tools in corpus linguistics. The scholars present a case study on the analysis of the Academic Word List (AWL) through Google Ngram Viewer and COHA, demonstrating that the usage of some words has visibly decreased in the last few years. They underline the importance of these findings and suggest they should inform the design of courses in academic writing, English for Specific Purposes, and English for Academic Purposes.

The fifth article in this issue, written by Elina Banzina, Lynne Hewitt, and Laura Dilley, presents a study targeting a specific audience of language teaching professionals—International Teaching Assistants (ITAs)—and focusing on the acquisition of rhythm patterns in the SL/FL. Many classes in the United States and around the world are taught by ITAs, who are non-native speakers of the language of instruction. For ITAs, having a competence in the rhythm and intonation of the target language may be relevant for their job, since it may affect communication. The authors of this paper propose the integration of the synchronous speech technique in the conventional instruction of ITAs to help them acquire English rhythm patterns, and demonstrate the effectiveness of this approach with a small-case study.

The sixth article, by Paolo Torresan, is specifically teaching-oriented. Torresan offers a fresh perspective on the use of drills in the SL/FL classroom. Referring to the literature on the topic, the author challenges SL/FL instructors to experiment with new ways of using conventional tools and offers concrete examples of drill activities intended to trigger creative uses of the language. Torresan demonstrates that drills can be used as communicative tools and socialization means within the second/foreign language classroom.

In the seventh article, math is presented as a powerful tool to enhance the teaching and learning experience of both students and instructors. Martina Brazzolotto presents the results of an experiment where Italian verb tenses were taught through numbers. The study, carried out in two elementary school classrooms, one serving as control group, encourages the integration of math as a technique to teach and learn a foreign language.

The inaugural issue's last paper is a review of a tool designed for learning Spanish, the web portal *Practica Español*. The author Mirjana Fildókić systematically describes and analyzes the aesthetics and contents of this portal and offers, on the one hand, precious insights for teachers and learners of Spanish as a foreign language, and, on the other, an interesting model to analyze online resources for language learning.

Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica

PAOLO E. BALBONI¹

Università Ca' Foscari di Venezia

Received 14 February 2014; received in revised form 6 May 2014; accepted 22 July 2014

ABSTRACT

IT Il saggio si interroga sulla possibilità di definire ciò che è bene, e quindi eticamente sostenibile, nell'educazione linguistica. Ovvero, vaglia su quali dimensioni e con quali modalità si debba procedere per una valutazione etica dell'approccio, il metodo e la pratica dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Tale valutazione passerà attraverso la disamina di quel settore di studi che in Italia prende il nome, con sfumature e riferimenti spesso profondamente diversi, di educazione linguistica. Identificare una chiara definizione di questo ambito interdisciplinare di ricerca e del concetto stesso di educazione linguistica, dei suoi elementi cardine e dei suoi specifici oggetti di studio sembra essere un'operazione necessaria e un presupposto indispensabile per una riflessione etica sulle azioni dell'educazione linguistica anche in termini di sostenibilità del sistema glottodidattica.

Parole-chiave: EDUCAZIONE LINGUISTICA, GLOTTODIDATTICA, ETICA DELL'INSEGNAMENTO, COMPETENZA COMUNICATIVA.

EN This paper explores the possibility of defining what is good and thus ethically sustainable in language instruction. That is, it analyzes to what extent and how one would engage in an ethical evaluation of approaches, methods, and practices of teaching and learning languages. This evaluation is carried out via the field of study known in Italy--albeit with nuances and meanings that are at times very different--as educazione linguistica, roughly "language instruction." To undertake an ethical reflection on the actions of language instruction and the sustainability of systems of language teaching methodology, it is first necessary to clearly define language instruction as an interdisciplinary research area and concept, and to identify its key elements and their specific objects of study.

Key words: LANGUAGE INSTRUCTION, LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY, ETHICS OF TEACHING, COMMUNICATIVE COMPETENCE.

ES Este ensayo plantea la posibilidad de definir lo que es bueno --y, por tanto, éticamente sostenible-- en la educación lingüística. Esto es, analiza en qué medida y de qué forma habría que actuar para una evaluación ética del planteamiento, del método y la práctica de la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Dicha evaluación se examinará por aquel campo de estudios que en Italia se denomina, con matices y referencias a veces muy diferentes, educación lingüística. La identificación de una definición clara de este ámbito de investigación interdisciplinario y del mismo concepto de educación lingüística, así como de sus elementos clave y de sus objetos de estudio específicos, parece que es una operación necesaria y un requisito imprescindible para una reflexión ética acerca de las acciones de la educación lingüística, incluso en términos de sostenibilidad del sistema glotodidáctica.

Palabras clave: EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, GLOTTODIDÁCTICA, ÉTICA DE LA ENSEÑANZA, COMPETENCIA COMUNICATIVA.

¹ Contatto: balboni@unive.it

La morale non complexe obéit à un code binaire bien/mal, juste/injuste. L'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir un mal, le mal un bien, le juste de l'injuste, l'injuste du juste.
Edgar Morin (2004, p. 60)

1. Perché una riflessione etica

La risposta alla domanda posta nel titolo può essere trovata, per non sconfinare nell'ovvietà, solo focalizzando i singoli elementi che compaiono nel processo dell'educazione linguistica, chiedendoci per ciascuno di essi cosa significhi operare avendo come fine il 'bene' – in cui 'bene' significa valorizzare e non mettere in ombra il ruolo e la natura di ciascuno dei singoli elementi, cogliendone e non riducendone la complessità, analizzandolo in sé ma anche in relazione agli altri elementi del sistema.

Per far questa operazione dobbiamo effettuare alcuni passi:

- definire l'oggetto, l'educazione linguistica: concetto apparentemente chiaro, ma interpretato in modi assai diversi nelle tradizioni nazionali, da un lato, e anche su base diacronica, a seconda dell'età e quindi dell'esperienza in cui è maturato ciascuno studioso che la definisce;
- individuare gli elementi cardine sia di un progetto di educazione, in generale, sia dell'oggetto specifico di questa educazione, la competenza comunicativa che va perfezionata nelle lingue materne o comunque possedute oltre il livello soglia, o va sviluppata nelle lingue non native;
- definire l'organizzazione della conoscenza e dell'azione nell'educazione linguistica;
- per ciascuno di questi aspetti cercare di delineare un approccio eticamente sostenibile – nel senso di sua sostenibilità in termini logici, strutturali, non potendo noi fare riferimenti a sistemi etici ripresi da filosofie o da religioni, se non per quanto attiene al principio per cui l'uomo è il fine dell'azione e dei processi, non è l'oggetto o lo strumento degli stessi.

Sono questi i contenuti che descriveremo nei singoli paragrafi di questo saggio, che è un'evoluzione della parte conclusiva del nostro volume di epistemologia della glottodidattica, la scienza che studia l'educazione linguistica (Balboni, 2011). Ricordiamo comunque che la riflessione sull'etica – cioè la dimensione che Aristotele definisce 'pratica' – non è nuova in ambito educativo e in glottodidattica: le scuole religiose cristiane, ebraiche e islamiche, ad esempio, hanno sempre fatto riferimento ad un'etica derivata da testi sacri o dagli scritti di profeti o di vari tipi di 'padri della Chiesa'; le scuole di regime, dalla scuola fascista di Bottai alla scuola sovietica, rimandano a un preteso Stato 'etico' che definisce ciò che è buono e cattivo sulla base di riflessioni di una data filosofia politica.

Il pedagogista Damiano (2007) ha fortemente criticato questa 'etica applicata' elaborata all'esterno dell'ambito educativo, cioè in un contesto di pensiero religioso o politico, e poi applicata all'educazione, ed ha proposto invece una riflessione che nasce all'interno dell'agire didattico e mira ad un'etica della responsabilità – ma siamo in un alveo che la riflessione glottodidattica ha tracciato ben dieci anni prima ad opera di Shoamy (1997) in Gran Bretagna e Puren (1994) e Galisson e Puren (1998) in Francia, quando questi studiosi hanno richiamato – indipendentemente l'uno dall'altro – alla necessità di contribuire a far nascere quello che Davies (2008) chiamerà *ambiente etico*, la cui caratteristica è quella di non considerare isolatamente le singole scelte e le singole azioni per analizzarne la qualità etica, ma di avere una visione completa dell'intero processo educativo e glottodidattico, inteso come un *système où tout se tient* in una prospettiva di 'ecologia' educativa. Shoamy affronta il tema di una glottodidattica 'ecologica', di equilibrio, interrogandosi sull'eticità di proporre attività (per quanto ottime e giustificate) uguali per tutti gli allievi, quando questi non sono tutti uguali; Puren affronta un altro aspetto 'ecologico', quello della coerenza metodologica delle azioni svolte dal docente che:

en l'absence de cohérence méthodologique globale [...] la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres. (1994, p. 60)

Trattando i vari temi, vedremo che soprattutto quello del testing ha ricevuto buona considerazione in ordine agli aspetti etici, giungendo ad elaborare un codice etico internazionale (I.L.T.A. 2000); ci sono tuttavia anche altre organizzazioni, come la federazione delle *Escuelas de idiomas* spagnole che si sono date codici etici stringenti (F.E.C.E.I., 2003).

Questa nostra riflessione deve molto, come si vedrà nei singoli paragrafi, non solo agli autori visti sopra, ma anche a Le Moigne (2005), che affronta il problema in modo diacronico, prendendo le mosse soprattutto da Vico e da Descartes, per giungere a definire la necessità di una modellizzazione che permetta di individuare gli elementi singoli su cui interrogarsi in termini etici, pur considerando la complessità del modello; a Crowley (2007), che lega l'insegnamento delle lingue in ambiente accademico all'esperienza diretta in paesi come la Bolivia o il Ghana, dove l'uso diretto e umanitario delle lingue offre un complemento a quello in aula trovando in questo modo una pienezza 'etica'; a Dickey, che ha curato la riflessione di TESOL sulla dimensione etica, ponendosi il problema di come coniugare "the complexity and diversity of individualized ethical systems [to be] reduced to a set of rules which are adopted by professional organizations" (Dickey, 2006, p. 17), complessità accentuata a dismisura dalla dimensione globale di TESOL e delle sue consociate per le quali elaborare un codice etico; a Forestal, che si interroga sulla dimensione etica dei grandi progetti europei di sostegno all'apprendimento linguistico, visti prevalentemente dal punto di vista pragmatico: "Les enjeux d'un tel apprentissage ne sont pas seulement économiques mais existentiels, car liés au développement de la personne et à l'ouverture de la société" (Forestal, 2007, p. 114); a Mangubhai (2007), che apre una prospettiva di ricerca molto interessante: il modo in cui gli insegnanti (nel suo caso sei docenti di lingue in Australia) si interrogano e definiscono le linee etiche del loro insegnamento, partendo da quello che effettivamente fanno in classe; a Christenbury (2008), che si pone il problema della morale dell'insegnante di inglese come lingua nazionale in un contesto come quello statunitense dove molte scuole sono legate a confessioni religiose e quindi hanno un quadro morale di riferimento esterno alla riflessione pedagogica e glottodidattica autonoma. L'ultima fonte cui abbiamo fatto riferimento costante è Iglesias-Philippot (2013), che riprende una dicotomia proposta da Christian Puren nel saggio citato sopra e la approfondisce, soprattutto in riferimento all'insegnamento delle lingue per fini speciali: si tratta della necessità di distinguere l'etica professionale dell'insegnante in quanto insegnante dall'etica insita nella disciplina, dalla sua essenza e natura alla sua articolazione, che vanno definite con un'attenzione al non tradire la disciplina stessa (ad esempio, un approccio grammaticalistico non è etico nei confronti della verità della lingua). Infine, costante è il riferimento a Edgar Morin, di cui abbiamo citato in epigrafe una riflessione sulla complessità dell'etica moderna, ma che ha riflettuto specificamente anche sull'etica nell'educazione individuando sette linee di riflessione (complessità; consenso; diversità; conflittualità creativa; autonomia; libertà d'espressione; responsabilità dei singoli e dei gruppi), linee che hanno guidato la nostra riflessione (Morin, 2000).

Non faremo riferimenti continui a queste fonti, ma è chiaro al lettore attento quali sono le linee che legano queste poche righe – né possiamo dedicarne di più, nell'economia del saggio – ai vari paragrafi.

2. Il contesto della riflessione: l'educazione linguistica

2.1. Educazione linguistica

Nella tradizione italiana, a partire dalla fine degli anni Settanta, *educazione linguistica* significa il complesso delle azioni educative nell'ambito delle lingue (materna, seconda, straniera, classica, d'origine, ecc.).

Il principale problema nella definizione di 'educazione linguistica' è dato dal fatto che è un costrutto diadico e nella riflessione filosofica le diadi sono sempre ardue da afferrare: così come si presenta, l'aspetto di essenza è 'educazione' e l'aspetto accessorio è 'linguistica', ma è un'analisi che non ci convince perché stabilisce una gerarchia. Cerchiamo quindi di proporre una definizione che non utilizzi le categorie della lingua (sostantivo e attributo, che indicano rispettivamente qualità essenziali ed accessorie) ma procedano secondo un'analisi fattoriale.

La lingua è essenza dell'*homo loquens*, la lingua è lo strumento del pensiero: *Cogito, ergo sum*, a nostro avviso, è un'abbreviazione di *loquor, ergo cogito, ergo sum*. La catena causale è doppia, ed il nodo principale è nel primo *ergo*, non nel secondo. Il *loquor* è il prodotto di una facoltà geneticamente presente nella specie umana: alcune della facoltà umane emergono spontaneamente (ad esempio quella riproduttiva, fondamentale per la conservazione della specie), altre procedono per imitazione (la letteratura sui 'bambini lupo' mostra che la stazione eretta non si sviluppa nei bambini che crescono tra quadrupedi), altre ancora hanno bisogno di una forte interazione sociale che ha una funzione insieme di esempio e di stimolo. È il caso della facoltà di linguaggio.

Per definire *educazione linguistica* bisogna risalire all'etimo *e ducere*, cioè *guida fuori*, cioè *rendere attuale quel che è potenziale*; e quel che è in potenza è quella facoltà di linguaggio che caratterizza l'essere umano, *l'homo loquens*. Tale facoltà di acquisizione del linguaggio si può realizzare per tutta la vita e per un numero crescente di lingue, possedute secondo gradi diversificati di competenza socio-pragmatica, accuratezza formale, ecc. L'acquisizione può essere spontanea o guidata: noi ci interessiamo del secondo aspetto, quello in cui c'è qualcuno che guida l'acquisizione e che quindi compie azioni, opera scelte – che hanno anche una dimensione etica. Per analizzare i portati etici è necessario vedere quali elementi sono attivi e coinvolti nel processo di educazione linguistica (per un approfondimento epistemologico, si veda Balboni, 2011).

2.2. Un modello delle relazioni nell'educazione linguistica

In termini grafici la relazione tra i tre componenti dell'azione didattica può essere presentata in questo modo:

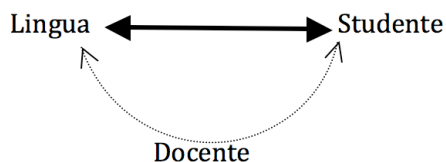


Figura 1. Modello delle relazioni nell'educazione linguistica.

Il diagramma colloca l'insegnante, sulle cui azioni stiamo riflettendo, su un piano diverso e con una relazione diversa da quella che intercorre tra il soggetto che studia e l'oggetto studiato: l'insegnante sta sul(fondo), aiuta gli altri due poli – che hanno una canale privilegiato, indicato dalla freccia evidenziata – a mettersi in relazione, ma lo fa in una maniera discreta, da 'regista', 'facilitatore', 'tutor', simboleggiata graficamente dalla freccia tratteggiata. Il docente quindi è un veicolo e un gestore di informazioni da un polo all'altro, dove 'lingua' rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, che rientra nella competenza comunicativa, nonché la dimensione culturale che la contestualizza; e 'studente' indica sia il singolo studente quanto il gruppo e la classe; in questa logica 'docente' può essere il sistema formativo, chi predispone materiali didattici, le glottotecnologie disponibili oltre che, ovviamente, l'insegnante persona fisica o il tutor nei corsi virtuali.

Per agire, il docente deve elaborare una filosofia dell'educazione linguistica, l'*approccio*, e tradurla in indicazioni operative relative alla lingua materna, seconda, straniera, classica, a seconda del livello e della natura degli studenti, della loro età, ecc., cioè proporre un *metodo* (sulla natura di approccio e metodo si veda l'articolo che pose i termini, Anthony, 1963).

3. La dimensione etica dell'approccio

Abbiamo detto che l'approccio è la filosofia, l'idea di fondo dell'educazione linguistica, e cioè l'idea dell'oggetto, dello studente e del docente, stando al grafico visto sopra.

3.1 L'oggetto dell'educazione linguistica

Sopra, nel grafico, abbiamo scritto 'lingua', e la cosa è corretta per quanto riguarda la lingua o le lingue materne e i livelli intermedi e avanzati delle lingue seconde, cioè studiate nel paese in cui sono parlate; per le lingue straniere e classiche la focalizzazione sulla sola lingua impedisce di raggiungere la competenza comunicativa, cioè la capacità di interagire con parlanti nativi, nelle lingue moderne, e di comprendere i testi pervenutici, nelle lingue classiche: i francesi, ad esempio, definiscono la scienza dell'educazione linguistica come *didactologie des langues/cultures*. L'inglese lingua franca pone un ulteriore problema, quello di una lingua deculturalizzata, usata da persone di culture diverse con tutti i problemi connessi alla comunicazione interculturale, problemi che non vengono risolti dalla padronanza di uno strumento linguistico comune, l'inglese.

L'insegnamento linguistico che si limita alla lingua e trascura la cultura e soprattutto la civiltà (il complesso di valori che costituisce l'identità di un popolo) è eticamente giustificato o, al contrario, depriva il destinatario, lo studente, di conoscenze essenziali, illudendolo di possedere una competenza che non ha?

È eticamente sostenibile l'insegnamento delle lingue straniere che riduce la cultura alle sue dimensioni materiali, quotidiane, utili per la comunicazione spicciola, ma non approfondisce, anche in termini comparativi con la cultura materna, la civiltà del popolo che parla quella lingua, cioè i suoi valori, le proposizioni che costituiscono l'identità, il modo di valutare le cose, le persone, le relazioni interpersonali, sociali, politiche, economiche, religiose, etniche? (In questo saggio poniamo domande cui ogni lettore risponde secondo le sue concezioni di ciò che è vero e bene, ma non possiamo esimerci dall'indicare, sebbene tra parentesi, la nostra posizione. Secondo me non esiste un corso solo di lingua, in quanto anche il corso base per turisti richiede una dimensione culturale – ma questo caso è di mera istruzione linguistica, strumentale a uno scopo immediato; in una logica di educazione linguistica, la sola dimensione lingua + cultura quotidiana non è accettabile, perché la lingua è il distillato di una civiltà, di un modo di concepire il mondo, la vita, le persone).

3.2 Il soggetto dell'educazione linguistica

Che idea si ha dello studente? È un vaso vuoto da riempire, come nella tradizione più remota in apparenza ma più presente nella realtà quotidiana delle classi, o è una persona con una sua idea di sé, un progetto di vita, delle motivazioni specifiche per voler (o non voler) imparare una lingua? È una monade isolata, che si rapporta solo con il docente e con la disciplina studiata, oppure va considerato come un centro di relazioni tra pari, in classe, ma anche attore in un mondo extrascolastico, dalla famiglia agli amici e ai social network, con i quali deve o vuole o può usare la lingua (materna, seconda, straniera)? Proviamo a dare una risposta.

Abbiamo detto, sopra, che lo studente è una 'persona': ciò significa, riprendendo l'ormai consolidata visione della glottodidattica umanistica, pensare ad un soggetto con due possibili modalità di percezione del mondo, olistica e analitica, top down o bottom up; con stili cognitivi e strategie di apprendimento diversi da quelli di molti suoi compagni, con combinazioni differenziate dei sette (o nove) tipi di intelligenza, con tratti della personalità differenziati: è eticamente sostenibile ridurre questa infinita complessità al ruolo di 'studente della lingua x' o dobbiamo pensare ad almeno due macro-percorsi di approccio alla lingua/cultura, un approccio che privilegia la visione globale, olistica, multisensoriale, intuitiva di una parte degli studenti, e un approccio che valorizza la propensione all'analisi, alla precisione, alla sistematizzazione che caratterizza l'altra parte degli studenti? (La nostra posizione è che una didattica che non consideri almeno l'opposizione tra personalità olistiche e analitiche, induttive e deduttive, estroverse ed introversive non rispetta la verità della natura delle persone e non cerca il bene di coloro che, nelle diadi sopra, vengono trascurate).

Una volta operata la scelta tra approccio mono- o pluri-dimensionale alla lingua, lo studente può essere visto in due modi, e la scelta su questo piano è eticamente importante: riprendendo Morin, citato sopra, può essere considerato o come titolare di autonomia (da sviluppare fortemente qualora non la sappia usare responsabilmente) nel processo di apprendimento e nella relazione con gli altri poli dell'interazione, la lingua/cultura e il sistema di supporto, o come individuo in formazione e quindi incompleto, da 'formare', da 'guidare', da 'raddrizzare', da 'punire' nei casi di sua resistenza all'idea che l'insegnante ha di lui. (Anche qui la nostra posizione è quella che vede – e quindi compie azioni didattiche che realizzano questa visione – lo studente come persona autonoma e responsabile inserita in un sistema di relazioni sociali).

3.3 Il regista dell'educazione linguistica

L'insegnante è la figura di supporto all'intero schema grafico visto sopra, colui che evita che si inclini troppo da un lato focalizzando la lingua/cultura e le sue regole, le sue proprietà, le sue convenzioni, o dall'altro lato consentendo allo studente di impadronirsi della lingua, usandola sciattamente, commettendo errori che vanno accettati purché si comunichi, e così via.

È un sacerdote che trasmette il testo sacro – il manuale di grammatica, la storia letteraria, le informazioni di cultura e civiltà – o una guida che conduce i suoi studenti nei meandri della lingua/cultura? La risposta è eticamente gravosa.

È un giudice che conosce le regole e sanziona gli errori o è un facilitatore che sa che sbagliando si impara e quindi gestisce l'errore per farne il perno di una nuova scoperta? La risposta è eticamente fondamentale.

È prim'attore che domina la scena, unico e pieno titolare della conoscenza, o è regista di una commedia in cui lentamente gli attori imparano la parte e ne colgono il senso? Anche questa risposta, come le

precedenti, ha un profondo risvolto etico (e in tutti i casi la nostra scelta è per la seconda opzione offerta in ciascuna delle domande).

A livello di approccio, quindi di scelte di fondo, chi opera nell'educazione linguistica – dall'estensore di programmi e curricula all'autore dei materiali didattici, dal progettista di software glottodidattico all'insegnante che sceglie materiali, software, *handout*, metodologie per i suoi studenti – compie delle scelte in nome della sua idea di verità (è 'vero' che sapere una lingua significa x, y, z?; è 'vero' che gli esseri umani, e quindi anche gli studenti, hanno le caratteristiche x, y, z?) e di quello che è bene per i due fattori dell'apprendimento collocati in alto nel diagramma, fattori tra i quali garantisce l'equilibrio.

Queste scelte di 'verità' e di 'bene' costituiscono quello che chiamiamo 'etica nell'approccio glottodidattico'.

4. La dimensione etica nel metodo

Il *metodo* nulla ha a che fare con le varie *metodologie* glottodidattiche, dal CLIL ai vari cosiddetti 'approcci' piovuti dalla Gran Bretagna (*task based, problem solving, peer to peer, focus on form*, ecc.); il metodo è la realizzazione operativa di un approccio in uno dei vari contesti dell'educazione linguistica: lingua 1, lingua seconda, straniera, classica; lingua per bambini, adolescenti, giovani, adulti; lingua generale, microlingua disciplinare, scientifica, professionale, letteraria.

Il metodo si occupa della progettazione curricolare, della realizzazione di manuali e di materiali didattici, dell'impianto globale di un corso di lingua in una data realtà, delle indicazioni operative all'insegnante per la gestione dell'input, della classe, ecc.

4.1. Etica e curriculum design e nella progettazione di manuali di lingua

4.1.1. La definizione delle finalità generali dell'educazione linguistica

Nel *curriculum design*, ma anche agli altri livelli 'inferiori' che abbiamo indicato sopra, uno dei punti eticamente sensibili è l'equilibrio tra le tre mete generali dell'educazione linguistica, che nel nostro volume del 2011 abbiamo sintetizzato e che ripresentiamo qui nella Tabella 1, in cui le finalità alte dell'educazione linguistica scaturiscono dalle tre relazioni base degli esseri umani:

Tabella 1

Definizione delle finalità generali dell'educazione linguistica.

Relazioni di ogni persona	ne deriva una finalità educativa:	ne deriva un'educazione linguistica che consenta alla persona di:
io e il mondo, gli 'altri'	culturizzazione	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
io e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e consento	socializzazione	stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
io con me stesso/a	autopromozione, realizzare il progetto di sé, ma anche ri-progettarsi in una logica dinamica di 'muovere in avanti'	mirare all'autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo

Lo schema si legge in questo modo: *un'educazione linguistica è etica se garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione di una persona nella sua cultura e nelle altre culture in cui sceglierà di vivere.*

Le conseguenze operative di un'etica glottodidattica basata sui tre assi relazionali umani, quindi con livelli di complessità ben maggiori del mero perseguimento della socializzazione proprio dell'approccio comunicativo, sono enormi e possono portare a considerazioni e valutazioni dirompenti come ad esempio:

- se la culturizzazione è una meta essenziale, allora un insegnamento della lingua, soprattutto non nativa, che trascuri la dimensione culturale non risulta eticamente accettabile;

- se la socializzazione è essenziale, allora tutti gli approcci che mirano alla conoscenza sulla lingua e non anche all'uso della lingua non rispondono al requisito etico;
- l'insegnamento della seconda lingua straniera solo nella scuola media e solo per due ore settimanali, come previsto nella scuola italiana, non permette la socializzazione e quindi è un atto non-etico che inganna sia l'Ue (che chiede lo sviluppo della competenza comunicativa in almeno due lingue) e le famiglie, gli studenti, il 'popolo' italiano;
- se l'autopromozione è una meta qualificante, allora un'educazione linguistica che non insegni ad imparare, che non sviluppi l'autonomia, che non dia strumenti di lifelong learning è non-etica.

Crediamo che queste tre linee, che nascono da un *modello* elementare delle relazioni stabilite da ogni persona ma esplodono poi in una visione complessissima dell'educazione linguistica, possano costituire una prima base per definire un'etica generale dell'educazione linguistica, che si sviluppa sulle tre dimensioni relazionali *equilibratamente* (è la parola chiave, quella che traduce nei nostri termini il "giusto mezzo" del Libro IV dell'*Etica Nicomachea*).

4.1.2. La definizione degli obiettivi specifici dell'educazione linguistica

Passiamo ad un secondo aspetto tra quelli citati come ambiti pertinenti al 'metodo': la progettazione di materiali e di corsi.

Progettare (verbo che indica un'azione, quindi rientra nell'ambito dell'etica) *secondo verità* (sostantivo che rimanda alla dimensione epistemologica accennata nella definizione di educazione linguistica, ma più approfondita in Balboni 2011) significa elaborare o adottare un modello di competenza comunicativa e svilupparne *equilibratamente* tutte le componenti, pur tarandole sui vari livelli di apprendimento.

La nozione proposta da Hymes oltre quarant'anni fa (1972) è stata discussa in profondità per un decennio, sia nel mondo che in Italia, e in seguito essa si è assestata nella prospettiva operativa del *Quadro Comune Europeo*, perdendo la sua dimensione di modello teorico – e come ogni modello di tentativo di definire la verità di un oggetto o di un fenomeno. Abbiamo dedicato molta attenzione al tema (rimandiamo al nostro volume del 2011) giungendo a un diagramma che sintetizza la struttura dell'educazione linguistica:

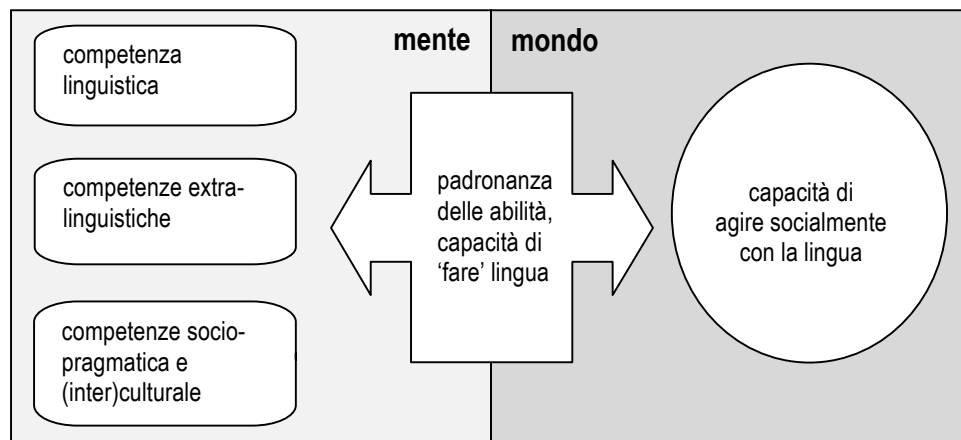


Figura 2. La competenza comunicativa.

Lo schema si legge come segue: *la competenza comunicativa è una realtà mentale; nel mondo essa si traduce in performance all'interno di eventi comunicativi; il processo di realizzazione nel mondo delle competenze mentali è costituito dalle abilità linguistiche: comprensione, produzione, traduzione, riassunto, ecc.*

Nella mente ci sono tre nuclei di competenze: la competenza *linguistica*, che è insieme semantica, articolatoria, formale (morfosintassi e testualità); le competenze *extralinguistiche*, espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica), distanza interpersonale (competenza prossemica), oggetti (oggettemica) e del vestiario (vestemica); competenze *contestuali*, cioè quella sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale.

Secondo questo modello, qui solamente accennato, non è etico un corso di lingua che non si ponga il problema di quale ruolo e quale priorità assegnare alle varie sottocompetenze: ad esempio, quale equilibrio si

propone tra lessico e morfosintassi, quale equilibrio stabilire tra input in varietà standard e regionali, quali tipi e generi testuali privilegiare, se se ne privilegiano alcuni, e così via.

E non è eticamente sostenibile un corso di lingue che trascuri le *competenze extralinguistiche*, dalla gestualità alla distanza interpersonale, dal valore comunicativo di regali, di fiori, ecc., al concetto di vestiario formale o casual. La tecnologia video e le immense potenzialità di internet hanno tolto ogni giustificazione ai curriculum designer che trascurano quella relevantissima parte della comunicazione che avviene attraverso linguaggi non verbali, che costituiscono tra l'altro l'unica alternativa alla lingua verbale quando non si conosce una parola in lingua straniera.

Né è possibile ritenere eticamente valido un progetto didattico, un curriculum, un manuale in cui non si giustificano le scelte in ordine a:

- quali abilità introdurre a ogni livello di età e di competenza;
- le varianti delle singole abilità: se consideriamo ad esempio l'abilità di traduzione, si può tradurre dalla o alla lingua straniera, da una varietà antica a quella d'oggi, con o senza strumenti di consultazione, con fini strumentali o con fini estetici: ogni livello scolastico, ogni livello di competenza richiede un tipo diverso di traduzione, nel momento in cui questa abilità venga inserita;
- la relazione da porre tra la doppia natura di ogni abilità: la dimensione cognitiva che sottostà al comprendere, allo scrivere, al tradurre e così via, e l'abilità operativa dimostrata dal fatto di comprendere, scrivere o tradurre quel testo in quella lingua. L'educazione linguistica che mira solo alla socializzazione lavora sulle abilità in senso operativo, ma se vuole contribuire all'autopromozione della persona deve sviluppare anche le abilità in senso cognitivo; spesso l'approccio comunicativo ridotto a comunicativismo spicciolo ha lavorato e lavora solo sulle prime, con buona pace di tutte le altre parole sul *lifelong learning*, che si basa sulla padronanza dei meccanismi cognitivi e quindi universali sottostanti a ogni abilità.

4.2. Etica nella dimensione operativa dell'insegnamento linguistico

La serie di scelte, cioè di *atti eticamente sensibili*, che abbiamo visto nel paragrafo precedente riguarda solo una delle componenti dell'educazione linguistica, cioè la dimensione linguistica, che nel grafico visto nel secondo paragrafo deve essere equilibrata con l'altra componente, lo studente – il suo cervello, la sua mente, le sue relazioni, motivazioni, strategie cognitive e apprenditive. In questo ambito ci sono scelte di ordine:

- a. **neurolinguistico:** è eticamente significativo decidere se seguire o non il modello gestaltico (globalità → analisi → sintesi), quindi decidere di impostare le attività di un manuale in modo da abituare ad una lettura prima globale e poi analitica, sconsigliando l'uso del dizionario o la richiesta di spiegazioni alla prima parola ignota che si incontra (a nostro parere la verità è quella gestaltica, quindi metodologie che muovono dalla riflessione grammaticale, che è una sintesi, sono eticamente insostenibili, indipendentemente dal tipo di intelligenza preferito da una persona nell'accezione di Gardner, 1983); è eticamente significativo decidere che ruolo attribuire alla ripetizione, sapendo che giova alla memorizzazione perché attiva i neuroni specchio, quindi aiuta il polo 'lingua', ma è rischiosa sul piano motivazionale, intervenendo sul polo 'studente' (Morosin, 2007; Mezzadri, 2014) (a nostro parere, dato che l'attività di rehearsal è necessaria per fissare le strutture, allora si deve agire in modo da coinvolgere lo studente nello sviluppo di una sua autonomia responsabile, chiedendo il suo consenso – in corsivo tre dei principi di Morin citati in apertura – in modo che la ripetizione non produca demotivazione);
- b. **psicolinguistico:** la linguistica acquisizionale mostra che l'acquisizione procede attraverso sequenze precise: è eticamente significativo rispettarle, o almeno cercare di farlo (in effetti in alcuni casi non è possibile, ad esempio nei testi narrativi, visto che i passati perfetti ed imperfetti sono sempre compresenti), mentre è eticamente inaccettabile quello che emerge anche da una rapida scorsa alle sequenze proposte dalla maggior parte dei manuali di lingua: l'ormai ampia e consolidata letteratura sull'ordine naturale di acquisizione non è tenuta in conto. Le sequenze sono quelle della tradizione glottodidattica, quando va bene, e talvolta si ha l'impressione che siano solo quelle dell'ispirazione dell'autore del manuale (quadri di riferimento italiani recenti possono essere Rastelli, 2009, e Bosisio, 2012);

- c. psico-relazionale: è eticamente significativo scegliere di condurre la riflessione grammaticale (o culturale, o lessicale, o letteraria ecc.) secondo procedure costruttivistiche, che fanno lavorare insieme gli studenti nello sforzo di costruire senso e conoscenza ma richiedono tempo e fatica nella gestione della classe, oppure scegliere di insegnare la grammatica o il lessico o la cultura o la letteratura ecc. secondo la tradizione trasmissiva, che certamente fa risparmiare tempo e perché parte dallo schema preconfezionato ma che altrettanto certamente non abitua al lavoro interattivo, alla (co-)costruzione faticosa della conoscenza (la nostra opinione è favorevole alla prima opzione).
- d. psico-didattico: è eticamente significativo decidere se attribuire, o no, un ruolo alla considerazione delle diverse forme di intelligenza (Gardner, 1983; per un'applicazione glottodidattica, Torresan, 2008), dei diversi stili cognitivi, delle diverse strategie d'apprendimento compresenti in classe: un manuale o uno stile di insegnamento analitici escludono o limitano la partecipazione di quella metà degli studenti che è di natura olistica, globale – e viceversa. Privilegiare uno o alcuni dei sette tipi di intelligenza ipotizzati da Gardner è un atto eticamente significativo e quindi non può essere il risultato di una scelta casuale, che di solito vuol dire privilegiare gli stili cognitivi, le strategie d'apprendimento, i tipi di intelligenza degli studenti simili in questo al docente;
- e. motivazionale: è eticamente significativo scegliere di impostare il proprio corso su una motivazione basata sul valore pragmatico, utilitaristico dell'inglese, svolendo in tal modo l'interesse degli studenti per le altre lingue, la cui motivazione deve essere basata sulla curiosità, l'interesse, la passione (Caon 2006, 2010); scegliere di puntare sulla motivazione utilitaristica significa esaltare la socializzazione, ma significa anche ridurre l'autopromozione alla dimensione lavorativa e abbassare la culturizzazione al livello della semplice cultura quotidiana, togliendole il potenziale dirompente del raffronto tra la propria cultura d'origine e tutte le altre culture e civiltà;
- f. metodologico-didattico: è eticamente significativo, infine, l'atto di scegliere le tecniche didattiche, le attività, gli esercizi, le forme di verifica e i criteri di valutazione: pur essendo neutre in sé, le tecniche didattiche devono essere omogenee rispetto alle scelte viste nei punti precedenti: è evidente che non si può mirare ad un approccio comunicativo e poi scegliere una traduzione per verificarlo, ma al di fuori di scelte evidenti come queste ci sono molti esempi nei manuali e nella didattica quotidiana di incongruenza tra le dichiarazioni di principio e le realizzazioni operative, le tecniche didattiche utilizzate in aula.

Uno dei temi in cui le responsabilità di insegnante e studente si intersecano è quello della facilitazione – e ricordiamo che fin dagli anni Settanta l'idea di insegnante come *facilitatore* dell'apprendimento linguistico è stata uno dei cardini della rivoluzione glottodidattica. La facilitazione ha come agente l'insegnante ma coinvolge lo studente in quanto responsabile del suo percorso di studio – responsabilità che la facilitazione, a seconda di come è condotta, può rafforzare o minare.

L'atto di 'facilitare', infatti, può essere svolto in maniera da *rafforzare* lo studente, cioè da renderlo autonomo e più efficiente nell'apprendimento (ad esempio, rallentando il ritmo, dando suggerimenti, ma sempre lasciando che sia lui a compiere il percorso cognitivo), da *viziare* lo studente, dandogli l'illusione che imparare non richieda impegno e, sovente, fatica, o da *illudere* lo studente di stare imparando quando invece i buoni voti dipendono solo dalla manica larga del facilitatore, o da dare l'illusione che quella che sta imparando è la lingua autentica e non solo una sua versione semplificata per facilitarlo (Caon, 2010).

In realtà la parola *facile* è alquanto ambigua: l'insegnante sa quel che è facile per sé, ma non è necessariamente vero che quel che è facile per sé lo sia per gli studenti; quindi una prima condizione perché la facilitazione sia *vera* è che l'insegnante si decentri, esca da sé, con uno sforzo che rientra nella dimensione etica della professione docente.

Per il resto le responsabilità ricadono sullo studente, che deve affrontare alcune difficoltà oggettive (il sistema degli articoli in tedesco è oggettivamente più difficile che quello italiano, per la presenza della categoria 'neutro' che non è presente nelle lingue romanze; sul concetto di difficoltà/facilità si veda il nostro contributo in Caon 2010) e soggettive (una lingua basata sui casi, come il latino o il greco, è più facile per uno studente slavo o tedesco che non per uno di lingua neolatina): la discriminante etica nell'atto di richiesta di sostegno da parte dello studente corre lungo la linea di demarcazione tra la consapevolezza della propria

incapacità nel superare quel dato ostacolo e la semplice pigrizia; la responsabilità educativa dell'insegnante sta nel far scoprire allo studente, spesso inconsapevole, da quale parte della linea di demarcazione è partita la sua richiesta di aiuto.

4.3. Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione

La *International Language Testing Association* si è data un codice etico in tema di verifica e valutazione (I.L.T.A., 2000); quindici anni fa, in tre saggi fondamentali, Davies (1997), Shoamy (1997) e Hamp-Lyons (1998) hanno posto interrogativi essenziali sulla dimensione etica del *language testing* – settore nel quale è intervenuta in Italia Monica Barni (2010). Il tema comune sottostante ai tre saggi è che nel momento in cui si procede alla verifica (cioè la raccolta di dati) e alla valutazione (l'espressione di un giudizio su quei dati) emergono non solo le competenze dello studente ma anche la coerenza o le discrepanze tra approcci e metodi, tra dichiarazioni e prassi. Quando poi, come nelle lingue seconde e straniere, la valutazione deve tradursi in una certificazione ufficiale, i problemi etici si ingigantiscono.

Vediamo separatamente i vari punti.

4.3.1. La verifica e la valutazione

Come abbiamo visto nel grafico della competenza comunicativa che abbiamo riportato sopra, la competenza è nella mente, spazio che neppure a uno psicologo professionista è pienamente accessibile, mentre la *performance* è nel mondo, soggetta a tutte le alee e gli incidenti possibili, all'ansia, alla paura di perdere la faccia – a tutto quello che Krashen ha reso popolare con l'espressione *filtro affettivo*.

La verifica avviene nel mondo (nell'aula, di fronte alla classe, nella verifica orale, in un test su carta o su computer per lo scritto) e pertanto è passibile di tutti i disturbi accennati sopra. Ne consegue che credere che il prodotto di una verifica sia equivalente alla competenza è errato, perché la verifica mostra una versione parziale e spesso distorta della reale competenza. Se questo errore si tramuta in giudizio che ha effetti sulla vita della persona siamo di fronte a un atto eticamente problematico: non è necessario richiamare l'abbondante letteratura sul tema per sostenere questa nostra affermazione, tant'è evidente in sé.

Ciò non significa affatto rinunciare alla verifica in quanto sia il docente sia lo studente devono sapere se e come sta avvenendo l'acquisizione; la considerazione sulla parzialità della verifica significa però essere consapevoli che

- a. i risultati sono indicativi, approssimativi, quindi da considerare come tali e non da proporre agli studenti come pienamente attendibili;
- b. la valutazione non è meccanica, come invece lo è la verifica: la valutazione, cioè il giudizio sulla verifica espresso in parole, lettere, numeri o anche in un testo articolato, per iscritto o a voce in un colloquio tra insegnante e studente, riguarda una persona, con tutte le sue variabili di autostima, relazionalità, dominanza emisferica olistica o analitica, stili cognitivi e d'apprendimento, e così via: quindi, come tutte le azioni che riguardano le persone, anche la valutazione va condotta mediando tra l'autenticità dei dati offerti dalla verifica e l'autenticità della persona. Ad esempio, se un test dà come risultato di uno studente due terzi di risposte corrette e un terzo di devianze, in una persona molto emotiva e ansiosa questo terzo avrà un peso diverso rispetto alla stessa performance da parte di uno studente bilingue per ragioni familiari, in cui gli errori sono segno di superficialità e sciattezza; tenere in conto la persona significa anche studiarne l'evoluzione: due terzi di risposte corrette da uno studente che mesi prima dava solo il 50% di risposte positive è un successo da incoraggiare, presenta un dato longitudinale da evidenziare nella valutazione; un terzo di risposte errate da uno studente che, come dicono gli insegnanti, "è sempre andato bene", porta ad una valutazione diametralmente opposta.

Un approccio etico alla valutazione non deve mirare quindi solo a rispettare la verità dei dati che emergono da una verifica, ma anche la verità della psiche, dell'anima direbbe Platone, della personalità dello studente verificato e successivamente valutato.

Quando la valutazione si traduce poi in decisioni di carattere sociale, come la promozione o bocciatura, che incidono pesantemente nella vita delle persone, la dimensione etica diviene ancora più cogente:

- c. nella fase evolutiva, fino alla preadolescenza, è discutibile applicare rigidamente parametri di merito, di successo operativo, di performance, a personalità in sviluppo con tempi e percorsi diversi: sia la promozione sia la bocciatura, in questo contesto, devono essere educative, mirare cioè all'autopromozione della persona, per riprendere un concetto proposto sopra: alcuni studenti 'tirano fuori' (e *ducunt*) il meglio di sé di fronte a un richiamo forte come una bocciatura o un giudizio negativo a fine quadrimestre, altri vengono distrutti irrimediabilmente;
- d. con adolescenti e giovani adulti, come quelli di licei e dell'università, la valutazione ha a che fare con personalità più autonome e responsabili, ma ha anche ricadute sociali: non è etico attestare la conoscenza di una lingua a una persona che la sa poco e male ma che, sulla base della nostra attestazione, proseguirà gli studi e chiederà posti di lavoro che implicano la conoscenza della lingua: la valutazione va fatta sempre di più, mano a mano che cresce l'età, sulla base dell'immagine (che, come detto sopra, non è perfetta) che il docente riesce a farsi della competenza globale di uno studente.

4.3.1. La certificazione

Quanto detto sopra si applica anche alla certificazione linguistica: il messaggio che danno (e che vendono, con tutto il portato etico della compravendita, su cui non entriamo perché ovvio) gli enti certificatori è che il certificato è una fotografia della competenza di una persona in un dato momento, mentre al massimo possono dare un'idea di tale competenza attraverso una performance prodotta nelle peggiori condizioni di stress, fretta, ansia da prestazione, mancanza di relazioni significative con l'esaminatore, ecc.

C'è però un problema etico ancor più ampio e profondo: le certificazioni stanno (consapevolmente o inconsapevolmente) consentendo il diffondersi dell'idea che esistano davvero i vari livelli A1, A2, B1 e così via, mentre questi sono, per definizione, assolutamente arbitrari per quanto necessari per attestare approssimativamente una competenza affinché venga riconosciuta nel mondo della formazione e del lavoro. Abbiamo detto che i livelli non esistono in quanto tali: in realtà la competenza comunicativa è un continuum non scindibile, se non per le ragioni pratiche che conosciamo, in moduli e livelli e spezzoni. È un processo continuo, individuale, sfumato, con mille variazioni da persona a persona, ad esempio, nella padronanza della dozzina di abilità che realizzano la competenza (e di cui ne vengono 'misurate' solo quattro o cinque in una prova di certificazione): spezzare questo processo e categorizzare le sue componenti in A1, A2, B1 eccetera è utile e necessario, ma l'idea questi spezzoni siano veri è sbagliata. Ora, il problema etico sta non tanto nell'affermazione positiva (nessun ente certificatore, nessuna ricerca afferma che i livelli siano delle realtà vere, tutti accennano al tema dell'approssimazione, della sfumatura che distingue una performance B1 da un'altra performance B1, ecc.) quanto nella scelta di non contrastare l'idea errata, nel lasciare che si diffonda un'opinione popolare che considera i livelli come veri.

Drammatico, sul piano etico ma anche semplicemente glottodidattico, è infine un risultato ormai evidente ovunque del diffondersi delle certificazioni: dato un setaccio che definisce i livelli, ne consegue che i manuali, i corsi, le attività dei docenti sono finalizzati non più alla crescita armoniosa della competenza comunicativa, alla socializzazione, culturizzazione e autorealizzazione della persona: sono finalizzati al test di certificazione. Per cui se nella certificazione non viene valutata la competenza interculturale e la riflessione sulla civiltà straniera (ma solo, se va bene, quella sulla cultura quotidiana), ecco che la competenza interculturale e la riflessione sulla civiltà scompaiono dal syllabo: sarebbero utili per la persona, ma sono inutili per la certificazione, e quindi la cosa (la certificazione) prevale sulla persona – e qui siamo nella negazione di ogni possibile discorso etico.

5. Conclusioni

Non era nostro scopo attribuire patenti di eticità o non-eticità: la valutazione sulla qualità morale delle proprie azioni compete a ogni persona, secondo i suoi parametri. Era nostro compito suggerire una riflessione su alcuni parametri – anche se non ci siamo esentati dalla responsabilità di indicare che cosa, secondo noi, rendeva eticamente sostenibili o non sostenibili alcune linee di azione.

Il principio base è contenuto in due parole che abbiamo molto usato in queste pagine: complessità, caratteristica primaria del pensiero contemporaneo, secondo Morin, che abbiamo posto alla base di molte nostre ricerche da un ventennio, e sostenibilità ecologica, cioè considerazione dell'ambiente glottodidattica

come un *système où tout se tient* e dove ogni azione deve essere quindi essere sostenibile dal sistema, altrimenti se l'alterazione che produce è eccessiva rischia di essere distruttiva.

Abbiamo individuato, nel titolo del saggio, la coerenza tra approccio (coordinate filosofiche e ideali, situate nel mondo delle idee) e metodo (realizzazioni operative situate nel mondo delle azioni) il punto critico, lo snodo essenziale per far sì che un'azione possa essere sostenibile dal sistema studente-lingua/cultura-docente oppure sia a rischio di essere potenzialmente dannosa o addirittura distruttiva. Abbiamo cercato anche di evidenziare situazioni di eterogeneità dei fini in cui azioni intese al bene (ad esempio: dotarsi di un sistema di livelli linguistici da certificare per aiutare la mobilità e la valorizzazione delle competenze) può produrre effetti negativi sull'intero sistema (i materiali e i singoli corsi pensati non per far crescere ogni persona, rendendola autonoma nell'apprendere e capace di adattarsi alle situazioni, bensì per superare un dato livello, quindi con una scelta di contenuti pensati in astratto da un ente localizzato in altri continenti e culture e valido per tutti i continenti e le culture).

La conclusione è che è possibile un insegnamento linguistico che tenga conto della complessità e della sostenibilità – ma che ciò sia possibile solo se si presta continua attenzione ai singoli elementi dei vari modelli che abbiamo presentato. Tali elementi sono esterni alla persona che riflette, e quindi oggettivi, per quanto sia possibile applicare il concetto di *oggettivo* a una scienza umana come la glottodidattica.

Riferimenti bibliografici

- Anthony, Edward (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17, 57-63.²
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Italia: Utet Università.
- Barni, Monica (2010). Etica e politica della valutazione. In Edoardo Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Bosisio, Cristina (2012). *Dall'interlingua al profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano, Italia: Educatt.
- Caon, Fabio (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Caon, Fabio (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino, Italia: Utet Università.
- Christenbury, Leila (2008). A consideration of the ethics of teaching English. *The English Journal* 6, 32-37.
- Crowley, Catherine J. (2007). *Ethical issues and solutions: working with English language learner students*. Rockville, Maryland: A.S.H.A.
- Damiano, Elio (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi, Italia: Cittadella.
- Davies, Alan (1997). The limits of ethics in language testing. *Language Testing*, 3, 235-241.
- Davies, Alan (2008). Ethics, professionalism, rights and codes. In Elana Shoamy, Nancy Hornberger (a cura di) *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. (pp. 429-443). Berlino, Germania: Springer.
- Dickey, Robert J. (2006). Assessing ethical standards for EFL Teaching Professionalism. *TESOL Law Journal* 1, http://www.tesol-law.com/Vol_1_2006_rd.php
- F.E.C.E.I. (2003). *Código ético para centros privados que imparten enseñanza de idiomas*. Madrid, Spagna: F.E.C.E.I.
- Forestal, Chantal (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique. Pour une compétence éthique en didactique des langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée* 145, 111-123.
- Galisson, Robert & Puren, Christian (a cura di) (1998). De l'éthique en didactique des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 109.

² Spesso citato come 1972, anno in cui fu ripreso e diffuso in ambito di ricerca in Harold Allen, Robert Cambell (eds), *Teaching English as a Second Language*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, New York: Basic Books.
- Hamp-Lyons, Liz (1998). Ethics in language testing. In David Corson, Carolin Clapham (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. (pp. 323-333). Dordrecht, Olanda: Kluwer Academic Publishers.
https://www.aytojaen.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_7878_1.pdf
- Hymes, Dell (1972). On communicative competence. In John B. Pride e Janet Holmes (a cura di), *Sociolinguistics* (269-293). Harmondsworth, Regno Unito: Penguin.
- Iglesias-Philippot, Yannick (2013). L'éthique dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité: le cas de l'espagnol en Économie. *Cahiers de l'APLIUT*, 2, 82-103.
- I.L.T.A. (2000), *ILTA Code of ethics*,
http://www.iltaonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=47
- Le Moigne, Jean-Louis (2005). Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un 'nouveau discours sur la méthode des études de notre temps'? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 140, 421-433.
- Mangubhai, Francis (2007). *The moral and ethical dimensions of language teaching*. *Australian Journal of Education*, 2, 178-189. <http://search.informit.com.au/fullText;dn=05851988>
- Mezzadri, Marco (in press). Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.
- Morin, Edgar (2004). *Éthique (La méthode 6)*. Parigi, Francia: Éditions du Seuil.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Parigi, Francia: Éditions du Seuil.
- Morosin, Simona (2007). Mirror neurons, meaning and imitation: facts and speculations on language acquisition. *Studi di Glottodidattica* 4, 90-112.
- Puren, Christian (1994). Éthique et didactique des langues. *Les Langues Modernes* 3, 55-62.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma, Italia: Carocci.
- Shoamy, Elana (1997). Testing methods, testing consequences: are they ethical? *Language Testing* 3, 340-349.
- Torresan, Paolo (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna, Italia: EMI.

Paolo E. Balboni. Università Ca' Foscari di Venezia.
balboni@unive.it

- IT** | **Paolo E. Balboni** è Professore Ordinario di Didattica delle Lingue presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Dirige un ampio e accademicamente prolifico gruppo di ricercatori che collaborano con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue di cui è fondatore e direttore. Balboni è anche vicepresidente mondiale della *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*. È inoltre Presidente della Società Scientifica di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa delle università italiane.
- EN** | **Paolo E. Balboni** is Full Professor of Language Education at Ca' Foscari University in Venice. He is head of a wide and academically productive group of researchers who work in the Research Center on Language Education, established and directed by professor Balboni. He is also the worldwide vice president of the *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* and president of the *Scientific Society of Language Teaching Research and Educational Linguistics of Italian Universities*.
- ES** | **Paolo E. Balboni** es Catedrático de Didáctica de las Lenguas en la Università Ca' Foscari di Venezia. Dirige un grupo amplio y académicamente prolífico de investigadores que colaboran con el Centro de Investigación sobre la Enseñanza de Lenguas, del que es miembro fundador y director. Balboni es también vicepresidente mundial de la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*. Además, es Presidente de la Sociedad Científica de Didáctica de las Lenguas y Lingüística Educativa de las universidades italianas.

Aprendizaje de contenidos a través del *Español como Segunda Lengua en la Educación Superior*: un puente entre la lengua y el conocimiento

SUSANA PASTOR CESTEROS¹

Universidad de Alicante

Received 5 May 2014; received in revised form 1 August 2014; accepted 18 August 2014

ABSTRACT

ES Este artículo presenta la situación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), por lo que respecta al Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES). En el ámbito del español como lengua extranjera son cada vez más numerosos los estudiantes universitarios que asisten a clases en español sin ser esta su lengua materna y que aprenden así, simultáneamente, tanto los contenidos de la materia como la lengua vehicular en la que se imparten. Desde esta perspectiva, abordamos la cuestión en tres apartados. En el primero, se revisa la fundamentación teórica en la que se enmarcan los estudios sobre aprendizaje por contenidos y sobre Español Académico (EA), ofreciendo un estado de la cuestión. En el segundo, mostramos los proyectos que en esta área se están realizando desde el Grupo de investigación en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA). Las conclusiones constituyen el tercer y último apartado, en el que resumimos los resultados del trabajo realizado y proponemos futuras líneas de investigación.

Palabras clave: APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS, ESPAÑOL ACADÉMICO, ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LENGUAS DE ESPECIALIDAD, MOVILIDAD ESTUDIANTIL, INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA.

EN In Spanish universities there are increasingly more students who attend content courses taught in Spanish without this being their first language and who therefore simultaneously learn the language in which the course is taught as much as the content of the course, without any specific language instruction. In this article, we address this problematic situation of Spanish as a Second Language in Higher Education through the lens of Content and Language Integrated Learning (CLIL). First, we review the theoretical foundations of CLIL teaching methods and Academic Spanish teaching and learning, offering a state of the matter. Second, we show the work being done in this area by the Research Group in Acquisition and Instruction of Second and Foreign Languages at the University of Alicante (ACQUA). The conclusions constitute the third and final part, in which we summarize the results of the work done and propose future directions of research.

Keywords: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING, ACADEMIC SPANISH, SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION, SPECIALIZED LANGUAGES, STUDENT MOBILITY, UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION.

IT Questo articolo presenta la situazione dell'Apprendimento Integrato di Contenuti e Lingue Straniere (CLIL) relativamente allo Spagnolo come Seconda Lingua nell'Istruzione Superiore. Nell'ambito dello spagnolo come lingua straniera, sono sempre più numerosi gli studenti universitari che seguono lezioni in spagnolo senza che questa sia la loro lingua materna, apprendendo così, simultaneamente, sia i contenuti della materia sia la lingua veicolare nella quale questi insegnamenti sono impartiti, senza esplicite indicazioni di tipo metalinguistico. Da questo punto di vista tratteremo l'argomento in tre sezioni. Nella prima, faremo un'analisi delle basi teoriche nelle quali si inseriscono gli studi sull'apprendimento attraverso i contenuti e sullo Spagnolo Accademico, offrendo una descrizione della situazione attuale. Nella seconda, vedremo i progetti che sta realizzando in questo campo il Gruppo di ricerca in Acquisizione e insegnamento di seconde lingue e lingue straniere dell'Università di Alicante (ACQUA). Nelle conclusioni, che rappresentano la terza e ultima sezione, riassumeremo i risultati del lavoro realizzato e proporremo future linee di ricerca.

Parole chiave: APPRENDIMENTO INTEGRATO DI CONTENUTI E LINGUE STRANIERE, SPAGNOLO ACCADEMICO, SPAGNOLO COME SECONDA LINGUA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE, LINGUE SPECIALI, MOBILITÀ STUDENTESCA, INTERNAZIONALIZZAZIONE UNIVERSITARIA.

¹Contacto: SPC@ua.es

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo presentar la situación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante) por lo que respecta al español como segunda lengua en la educación superior. Sin duda, la enseñanza de un idioma a través de contenidos está adquiriendo cada vez mayor relieve en los estudios de lingüística aplicada, fruto de la experiencia con el inglés como lengua extranjera. En tal ámbito, se han popularizado las siglas CLIL (de las que AICLE son una traducción) para referirse a *Content and Language Integrated Learning*, aspecto que ha sido profusamente analizado en un principio para el contexto educativo de primaria y secundaria y, más recientemente, pero con igual intensidad, en el universitario. Siguiendo esta línea, analizamos el tema (si bien desde la perspectiva del español como segunda lengua en la educación superior) a partir del hecho innegable de que cada vez son más numerosos los estudiantes universitarios que asisten a clases en español (sin ser esta su lengua materna) y que podrían aprender simultáneamente de este modo (si se dan los requisitos adecuados) tanto los contenidos de la materia como la lengua vehicular en la que se imparten. En este ámbito se requiere aún una gran labor de investigación, en especial en lo relativo al análisis de la situación y la identificación de necesidades de los estudiantes no nativos en la universidad, por un lado, y al estudio lingüístico, textual y pragmático del español académico, el perfil que deben tener los recursos y materiales didácticos o la intervención del profesorado, por otro.

En realidad, hace años que venimos señalando la enseñanza específica de la lengua española que precisan los estudiantes extranjeros que acuden a realizar una estancia en nuestra universidad. Este interés personal se ha ido forjando a partir de diferentes experiencias: desde mi labor como coordinadora Erasmus (entre 2006 y 2008), pero también desde la docencia al alumnado universitario no nativo, tanto en cursos de español como lengua extranjera (en la entonces Sociedad de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante, actualmente Centro Superior de Idiomas), como en la licenciatura y posteriormente en el grado, así como en el programa de posgrado, donde se ha ido incrementando de manera significativa el número de tales estudiantes.

Para abordar todas estas cuestiones, hemos dividido el presente artículo en tres apartados. En el primero de ellos se revisa la fundamentación teórica en la que se enmarca esta dimensión de los estudios acerca del aprendizaje por contenidos y el Español Académico (EA, en adelante), con referencias a los realizados en el área de la lengua inglesa y también en otros ámbitos educativos. En el segundo apartado mostramos el trabajo que en este sentido se está realizando en la Universidad de Alicante a través de las cinco ediciones del Curso de español académico para alumnos extranjeros de la UA (desde 2010-11) y de la actual *Red de Investigación en Docencia Universitaria*, que tiene como objetivo recabar información, mediante encuestas, sobre las necesidades tanto del alumnado de movilidad matriculado en asignaturas del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, como del profesorado que le imparte docencia; en relación con ella, comentamos a su vez algunos recursos electrónicos de interés acerca del lenguaje académico. Todas estas propuestas se enmarcan en el trabajo que se está llevando a cabo desde el Grupo de investigación en adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (ACQUA, <http://dfelg.ua.es/acqua/>), en su línea dedicada al español académico, sobre el que a su vez está finalizando una investigación doctoral uno de sus miembros. El tercer y último apartado lo constituyen las conclusiones, en las que resumimos los resultados de las actividades que acabamos de mencionar y proponemos futuras líneas de investigación.

2. La triple dimensión del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES): lengua no nativa para aprender contenidos, lengua de especialidad y lengua académica

Si hablamos de enseñanza de lenguas a través de contenidos en contexto universitario, tal vez debiéramos comenzar por explicar en qué consiste el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, AICLE. El *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) lo explica de modo acertado, a través de las distintas modalidades en que puede presentarse, y lo define del siguiente modo (aunque con una denominación distinta, que no ha prosperado: aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias):

El aprendizaje mediante el estudio de materias (en inglés se usan las siglas CBL: Content Based Language Learning) es una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste,

pues, en estudiar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2, sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2.

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundasesstmaterias.htm)

Como es sabido, la reflexión sobre CLIL se inició alrededor de la lengua extranjera más demandada, el inglés, y, por tanto, la mayoría de las publicaciones son *en* y *sobre* dicha lengua. En efecto, es muy amplia la bibliografía sobre AICLE (o CLIL) que recoge tanto la fundamentación teórica, que discute hasta qué punto se trata de un contexto de enseñanza o de una nueva metodología (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2000; Navés y Muñoz, 2000; Ruiz de Zarobe *et al.*, 2011), como la investigación sobre los resultados de su aplicación (Dafouz y Guerrini, 2009; Dalton-Puffer y Smit, 2007; Escobar *et al.*, 2011; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Paralelamente, si la mayoría de los estudios estaban enfocados en un principio a los niveles educativos iniciales (primaria y secundaria), en los últimos años han proliferado las publicaciones que reflejan el interés por el modo en que se está enseñando en inglés en las universidades de todo el mundo (Carrió, 2009; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Fortanet, 2013; Marsh, Pavón y Frigols, 2013; Smit y Dafouz, 2012).

Puede calificarse de fenómeno social la situación que se está generando en la enseñanza superior al implantarse cada vez mayor número de asignaturas universitarias (también grados completos o impartidos en parte en inglés), sin ser esta la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, ni la oficial del país en que se imparte esta docencia. Aunque son muchos los motivos que explican este estado de cosas, debemos mencionar, en primer lugar, la voluntad y necesidad de internacionalización de las universidades, impulsada por los equipos rectorales, y en segundo lugar, el requisito de una lengua de comunicación internacional para la movilidad estudiantil, que ha sido a su vez incentivada por el deseo de cursar parte de los estudios en un país distinto del propio, por el enriquecimiento lingüístico y cultural que ello supone y por el valor que añade al currículum a la hora de solicitar un empleo con posterioridad.

Así pues, actualmente se usan también las siglas EMEMUS (*English-Medium Education in Multilingual University Settings*) para referirse precisamente al contexto universitario (Smit y Dafouz, 2012) y distinguirse así de las utilizadas hasta ahora para etiquetar el objeto de estudio. Cada una de ellas tiene implicaciones distintas, pues no es solo una cuestión terminológica: nos referimos a las ya mencionadas CLIL, pero también, con el mismo sentido, a ICL (*Integrated Content Language*); más tarde surgió EMI (*English-Medium Instruction*), que alude al inglés como lengua vehicular, pero sin que haya tanta incidencia en la didáctica tanto de esta lengua como del contenido de la materia, como sí se supone en las anteriores denominaciones; y finalmente, junto a la citada EMEMUS, también se usa ICLHE (*Integrated Content Language in Higher Education*). En todos los casos, y centrándonos en la educación superior, entra en juego el incremento de las opciones de adquisición de la segunda lengua por la cantidad y calidad del *input* que los estudiante reciben, pero teniendo también en cuenta el resto de factores: su rol de no nativos, por supuesto; la diferente literacidad académica que puede darse entre el alumnado; las distintas regulaciones sobre el uso de la lengua en el aula (con presencia o no de otras lenguas además de la vehicular, por ejemplo, en exámenes o trabajos), o las variaciones en el modo de concebir este tipo de enseñanza.

Esta coyuntura –en modo alguno nueva, pero sí intensificada en los últimos tiempos– hay que ponerla en relación con el papel del inglés como *lingua franca* de la investigación a nivel internacional, en la que además se espera que sean publicados los resultados obtenidos (Kuteeva y Mauranen, 2014). Por tanto, si tenemos también en cuenta que gran parte del desarrollo científico se gesta en el ámbito universitario, no es de extrañar que cada vez haya más docencia en inglés y, consecuentemente, más estudios sobre el registro académico de esta lengua. Aparte de los trabajos sobre *Academic English* (de ya larga tradición, con especial atención a los géneros, así como al discurso del aula y el rol del profesor), esta cuestión está en la base de las decisiones sobre el papel del inglés como lengua vehicular en la universidad, en especial en comunidades ya de por sí bilingües, donde es fundamental la regulación sobre el uso de las lenguas; estas directrices suelen quedar plasmadas en documentos oficiales y normativas que finalmente determinan los usos lingüísticos y, por consiguiente, el estudio de las lenguas implicadas. Por este camino nos adentramos en cuestiones de política lingüística universitaria, que sin duda exceden los contenidos de este artículo, si bien no queríamos dejar de mencionar (Galindo y Pastor, en prensa). En definitiva, se trata de un cambio a nivel global que supone actuaciones que nos implican a todos. De hecho, Marsh, Pavón y Frigols (2013) establecen veinte y seis claves para el éxito de este tipo de programas en inglés, partiendo de la base de que es un tema que afecta

tanto a alumnado como a profesorado, y que influye a su vez en la renovación metodológica y en el aprendizaje de idiomas, por lo que se requiere abiertamente un enfoque institucional (Marsh *et al.*, 2013)

Las consideraciones previas nos sirven para ubicar y centrar la cuestión por lo que se refiere al español como segunda lengua a través de contenidos y para interpretar el fenómeno como un *continuum* del multilingüismo que caracteriza a las sociedades actuales (Gorter, Zenotz y Cenoz, 2014; Fortanet, 2013). Porque, visto lo que está sucediendo en inglés, cabe plantearse cuál es la situación por lo que respecta al Español como Lengua Extranjera (E/LE, en adelante).

Aunque en otra dimensión distinta a la de la enseñanza en inglés (por número de hablantes y prestigio de la lengua), es indudable que uno de los objetivos de la mayoría del alumnado de movilidad internacional que acude a la universidad tanto en España como en Hispanoamérica es, además de la obtención de la correspondiente titulación, el aprendizaje de la lengua y la cultura hispanas. En ese sentido, es evidente también la ventaja que supone situar en paralelo el aprendizaje de los contenidos curriculares y el del español como lengua vehicular de los mismos, siempre que se den unos requisitos determinados. En efecto, se trata de un reto que ha de convertirse en una oportunidad, para lo cual se necesita buena disposición del alumnado, implicación del profesorado y, a menudo, herramientas didácticas de apoyo adicionales. Pues bien, toda la investigación por lo que se refiere al E/LE y el aprendizaje por contenidos ha ido de la mano de los contextos en que podemos hablar de tales circunstancias, que repasamos a continuación y, paralelamente, de los estudios sobre español académico, sobre los que ofrecemos también un estado de la cuestión.

Hay dos ámbitos educativos desde los que cabe abordar la enseñanza de español por contenidos. Por un lado, en primaria y secundaria, para alumnado extranjero con formación, nivel de lengua y culturas muy diversos; y por otro, a nivel universitario. Pues bien, es evidente que hasta ahora se ha estudiado sobre todo el primero (Blanco, 2010, 2011; Pastor, 2006; Trujillo, 2005; Villalba y Hernández, 2004)², de una manera, además, directamente relacionada con el fenómeno de la inmigración y la enseñanza del español como segunda lengua, puesto que la afluencia de alumnado no nativo en dichos niveles se viene dando desde que se ha incrementado el número de inmigrantes en nuestro país, de manera que se ha constituido en sí en otra área de especialización, por su interdisciplinariedad y la relevancia del tema.

Obviamente, nos centraremos aquí tan solo en el segundo de los entornos educativos, la educación superior. Y la primera cuestión que se plantea es si podemos referirnos a AICLE en la educación superior hablando de español como SL, puesto que no se trata de clases, por ejemplo, en Francia, con alumnado mayoritariamente francés, a los que se les imparten algunas materias de la Facultad de Medicina en español, pongamos por caso; sino, por el contrario, de docencia universitaria en España (o en cualquier otro país hispanohablante) a las que acuden estudiantes no nativos de español a través de programas de movilidad, con diferente competencia comunicativa en nuestra lengua, pero iguales necesidades de rendimiento académico. El hecho de que estemos siempre ante contenidos de enseñanza reglada aprendidos en una segunda lengua nos permite hablar de AICLE, puesto que este es un modelo que admite muchas variantes, entre las que se incluye el contexto de inmersión y los niveles educativos más altos. Para extrapolar las conclusiones de los estudios sobre CLIL previamente citados a la aplicación de AICLE en nuestro contexto harán falta todavía más estudios empíricos de los que ahora poseemos. No obstante, la bibliografía de la que disponemos señala las evidentes conexiones de esta modalidad de enseñanza con:

- El estudio del español como lengua de especialidad³.
- La Enseñanza de Español para fines Específicos (EFE), dada la complejidad y profesionalización de los contenidos que se trabajan en la universidad.
- Y la configuración del español académico universitario y la reflexión sobre su aprendizaje por parte de no nativos.

² Disponemos también de una plataforma web denominada TICCAL (Técnicas de la Información y Comunicación Combinadas con el Aprendizaje de Lenguas), destinada al aprendizaje del español como lengua vehicular en la enseñanza de disciplinas no lingüísticas (DNL), con materiales disponibles para los contenidos curriculares de secundaria: <http://www.ticcal.org/>.

³ Gómez de Enterría (2009: 19-20) define del siguiente modo las lenguas de especialidad: "son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados. [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales. [...] Además, también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc."

Veamos en primer lugar lo que sucede en las aulas universitarias (al menos, en las españolas) en lo que se refiere al perfil del alumnado, según los datos de la red de investigación que más adelante explicitamos. Si por un lado hay muchos estudiantes internacionales que solicitan asignaturas en inglés, en la línea de lo que decíamos anteriormente, también son numerosos los que acceden a ellas en español, en grupos donde el porcentaje entre alumnado nativo y no nativo es muy variable y en los que, en ocasiones –curiosamente– es mayoritario el segundo, con las implicaciones que ello comporta.

Una consecuencia de ello, sin duda, tiene que ver con el profesorado, que está centrado, como es evidente, en la docencia de su especialidad y en su investigación. Por tanto, no suele ser consciente de que en esta situación se está convirtiendo al tiempo, indirectamente, en profesor de lengua y de que puede (¿debe?) utilizar herramientas alternativas para facilitar el acceso a los contenidos por parte de los estudiantes extranjeros y la interacción con él y el resto de compañeros (en forma de un discurso de aula adaptado, de materiales auxiliares, etc.).

La segunda implicación depende del nivel de competencia comunicativa que tenga el estudiante, pues debe permitirle entender las lecciones, interactuar con compañeros y profesores, y ser evaluado en la materia; es decir, que el conocimiento de la lengua vehicular por su parte ha de tener unos mínimos, si bien no siempre se cumple este requisito lingüístico. A modo de ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, la normativa de Movilidad de 2013 exige un B1 al alumnado extranjero (lo cual ya de por sí no es mucho, dada la complejidad de muchas materias y el hecho de que el propio *Plan Curricular del Instituto Cervantes* ubique a partir de un B2 los contenidos de especialidad y académicos). Pero lo cierto es que este requisito, a menudo, no se exige de manera taxativa, pues lo cierto es que se permite la matrícula y, por tanto, se accede a las aulas también con niveles inferiores. Además, en otras muchas universidades españolas ni siquiera existe tal requisito, lo cual contrasta con la certificación lingüística que con toda lógica se les exige a nuestros alumnos cuando acuden a un campus extranjero. Esta falta de competencia lingüística puede dificultar, como veremos más adelante, el rendimiento académico y la tasa de éxito de los estudiantes.

Por último, este alumnado asiste a las clases, pero no siempre conoce o es capaz de usar *en español* la terminología de la lengua de especialidad de los estudios cursados. Todas estas circunstancias han de ser tenidas en cuenta en el aula. Por otro lado, como decíamos anteriormente, el estudio de esta dimensión de la lengua está directamente relacionado con la enseñanza del español para fines específicos, cuyas coordenadas establece Aguirre en estos términos:

La posición preeminente que ocupa el español en el mundo como lengua de cultura y de comunicación internacional, así como la complejidad del contexto socioeconómico y político de los siglos XX y XXI, han incrementado la demanda de enseñanza de español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Esta orientación, enmarcada en la denominación de Enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE), se define como el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en ámbitos académicos o profesionales y exige una formación especializada del profesorado, en lo que respecta a los componentes de la comunicación académica y profesional y a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las necesidades reales de los aprendientes. (Aguirre, 2012, p. 5)

Son ya numerosos los estudios que abordan esta realidad (Alcaraz *et al.*, 2007 o Robles y Sánchez, 2012, además de los citados), lo cual es muestra de su vitalidad. Y tendrán una presencia evidente en los cursos de español académico, pues cualquier texto para la práctica lo será, por fuerza, de una especialidad determinada (Derecho, Medicina, Economía, etc.). No es, sin embargo, el único obstáculo que hay que salvar, pues otra de las carencias que suele presentar el alumnado extranjero tiene que ver precisamente con el español académico, en su doble vertiente: la cultural, de tradición educativa, por un lado, y la más puramente textual, con tipologías y expresiones específicas, por otro.

Así pues, por su relevancia en la cuestión que nos ocupa, procedemos a continuación a esbozar un breve estado de la cuestión sobre español académico, que se puede definir del siguiente modo:

El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa significa, en este contexto, la correcta

recepción de textos orales (clases magistrales, conferencias, discusión en seminarios, etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes. (Vázquez, 2001, p. 11)

Haciendo un balance de la investigación que se ha venido realizando en el ámbito hispánico acerca del aprendizaje del español académico, podemos decir que surgió con el fin de ofrecer a los estudiantes extranjeros de intercambio universitario que cursan sus estudios en lengua española un modelo de discurso y de tipo de texto tanto desde una perspectiva lingüística como pragmática y sociocultural (Pastor, 2006; 2010). Sin duda, la autora pionera en esta área ha sido la profesora Graciela Vázquez (2001), quien desarrolló el primer proyecto europeo sobre el discurso académico en español, ADIEU, del que resultaron diversas publicaciones directamente aplicadas a su didáctica entre estudiantes no nativos.

Con posterioridad, editó otros libros de reflexión e investigación sobre el tema, que resultan de obligada consulta para los interesados en él (Vázquez, 2004; 2005; 2009). Y ha establecido las coordenadas que definen la enseñanza de la lengua con fines académicos como:

[...] una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna. (Vázquez, 2004, p. 1130)

Desde la Universidad de Valparaíso, en Chile, Giovanni Parodi (2008; 2010) ha trabajado también los géneros académicos, aunque desde la perspectiva de la lingüística de corpus. Por su parte, también Daniel Cassany (2009), de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, ha hecho alguna incursión de gran interés en los géneros académicos.

Paralelamente, ha habido otras aportaciones al estudio del español académico, pero no exclusivamente desde el punto de vista de los géneros universitarios, sino más bien de forma combinada con los discursos profesionales y de especialidad. En esa línea cabe mencionar las obras de Inmaculada Sanz Ávala (2007), Blanca Aguirre Beltrán (2012) y Lucía Natale (2012). Las tres constituyen excelentes presentaciones del tema; sin embargo, por los objetivos que persiguen, son demasiado generales y no se adentran en las pautas específicas para el trabajo de textos académicos orales y escritos, que es lo que aquí nos interesa. En esta línea más concreta, sí contamos con algunas obras útiles (Goethals *et al.*, 2012; Llamas *et al.*, 2012; Varó *et al.*, 2012), entre cuyos contenidos hay que rastrear para conseguir aunar ambas perspectivas, la lingüística y la de género.

Se observa, pues, un creciente interés en el estudio de los géneros académicos universitarios, que se traduce en recientes publicaciones (Perea, 2013; Regueiro y Sáez, 2013). En particular, Regueiro y Sáez (2013), de la Universidad Complutense de Madrid, subtitulan su trabajo con evidente intención como *Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Partiendo de una reflexión general sobre las conexiones entre lenguaje académico y lenguaje científico, hacen un exhaustivo recorrido por los géneros académicos tanto escritos (resumen, *abstract*, manual, examen, artículo de investigación, monografía, reseña y trabajos de investigación tutelado, que incluyen el de fin de grado y de máster y la tesis doctoral), como orales (clase magistral, exposición oral del alumno y defensa de trabajos tutelados).

Entre todos los libros mencionados con anterioridad, los hay que están destinados exclusivamente a alumnado extranjero (los menos), al nativo de español (algunos específicamente) y a ambos (la mayoría). En cualquier caso, se trata del material del que disponemos a la hora de trabajar la enseñanza de español académico en entornos universitarios con alumnado de movilidad. Y se ha de tener en cuenta que el conocimiento que tengan de este registro del español tendrá una incidencia directa en el aprendizaje de la lengua a través de contenidos.

Hemos intentado mostrar hasta aquí la especificidad de este contexto, al que, frente a otras denominaciones en uso (E/LE-EFE-AICLE), podemos referirnos como Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES). Consideramos que encauzar adecuadamente esta subespecialidad dentro del

mundo de E/LE puede tener importantes consecuencias en la oferta y la demanda de grados y posgrados en la universidad española e hispanoamericana. De ahí su relevancia.

A continuación, exponemos algunas de las acciones que en este sentido estamos llevando a cabo desde la Universidad de Alicante.

3. Docencia e investigación sobre Español Académico en la Universidad de Alicante

En el marco del Grupo de investigación en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA, <http://dfelg.ua.es/acqua>), se han llevado a cabo en nuestra universidad, desde el año 2010-11, cinco ediciones del Curso de español académico para alumnos extranjeros de la UA. Cada uno de ellos equivale a 2 créditos ECTS y, bajo mi dirección, han sido impartidos por la profesora Ana Gil del Moral, que se encuentra finalizando su tesis doctoral sobre el tema (Gil del Moral, en prensa, 2014). En ella, se demuestra con datos empíricos la utilidad de estos cursos como preparación al acceso universitario o en paralelo al desarrollo de las clases. Han participado en ellos estudiantes de muy diverso origen, todos procedentes de programas de movilidad y que cursan clases de diferentes titulaciones. Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Que el alumno que ha estudiado varios años de lengua española, pero se enfrenta por primera vez a un curso universitario en español, desarrolle estrategias para un uso adecuado de esta modalidad de lengua.
- Que sea capaz de manejarse en español con fines académicos, tanto desde un punto de vista lingüístico (comprender clases magistrales, redactar monografías y otros trabajos académicos) como desde un punto de vista sociocultural (entender el funcionamiento del sistema universitario en el que se realizará la estancia).
- Que mejore el rendimiento académico de su estancia en la Universidad de Alicante.

Los contenidos se articulan en torno a tres módulos: el primero, con un análisis de necesidades y una descripción del sistema universitario español (donde se incluye toda la información sobre competencia pragmática acerca del modo de interrelacionarse alumnos y profesores); en el segundo, se trabaja la comprensión auditiva (la clase magistral) y la expresión oral (las presentaciones de los estudiantes); y en el tercero, se aborda la expresión escrita, a través de trabajos académicos y exámenes⁴.

Curiosamente, a pesar de que la demanda podría ser similar en gran parte de la universidad española, no ha proliferado aún este tipo de cursos. Ello tal vez sea debido a que esta modalidad de enseñanza aún constituye una excepción dentro de lo que lo es el español para fines específicos, tal como señala Josefa Gómez de Enterría:

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua de especialidad con fines académicos, nos encontramos ante una situación condicionada por la demanda institucional que se desarrolla en las Escuelas y Facultades universitarias donde los alumnos extranjeros, procedentes de los diferentes países de la Unión Europea, cursan en España, gracias a los programas Erasmus y Sócrates, los estudios correspondientes a los últimos años de la licenciatura y necesitan, por tanto, llevar a cabo el aprendizaje de español lengua de especialidad correspondiente a su ámbito de estudio. También está la demanda de los alumnos que, procedentes en su mayoría de América del Norte o de Asia, vienen a nuestro país a realizar estudios generalmente de postgrado. [...] Sin embargo, *con ser ésta una demanda importante, no es ni mucho menos la demanda prioritaria en la enseñanza de ELE/2 con fines profesionales*. [la cursiva es nuestra] (Gómez de Enterría, 2009, pp. 66-67)

Creo que podemos decir que desde 2009 hasta el momento ha mejorado en gran parte la situación y que, a buen seguro, en un futuro próximo, veremos un incremento evidente de la oferta y la demanda de este tipo de cursos.

Paralelamente a esta iniciativa, durante el curso 2013-14, hemos constituido también una red de investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de

⁴Puede encontrarse información detallada del programa en http://dfelg.ua.es/acqua/actividades/v_curso_espanol_academico.pdf.

internacionalización de la Universidad de Alicante, dentro del Programa Redes de Investigación en Docencia Universitaria (<http://web.ua.es/ice/redes>), que el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante convocó en su XII edición⁵. Está coordinada por Pastor Cesteros e integrada por otras siete profesoras con experiencia en docencia con no nativos, tanto en cursos universitarios de E/LE como en planes oficiales de estudios (Galindo, Timofeeva, Barrajón, Pérez Escribano, Contreras, Comes y Gil del Moral), una alumna del Grado de Español: Lengua y Literaturas (Cabanés) y una gestora de Movilidad de la Facultad de Filosofía y Letras (Botella). Los objetivos que perseguía esta red son los siguientes:

1. Describir el perfil y necesidades del alumnado internacional matriculado en asignaturas de lengua y literatura españolas de diferentes Grados de la Facultad de Filosofía y Letras e identificar las asignaturas que más demandan.
2. Diagnosticar los puntos fuertes y las dificultades con las que se encuentra el profesorado que imparte las materias que siguen.

Asimismo, las preguntas de investigación que nos planteábamos eran cuatro:

- ¿Cuántos alumnos de movilidad acogidos tiene la Facultad de Filosofía y Letras y cuáles son su perfil y necesidades?
- ¿Cuáles son las asignaturas más demandadas? ¿Coinciden con las más recomendadas por parte de los coordinadores?
- ¿Qué relación tiene el profesorado de tales materias con el alumnado internacional (atención específica, materiales especiales, grado de exigencia, problemas de evaluación...)?

La metodología de investigación que hemos desarrollado es cualitativa, y consiste en recabar datos directamente de los agentes implicados a través de cuestionarios que indagan en su percepción de la situación y su experiencia docente y discente, así como los retos que se les plantean. Los informantes que han participado en este estudio, realizado durante el curso académico 2013-14, son, por un lado, 23 profesores del Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, que acogen todos ellos a alumnado internacional en sus aulas y le imparten asignaturas en español (lo que constituye aproximadamente un tercio del total de profesores, pero prácticamente la totalidad de los que reciben un número significativo de extranjeros). Y, por otro, 30 estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades, que se encuentran cursando diversas titulaciones de la Universidad de Alicante, si bien todas incluyen asignaturas ofrecidas en español por este departamento.

El cuestionario para el alumnado consta de doce preguntas acerca del programa internacional al que pertenecen, las asignaturas que cursan en la UA, los estudios en su universidad de origen, su nivel de español según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, el nivel de lengua que se les ha exigido para estudiar en la UA, sus conocimientos previos sobre las materias matriculadas y el porqué de su elección, si cumplen sus expectativas, qué dificultades les plantean, si disponen de los programas, si tienen claros los criterios de evaluación y qué información les hubiese sido de ayuda antes de matricularse (asignaturas recomendadas para extranjeros, impartidas en otra lengua, niveles de dificultad lingüística o de contenido, criterios de evaluación, etc.).

Por su parte, las quince cuestiones planteadas al profesorado del Departamento giran en torno a su experiencia en este tipo de docencia, la procedencia de su alumnado extranjero, la opinión sobre su presencia, el grado de asistencia, integración y participación en las clases, cómo les plantean sus dudas y las solucionan o qué nivel mínimo de español consideran que deberían poseer para seguir el contenido de su asignatura. La última parte trata sobre cómo transmiten los contenidos de las materias cursadas, cómo les entregan los trabajos académicos y las prácticas, cuáles son los posibles malentendidos culturales que pueden experimentar durante su inmersión académica y, sobre todo, cómo es la evaluación de los conocimientos teniendo en cuenta el grado de exigencia particular de los docentes y de la misma universidad.

⁵ La explicación detallada de los resultados puede consultarse en la memoria de la Red (Pastor, en prensa). Morell, también del ACQUA, ha coordinado otra red similar, pero aplicada al inglés: La enseñanza de contenidos en inglés en el proceso de internacionalización de la Universidad de Alicante, con el objetivo de determinar el estado de la cuestión sobre el tema en esta universidad.

Una vez finalizado el estudio, podemos afirmar que los alumnos de movilidad acogidos desde el Dpto. de Filología Española durante el curso académico 2013-14 son 205, es decir, la mitad de los correspondientes a toda la Facultad de Filosofía y Letras, la cual reúne a su vez a la mitad de los recibidos en toda la Universidad de Alicante. Estamos hablando, por tanto, de una cuarta parte de la población total. Las asignaturas que más demandan están identificadas y coinciden en su mayor parte con las más recomendadas por los coordinadores, desde el punto de vista de la posibilidad de un seguimiento efectivo por parte del estudiante. Además, son las que aparecen entre las que están cursando nuestros informantes, por lo que serán objeto de referencia indispensable en la elaboración de una futura *Guía académica para el alumnado extranjero* que pretendemos desarrollar en la próxima edición del proyecto Redes. A continuación resumimos los resultados obtenidos.

Por lo que se refiere al perfil y necesidades de este alumnado internacional, lo primero que cabe decir, respecto a su competencia en español, es que no todos reconocen que se les haya exigido un determinado nivel, cuando la Normativa de Movilidad de la Facultad de Filosofía y Letras establece un B1 como mínimo. No obstante, la mayoría afirma disponer de un B2, aunque es cierto que algunas de las materias con las que hemos trabajado requerían a su vez un nivel superior. La conclusión evidente es que si las asignaturas solicitadas por el alumnado extranjero están asociadas a un requisito lingüístico concreto, este dato debe ser exigido siempre. Por otro lado, son varios los motivos por los que los estudiantes internacionales eligen una asignatura, aunque prevalece el interés por los contenidos, así como el hecho de que sean objeto de una posible convalidación. Por otra parte, si bien se cumplen las expectativas del estudiante con respecto a las asignaturas cursadas, los criterios de evaluación constituyen la mayor dificultad para ellos, dado que se alejan de lo que se les pide en sus universidades de origen y a menudo son evaluados de la misma manera que los estudiantes españoles, a pesar de su especificidad. Por ello, la información relativa a los criterios de evaluación debería estar destacada en la guía académica para que el alumno conozca desde el primer momento exactamente cómo va a ser evaluado. Finalmente, entre las informaciones que les hubiera gustado tener a los estudiantes extranjeros, figura la relativa a la elaboración de un trabajo académico.

La pregunta de investigación referida a la visión del profesorado que imparte las asignaturas más demandadas sobre el alumnado internacional y su actitud hacia ellos ha sido respondida de manera clara. La gran mayoría percibe su presencia como un elemento positivo y estimulante, por la posibilidad que brinda de contrastar diferentes opiniones, lenguas, culturas y tradiciones educativas. Y paralelamente, constata que su integración con el resto del alumnado es adecuada. No obstante, ello no les impide valorar de manera crítica algunas de las dificultades con las que se encuentran. Entre ellas destacan, a gran distancia respecto al resto, el tema de la competencia comunicativa (lingüística y pragmática) necesaria para interactuar en el aula y realizar las prácticas y exámenes de la asignatura. Es en las destrezas productivas (hablar y escribir), en las que resulta más evidente el hecho de que son estudiantes que cursan las materias en lo que para ellos es una lengua adicional (es decir, no nativa: puede ser la segunda, tercera...). En este sentido, los profesores consideran en su mayoría imprescindible proporcionar materiales bibliográficos o recursos adaptados o recomendados especialmente para ellos. En suma, el nivel lingüístico es lo que más preocupa al profesorado. Por último, aunque en un porcentaje menor, se cita la evaluación, para la que se reclaman directrices sobre criterios de calificación de los textos orales y escritos del alumnado extranjero con el fin de adoptar decisiones coherentes y consensuadas por parte de todos los docentes. En definitiva, la predisposición positiva del profesorado, tanto hacia la presencia de los alumnos de movilidad en clase como hacia la labor de adaptación de los contenidos, materiales o de la evaluación para este público, determina un clima de normalidad generalmente presente en las aulas. No obstante, los docentes basan con frecuencia su actuación en su propia intuición pedagógica y echan en falta unas pautas claras de cómo enfrentarse a ciertas situaciones que se dan con el alumnado extranjero. De ahí la oportunidad de una futura guía académica que pueda resultar de utilidad para optimizar la presencia de los alumnos internacionales en nuestras aulas y aportar beneficios para ambas partes del proceso docente.

Sin duda, la ampliación de estudios como el precedente a otros colectivos y contextos universitarios podrá arrojar más luz sobre la situación real del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES) y nos ayudará a tomar decisiones al respecto.

Para finalizar este apartado, queremos simplemente mencionar otros recursos electrónicos que de un modo u otro pueden contribuir a una estancia del alumnado extranjero más provechosa desde el punto de vista del rendimiento académico. Muchos de ellos existen desde hace tiempo; sin embargo, no siempre son lo suficientemente conocidos o han obtenido la difusión adecuada entre sus destinatarios. Nos referimos a las *Guías de conversación universitaria*, de los Servicios Lingüísticos de la Universidad de Barcelona; al portal

Class-Talk. A University Teaching Phrasebook, de la Universitat Politècnica de Catalunya (Alsina, 2012); al corpus terminológico *Higher Education Lexicon*, del *Servei de Llengües i Terminologia*, de la misma institución; o al portal *Argumenta*, respaldado por el conjunto de universidades de Cataluña⁶.

Tras esta presentación de la docencia e investigación que sobre español académico estamos desarrollando desde la Universidad de Alicante, establecemos a continuación algunas de las conclusiones a las que hemos llegado.

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos presentado los fundamentos de AICLE, partiendo de sus inicios aplicados a la lengua inglesa en niveles preuniversitarios, para abordar después más detalladamente el interés actual por la situación de la docencia en inglés como segunda lengua en la universidad. Este hecho, que va camino de convertirse en un fenómeno global, afecta tanto a su dimensión didáctica (pues constituye un nuevo enfoque), como institucional (por su relación con la política lingüística universitaria) y social (con el papel del inglés como *lingua franca* en la ciencia y la investigación).

Trasladando este concepto al español como segunda lengua, mantenemos que también se puede hablar de AICLE en el contexto de la educación superior, con las consiguientes implicaciones para el estudio de la lengua de especialidad y para la enseñanza tanto del español para fines específicos como del español académico, sobre el que hemos ofrecido el estado de la cuestión. Tras las implicaciones para el profesorado y el alumnado de este tipo de docencia, y ya en el tercer apartado, hemos presentado las actuaciones que se están llevando a cabo en este ámbito desde el grupo de investigación ACQUA de la Universidad de Alicante: por un lado, hemos descrito la estructura y contenido de los cinco cursos de español académico hasta ahora realizados, y por otro, hemos expuesto los objetivos, metodología y resultados de la *Red de Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la UA*.

Algunas de las conclusiones que pueden derivarse de todo ello son las siguientes:

- Programar de manera adecuada y consciente una enseñanza universitaria de español por contenidos (por parte del profesorado) puede mejorar el aprendizaje de la materia y de la lengua vehicular del alumnado extranjero.
- Hay que considerar la triple dimensión del ESLES: lengua no nativa a través de la que se aprenden contenidos (en contexto de inmersión), lengua académica (de uso en un entorno universitario) y lengua de especialidad (como reflejo de un área de conocimiento o profesión específicos).
- Hacen falta más estudios empíricos acerca de la situación de la docencia en español para alumnado internacional. Sin embargo, de los resultados de la investigación descrita se deduce que la elaboración de una *Guía académica para el alumnado extranjero* que incluya la información que estos estudiantes demandan (y que abordaremos en la próxima edición de *Redes*) ayudará al aprovechamiento real de la estancia universitaria, desde la perspectiva de un mayor rendimiento académico y mayores tasas de éxito. Un aspecto sobre el que aún no existen datos a nivel institucional, pero que, en definitiva, es el objetivo de la movilidad estudiantil.

Sin duda, queda tarea por realizar. Una de las posibles futuras líneas de trabajo pasaría por conocer el estado de la cuestión en mayor número de universidades, tanto españolas como hispanoamericanas, lo cual podría darnos una visión de conjunto real y no limitada a un contexto concreto. También habría de comprobarse la utilidad real de una *Guía académica para el alumnado extranjero* como la que aquí proponemos, desde el punto de vista de la adquisición de la lengua. Además, cabría identificar los géneros académicos que presenten mayor dificultad para este tipo de estudiantes, con el objetivo de crear materiales específicos e innovadores. En definitiva, se requiere aún mayor investigación acerca de AICLE y el español como segunda lengua en el ámbito universitario, si bien confiamos en haber sentado las bases para el acercamiento a un tema que, por su proyección futura, está destinado a ser vital en el proceso de internacionalización de la universidad en español.

⁶ En el anexo 1 se recogen las direcciones electrónicas de todos ellos, así como comentarios sobre su utilidad.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Blanca (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid, España: SGEL.
- Alcaraz Varó, Enrique, Mateo Martínez, José y Yus, Francisco (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, España: Ariel/IULMA.
- Alsina, Montserrat *et al.* (2012). Class-talk, una guía de conversa per fer classes en una altra llengua. *Jornada d'Innovació Docent, Universitat Pompeu Fabra*. Disponible en http://www.academia.edu/3132737/Class-talk_una_guia_de_conversa_per_fer_classes_en_una_altra_llengua
- Blanco Canales, Ana (2010). Aprendizaje integrado de lengua y contenidos. Orientaciones didácticas y metodológicas. *Lenguaje y Textos*, 32, 135-142.
- Blanco Canales, Ana (2011). Textos académicos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos académicos. En De Santiago Guervós, Javier; Bongaerts, Hanne; Sánchez Iglesias, Jorge J. y Seseña Gómez, Marta (Eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, 995-1012.
- Carrió, María Luisa (2009). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Linguistic Insights. Volume 92. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany, D. (Ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós, 109-128.
- Coyle, Do, Hood, Philip y Marsh, David (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Dafouz, Emma y Guerrini, Michele (Eds.) (2009). *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Londres, Reino Unido: Richmond Santillana.
- Dalton-Puffer, Christiane y Smit, Ute (Eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Viena, Austria: Peter Lang.
- Doiz, Aintzane, Lasagabaster, David y Sierra, Juan Manuel (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Londres, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Escobar, Cristina, Evnitskaya, Natalia, Moore, Emilee y Patiño, Adriana (Eds.) (2011). *AICLE-CLIL-EMELIE educació plurilingüe: experiències, researchs & polítiques*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fortanet-Gómez, Immaculada (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a multilingual language policy*. Londres, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Galindo Merino, María del Mar y Pastor Cesteros, Susana (en prensa). Aprendizaje de segundas lenguas por contenidos (AICLE): un caso de política lingüística en educación superior. En Contreras, Narciso (Ed.) *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística General*. Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- Gil del Moral, Ana (2014). El uso de las TIC en los cursos de Español Académico para alumnado internacional", en *Actas del XII Congreso de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE): Multilingüismo y TICs*. A Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Gil del Moral, Ana (en prensa). Español Académico para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): Experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Goethals, Patrick, De Groote, Carine, Enghels, Renata, Vandenberghe, Jasper e Ibáñez Moreno, Ana (2011). *Manual de expresión escrita en español: Técnicas de escritura para estudiantes universitarios (B2-C1)*. Gante, Bélgica: Academia Press.
- Gómez de Enterría, Josefa (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- Gorter, Durk, Zenotz, Victoria y Cenoz, Jasone (Eds.) (2014). *Minority Languages and Multilingual Education*. Berlín, Alemania: Springer.
- Instituto Cervantes (n.d.) *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Kuteeva, Maria y Mauranen, Anna (Eds.) (2014). *Writing for international publication in multilingual contexts*. Special issue of *Journal of English for Academic Purposes* 13.
- Lasagabaster, David y Ruiz de Zarobe, Yolanda (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.

- Llamas Saiz, Carmen, Martínez Pasamar, Concepción y Tabernero Sala, Cristina (2012). *La comunicación académica y profesional: usos, técnicas y estilo*. Cizur Menor, España: Thomson Reuters-Aranzadi.
- Marsh, David (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä. Disponible en <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, David, Pavón Vázquez, Victor y Frigols Martín, María Jesús (2013). *The Higher Education Language Landscape. Insuring Quality in English Language Degree Programmes*. Valencia, España: Valencian International University. Disponible en <http://www.viu.es/download/universidad/publicaciones/Ensuring-Quality-English-Degrees.pdf>
- Natale, Lucía (Ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navés, María Teresa y Muñoz, Carmen (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Disponible en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Parodi, Giovanni (Ed.) (2008). *Géneros académicos y profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Pastor Cesteros, Susana (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Marcoele* 2. Disponible en <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>
- Pastor Cesteros, Susana (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e linguaggi* 4. Salerno, Italia: Università degli Studi di Salerno, 71-88. Reeditado en Montoya, B. y Mas, A. (Eds.) (2013). *Studia linguistica in honorem Francisco Gimeno Menéndez*. Alicante, España: Universidad de Alicante, 765-786.
- Pastor Cesteros, Susana (Coord.) (en prensa). Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la Universidad de Alicante. *XII Redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante, España: ICE Universidad de Alicante.
- Perea Siller, Francisco Javier (Coord.) (2013). *Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Regueiro Rodríguez, María Luisa y Sáez Rivera, Daniel (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid, España: Arco.
- Robles Ávila, Sara y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda, Sierra, Juan Manuel y Gallardo, Francisco (Eds.) (2011). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern, Suiza: Peter Lang.
- Sanz Álava, Inmaculada (2007). *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria: El discurso oral y escrito*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Smit, Ute y Dafouz, Emma (Eds.) (2012). Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. *AILA Review*, volume 25.
- Trujillo, Fernano (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *RedEle* 4. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571
- Varó, Carmen, Paredes, María Jesús y Escoriza, Luís (2012). *Usos y normas de la comunicación escrita*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001c). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001d). *Comprender en español*. CD-Rom interactivo. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid, España: SGEL, 1129-1147.

- Vázquez, Graciela (Coord.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2009). El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento. En Fernández, I. y Vera, A. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*. Fundación Comillas, 117-128: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0117.pdf
- Villalba Martínez, Félix y Hernández, María Teresa (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid, España: SGEL, 1225-1258.

Anexo

Recursos electrónicos sobre lenguaje académico

- Serveis lingüístics de la Universitat de Barcelona, *Col·lecció de guies de conversa universitària*. Disponible en: <http://www.ub.edu/sl/guia/index.php>

La web de la colección de *Guías de conversación universitaria* de los Servicios Lingüísticos de la Universidad de Barcelona ofrece la guía hasta en 19 lenguas europeas, desde las que se pueden establecer traducciones paralelas, con su correspondiente pronunciación en audio. Los temas, ordenados en veinte bloques, giran en torno a la matrícula, la oficina del alumnado, la biblioteca, el servicio de copistería, la tutoría, etc. Puesto que se incluye la lengua española, en la actualidad se puede fácilmente utilizar esta herramienta en cursos de español académico como los descritos en el artículo.

Las primeras ediciones en papel de la colección aparecieron a finales de la década de los 90 y su objetivo era proporcionar a los estudiantes de movilidad recursos para la comunicación en contexto universitario con el fin de poder aprovechar las prestaciones que la Universidad les proporcionaba y facilitar su estancia. Se trataba de guías bilingües, catalán/inglés, catalán/francés, catalán/alemán... que pretendían incentivar el aprendizaje del catalán (lengua vehicular en la mayoría de las facultades en Cataluña) por parte de los estudiantes internacionales. Aunque eran conscientes de que las principales necesidades lingüísticas del alumnado extranjero estaban relacionadas con la enseñanza (la intercomprensión entre profesores y estudiantes o una competencia suficiente para leer los textos de la especialidad) y se remitían a otras instancias para ese conocimiento más profundo de la lengua, estas guías se concibieron como un instrumento de partida en el ámbito comunicativo universitario. En 2001, las universidades valencianas se sumaron a este proyecto y editaron una adaptación de la versión inglesa en una guía de conversación universitaria inglés-valenciano. En la actualidad, más de una década después, las opciones se han ido ampliando y, aparte de los libros, se dispone de la web descrita y de una aplicación para móviles.

- Universitat Politècnica de Barcelona: *Class-Talk. A University Teaching Phrasebook*. Disponible en: <http://www.upc.edu/slt/classtalk/>

La web *Class-Talk. A University Teaching Phrasebook*, de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), ofrece un instrumento muy práctico para el conocimiento de la fraseología de la docencia universitaria. Se pueden consultar, en catalán, inglés y español, en la combinación que se requiera, las expresiones usadas en dicho contexto docente, organizadas en dos bloques (con alrededor de 300 expresiones cada uno de ellos y audio en catalán e inglés). Por un lado, la clase propiamente dicha (inicio, desarrollo, interacción con el alumnado, soporte visual y documental y final); y, por otro, situaciones concretas (primer día de curso, actividades en clase, en el laboratorio, ordenadores, trabajos y deberes, exámenes y situaciones imprevistas). Es obvio que, aunque el objetivo inicial del proyecto fuera la comunicación en las clases universitarias impartidas en inglés, puede ser de hecho igualmente útil para los estudiantes con conocimientos de inglés que asistan a clases tanto en catalán, como en español.

- Servei de Llengües i Terminologia de la UPC, *Higher Education Lexicon*. Disponible en: http://www.upc.edu/slt/helexicon/menu.php?p_idioma=3

El Servei de Llengües i Terminologia de la UPC ha desarrollado también un corpus terminológico denominado *Higher Education Lexicon* que dispone de más de 10.000 denominaciones del ámbito académico y el Espacio Europeo de Educación Superior, en inglés, catalán y castellano. Está enfocado a la comunidad universitaria, en particular, para la comprensión, redacción y traducción de documentos sobre tales cuestiones. No es, por tanto, una herramienta tan didáctica como las anteriores, sino más bien de consulta, pero igualmente útil y válida, para cualquiera de los hablantes de las tres lenguas.

- Servei de llengües de la UB i de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), *Argumenta. Competències lingüístiques i comunicatives en l'àmbit acadèmic i professional*. Disponible en: http://wuster.uab.cat/web_argumenta_obert/

Argumenta es un portal destinado a mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas en catalán en el ámbito académico y profesional. Está respaldado por el conjunto de universidades de Cataluña y configurado como un sistema de formación virtual para estudiantes universitarios; en realidad, es material multimedia para el aprendizaje autónomo y está estructurado en 24 temas: apuntes, resúmenes, fichas, reseñas, lectura rápida, exposición oral, examen, argumentación, hipótesis, póster, artículo, informe, currículum, entrevista de trabajo, etc. Aunque es cierto que está orientado exclusivamente a la enseñanza universitaria en catalán como segunda (y primera) lengua, puede ofrecer innumerables ideas para ser aplicadas en cualquier otra segunda lengua en la que se ofrezca la docencia universitaria.

Susana Pastor Cesteros, Universidad de Alicante, Grupo de investigación ACQUA

SPC@ua.es

ES	Susana Pastor Cesteros es Profesora de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alicante, donde ha sido docente y coordinadora académica de los Cursos de Español para Extranjeros. Especializada en E/LE, es autora de <i>Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas</i> (2004), así como de la coedición de <i>Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas</i> (2001) y <i>La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL</i> (2008). Dirige el grupo de investigación en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA). Es presidenta, desde octubre de 2008, de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
EN	Susana Pastor Cesteros is a Professor of Applied Linguistics at the University of Alicante, where she has worked both as an instructor and as the academic coordinator for the Spanish for Foreigners program. Specializing in Spanish as a Foreign Language, she is the author of <i>Aprendizaje de segundas lengua: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas</i> (2004), as well as co-editor of <i>Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas</i> (2001) and <i>La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL</i> (2008). She directs the Second Language Acquisition and Teaching Research Group (ACQUA) at the University of Alicante and has served as president of the Association for the Teaching of Spanish as a Foreign Language (ASELE) since October 2008.
IT	Susana Pastor Cesteros è Professoressa di Linguistica Applicata all'Università di Alicante, dove è stata docente e coordinatrice accademica dei corsi di spagnolo per stranieri. Specializzata in Spagnolo come Lingua Straniera, è autrice di <i>Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas</i> (2004), e coeditrice di <i>Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas</i> (2001) e <i>La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL</i> (2008). Dirige il gruppo di ricerca in Acquisizione e insegnamento di seconde lingue e lingue straniere dell'Università di Alicante (ACQUA). È presidente, dall'ottobre del 2008, dell'Associazione per l'Insegnamento dello Spagnolo come Lingua Straniera (ASELE).

Reconsidering language teaching through a focus on humor

NANCY BELL^{1,a}, ANNE POMERANTZ^b

^aWashington State University

^bUniversity of Pennsylvania

Received 9 March 2014; received in revised form 6 August 2014; accepted 14 August 2014

ABSTRACT

EN Formal language education is often predicated on a series of modernist fictions that greatly simplify the nature of language and the process of communication. Acts of linguistic creativity involving humor and language play are frequently either ignored or considered deviant. In this paper, we contribute to ongoing efforts to re-conceptualize language education in ways that make use of more robust (and less modernist) theories of language and communication. We revisit calls for more pedagogical focus on humor and language play and illustrate how more attention to these types of language might help us to move away from some of the classroom fictions that currently constrain teachers and learners alike. Specifically, we present recent conceptions of language and of communication, and discuss how, in light of these, humor and language play can be used to increase learners' metalinguistic awareness and expand their communicative/interpretive repertoires.

Keywords: HUMOR, LANGUAGE PLAY, SECOND LANGUAGE PEDAGOGY.

ES La enseñanza de idiomas formal a menudo se basa en una serie de ficciones modernistas que simplifican enormemente la naturaleza del lenguaje y el proceso de comunicación. Los actos de creatividad lingüística que implican humor y juego lingüístico son frecuentemente ignorados o considerados desviados. En este trabajo ofrecemos una contribución a los esfuerzos en marcha para reconceptualizar la enseñanza de idiomas de manera que utilice teorías más sólidas (y menos modernistas) del lenguaje y la comunicación. Reivindicamos la necesidad de un enfoque más pedagógico en el humor y el juego lingüístico y mostramos cómo una mayor atención hacia estos tipos de lenguaje nos podría ayudar a alejarnos de algunas de las ficciones del aula que actualmente limitan tanto a los profesores como a los alumnos. En concreto, presentamos recientes concepciones del lenguaje y de la comunicación y analizamos cómo, a la luz de dichas concepciones, el humor y los juegos del lenguaje se pueden utilizar para aumentar la conciencia metalingüística de los alumnos y ampliar sus repertorios comunicativos/interpretativos.

Palabras clave: HUMOR, JUEGOS LINGÜÍSTICOS, PEDAGOGÍA DE SEGUNDAS LENGUAS.

IT L'insegnamento formale delle lingue è spesso basato su una serie di convenzioni moderniste che semplificano notevolmente la natura del linguaggio e del processo di comunicazione. Gli atti della creatività linguistica che coinvolgono l'umorismo o i giochi linguistici sono spesso ignorati o considerati fuorvianti. Con questo articolo vogliamo contribuire agli sforzi che si stanno compiendo per riconcettualizzare l'insegnamento delle lingue basandosi su teorie del linguaggio e della comunicazione più solide (e meno moderniste). Facendo nostre le richieste di un maggiore interesse pedagogico per l'umorismo e i giochi linguistici, mostriamo come una maggiore attenzione a queste forme del linguaggio possa aiutarci a discostarci da certe convenzioni che in classe ostacolano sia gli insegnanti sia gli alunni. In particolare, presentiamo alcune recenti concezioni del linguaggio e della comunicazione e discutiamo di come, alla luce di queste concezioni, l'umorismo e i giochi linguistici possano essere utilizzati per aumentare la consapevolezza metalinguistica degli alunni e incrementarne il repertorio comunicativo/interpretativo.

Parole chiave: UMORISMO, GIOCHI LINGUISTICI, PEDAGOGIA DELLE LINGUE SECONDE.

¹Contact: nbell@wsu.edu

Today, the modern and the late modern worlds coexist with increasing unease. Modernity, a product of the 18th-century Enlightenment, is characterized by all the features that FL teachers take for granted: the existence of nation-states, each with their national language and their national culture; the existence of standardized languages with their stable grammars and dictionaries that ensure the good usage of the language by well-educated citizens that FL learners are expected to emulate; the superiority of national languages over regional dialects and patois; the clear boundaries between native and foreign languages and among foreign languages so that one can clearly know whether someone is speaking French, German, or Chinese, standard Spanish or regional Spanish; the codified norms of correct language usage and proper language use that language learners have to abide by for fear of not being understood or not being accepted by native speakers. The language teaching profession in this sense has been a highly modernist profession. (Kramsch, 2014, p.297)

1. Introduction: Language teaching as fiction

Formal language education is often predicated on a series of modernist fictions about the nature of language and the process of communication. These fictions are not lies intended to deceive unsuspecting students, but rather a loose set of tacitly agreed upon suppositions that make classroom language learning a more concrete, rewarding, and manageable activity for all participants. We might think of these fictions as *fabrications* rather than *falsehoods*, as teachers and learners alike are often well aware of the fact that what we call “language” in the classroom, looks, feels, and behaves a lot differently in the wild.

For example, in classroom settings the language of instruction is often presented and oriented to as if it consisted merely of a finite set of linguistic forms to learn, accompanied by an agreed upon set of rules to abide by for using particular bits of language in particular contexts. Utterances are deemed right or appropriate depending on how well they conform to an idealized version of how the focal language is used by an imagined, homogeneous group of idealized native speakers outside the classroom. Acts of linguistic creativity, and in particular those that play with form, are either ignored or considered deviant, thus creating the sense that language is a closed system not subject to its users.

It’s not just language, however, that is party to this fictionalization process; communication, too, is frequently reduced to a transmission model in which messages are transferred between people with little regard for the interpretive and interpersonal work that goes on in interaction. As Guy Cook (2000) has noted, a transactional view of communication has come to dominate in language classrooms, with the idea that the most important (or perhaps even sole) aspect of interaction is the transfer of utilitarian information from point A to point B. Indeed, aside from the framing of particular instances of register variation as marked (e.g., *tu* v. *vous* in French or lexical choice in academic v. non-academic contexts), there is often little attention paid in language education to the vast array of social meanings that are constructed within and through every act of language use, as people negotiate their actions, identities, and stances.

Academic publications are rife with critiques of these and other language classroom fictions, and professional conference proceedings, teacher education programs, and on-line discussion groups have been equally passionate in calling for new approaches to language and communication in the classroom. Thus, our purpose here is not to add to the choir. Rather, we are interested in contributing to ongoing efforts to re-conceptualize language education in ways that make use of less modernist theories of language and communication (e.g., Block & Cameron, 2002; Cook, 2000; Díaz, 2013; Kramsch, 2014; Liddicoat & Scarino, 2013; Magnan, Murphy, & Sahakyan, 2014). In particular, we focus on the frequent, but underexplored calls in such work for a broader acceptance of humor and other forms of playful talk.

Kramsch (2008), for instance, suggests that teachers address “accuracy and communicative effectiveness, but leave room for and, indeed, encourage stylistic variation, irony, humor, subversion” (p. 404). In this paper, we too recognize the importance and ubiquity of non-serious talk in everyday life and its many functions (cf. Cook, 2000). Humor is an important and frequently used resource for interaction and is particularly helpful for navigating face-threatening situations and critiquing inequitable relations of power. Yet, despite Cazden’s (1974) call to incorporate humor and language play into language pedagogy, instructional goals—like helping learners to understand the contextualization cues that can signal humor—

have been seen as either not important enough or too idiosyncratic to be deemed worthy of instruction. Here, we revisit these and other calls for more pedagogical focus on humor and language play, which we conceptualize broadly as any use of language that is non-serious, and illustrate how more attention to these types of language might help us to move away from some of the classroom fictions that currently constrain teachers and learners alike. Specifically, we present recent conceptions of language and of communication, and discuss how, in light of these, humor and language play can be used to increase learners' metalinguistic awareness and expand their communicative/interpretive repertoires. Throughout our discussion, we consider how humor and language play might be incorporated into curricula for learners at different levels of proficiency and in a variety of learning contexts in order to achieve these goals.

2. What is Language?

As noted above, language in L2 classrooms tends to be presented as an internally coherent, stable system. In recent years, however, applied linguists have become progressively more critical of the underlying theories of language that have shaped the field of language education. Increasingly, language is being recognized as a socio-cognitive system that exists in a dynamic state, continually being constructed and changed by its users. As Hopper (1998) describes it, "Grammar is ... simply the name for certain categories of observed repetitions in discourse. There is no natural fixed structure to language" (p. 156). This perspective not only emphasizes linguistic variability and change, but also the inherent tension between stability and instability in the system. Such views are detailed particularly well in the work of applied linguists using complexity or dynamic systems theory (e.g., Jessner, 2012; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; van Geert, 2008; Verspoor, de Bot, & Lowie, 2011) and ecological perspectives on language and language learning (e.g., Kramsch, 2002, 2008; Leather & van Dam, 2002; van Lier, 2004).

Diane Larsen-Freeman (1997), for example, introduced the idea of language as a complex dynamic system, rather than one that is unitary, stable, or closed. Since that time, she has continued to articulate this position and examine its implications for L2 teaching and learning (e.g., Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2010, 2011). From this perspective, the appearance of regularity and stability in language emerges as individuals interacting in specific contexts draw on particular linguistic resources to accomplish specific social actions. Some forms (lexical items, syntactic patterns) are more useful than others, and appear with greater frequency and across a wider variety of situations, giving rise to the perception of language as a pre-existing cognitive entity that is merely *used* socially, rather than an open system that is constructed in a flexible, bottom-up manner in social interaction that is *in use*. Dynamism is inherent to the system and the direction of change is unpredictable, in part because the things that will influence it are also unpredictable. These assertions require us to take an integrated view of language and context, as the two are not conceived of as separate parts. Rather, they exist in a dialectical relationship, with one constituting the other.

The ecological view of language, of which Claire Kramsch has been a strong advocate (e.g., Kramsch, 2002, 2008, 2014), further foregrounded the interconnectedness of language's cognitive, interactional, social and historical dimensions, eschewing the tendency within linguistics and language education to see language in discrete, static, or decontextualized ways. Consonant with this integrated, holistic stance is a particular emphasis on language as dialogic. Briefly, Bakhtin (1981) argued that "within the arena of almost every utterance [either spoken or written] an intense interaction and struggle between one's own and another's word is being waged, a process in which they oppose or dialogically interanimate each other" (p. 354). That is, Bakhtin conceived of utterances as fundamentally in conversation with other utterances. He wrote:

The living utterance, having taken meaning and shape at a particular historical moment in a socially specific environment, cannot fail to brush up against thousands of living dialogic threads, woven by socio-ideological consciousness around the given object of an utterance, it cannot fail to become an active participant in social dialogue. (p. 276)

Ecological approaches to language build on this perspective, further invoking the idea of language as embedded in multiple, but not necessarily equally accessible, layers of synchronically and diachronically organized context. Blommaert (2010), for example, underscored this point in saying that whereas language-in-use or discourse "occurs in a real-time, synchronic event" it is also "simultaneously encapsulated in several layers of historicity, some of which are within the grasp of the participants while others remain invisible but are nevertheless present" (p. 130). He refers to this as *layered simultaneity*. For Blommaert and other language ecologists, then, language cannot be divorced from its social and temporal locations. Indeed,

research on interaction in multilingual settings (e.g., Creese & Blackledge, 2011; Kramsch, 2008; Kramsch & Whiteside, 2008; Rampton, 1999; Rymes, 2014) has consistently illustrated that:

social actors in multilingual settings, even if they are non-native speakers of the languages they use, seem to activate more than a communicative competence that would enable them to communicate accurately, effectively and appropriately with one another. They seem to display a particularly acute ability to play with various linguistic codes and with the various spatial and temporal resonances of these codes. (Kramsch, 2008, p. 400)

Such work challenges the tendency in language classrooms to view the relationship between L1 and L2 as “simply a matter of code replacement, where the only difference is in words and structures” (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 14). An ecological approach to language encourages teachers and learners to move beyond a view of language as a structural system to one that sees language as variable, dynamic, dialogic, and situated.

Not surprisingly, these views on language radically change the object of instruction. First and foremost, they function to dispel the persistent fiction of a stable, universally accepted (national) standard form of each language. This has major implications for learners’ metalinguistic development, as an understanding of language as variable, dynamic, dialogic and situated is quite different from the view of language that is usually constructed in classroom contexts. Moreover, rather than teaching “a language,” we might instead think of our goal as the development of learners’ communicative repertoires. Briefly, Rymes (2010) defines communicative repertoire as the aggregate of ways that individuals “use languages and other means of communication (gestures, dress, posture, and other media) to function effectively in the multiple communities in which they participate” (p. 528). An individual’s communicative repertoire is not simply an array of multiple, fully formed (national) languages, but rather an ever-changing assembly of various genres, speech styles, pragmatic routines, and other reoccurring chunks of language, complemented by an array of resources (e.g., gestures, dress, posture, etc.) for making meaning. This repertoire emerges organically, in bottom-up fashion, as an ever-changing product of an individual’s life experiences, with each new addition to the repertoire existing in a dialogic relationship with its other components. Here, it is important to note that we are *not* saying that educators must do away completely with any focus on more patterned or stable aspects of the language of instruction, as language consists of an interaction between stability and dynamism. Rather, we are advocating for an approach to pedagogy that recognizes characteristics like variability, dynamism, dialogism, and situatedness in its underlying conception of language and aims to help learners develop this kind of metalinguistic awareness.

3. Connecting new understandings of language to humor and language play

How might a focus on humorous and playful language help to illustrate this view of language for language learners? How might an infusion of language play help learners recognize that, contrary to the way textbooks portray language, variability and change are fundamental features of complex systems and not aberrations or “exceptions” designed to confound them? In what ways does humor illustrate the dialogic and situated nature of language? Below we discuss how each of these features—variability, dynamism, dialogism, and situatedness—is illustrated in humorous and playful uses of language and how a focus on such talk can be a resource for the development of metalinguistic awareness.

3.1. Variability

Language play illustrates the continual push and pull between creativity and formulaicity, between variability and patternedness in language use and at all levels of structure. To be considered amusing, language play must exhibit some creativity. Too much, however, and the humor will be unrecognizable or incomprehensible. Too little and it will be considered stale. To achieve this, many instances of language play derive their humor from unexpected, but appropriate changes to formulaic sequences (see Veale, 2012 for an extended discussion). As a simple example, one could say, “I feel great! I really got up on the right side of the bed today!” This slight alteration to the formulaic phrase *get up on the wrong side of the bed* illustrates knowledge of a common phrase while playfully conveying information about one’s mood. Learners might be introduced to other types of alterations, such as Avril Lavigne’s song *Runaway*, which begins with the line “Got up on the wrong side of life today.” With these examples and some encouragement, students might choose additional formulaic sequences and create their own playful alterations to express various nuances of

feeling. This technique might be used for any formulaic sequence, including similes (e.g., *as angry as*), common collocations (e.g., *take your time*) or conversational gambits (e.g., *to make a long story short* as a way of introducing a summary). Moreover, such an activity can be adjusted for use with both novice and more advanced language learners through selection of particular formulaic sequences requiring varying degrees of lexical and syntactic sophistication to engage in this playful manipulation.²

In addition, playful examples of linguistic forms and patterns that “break a particular rule” can be deployed to help learners understand that such instances are a normal and regular part of language. For example, language educators and language learning materials often characterize forms that break with particular morphological patterns as “irregular” or as “exceptions” to some kind of pre-existing rule. Language play, however, can be used to counter this kind of prescriptivist orientation, by illustrating the bottom-up ways in which certain linguistic forms come into being. Language learners might be presented with a new word from the domain of technology, like *ping* (the act of sending a test message to another computer or user to check for responsiveness or measure response time), and be asked to speculate on what its other forms might be. Would this word follow “regular” verb morphology as in “The computer pinged me back immediately” or would it follow an “irregular” pattern like “The computer pang me back”? Learners could then engage in a data collection exercise in which they asked other users to generate the forms of *ping* or asked them which past tense form they preferred and why. Such an exercise could even make use of corpus tools (e.g., the Corpus of Contemporary American English or Google n-grams) and some simple quantitative analysis to identify, measure, and reflect upon actual instances of *ping* in action. Additional forms that are either new or whose forms are in flux might be added to the investigation (e.g., *dived/dove* or whether to “unfriend” or “defriend” someone on Facebook) in order to illustrate the lack of consensus among language users. Such activities would no doubt be appealing to adult learners at the high intermediate or advanced levels, though we would argue that even young learners (9+ years) could easily conduct this kind of sociolinguistic research provided that they had sufficient language proficiency and appropriate scaffolding.

3.2. Dynamism

Furthermore, humor and language play can be used to illustrate language change at various timescales across the system. Diachronic change is clearly apparent in examples of humor from the Middle Ages or the Victorian era; however, it is not necessary to reach that far into the past to find humor that no longer appeals to most of us. Television comedies from 40 or 50 years ago can usually furnish samples of humor that is now seen as dated and unfunny, often because of the language used. Topics, styles, and forms of humor are not only subject to personal, but also societal preferences, and these change over time. Not only can examples easily be found for illustrative purposes, but for a small project on language change, learners may be able to provide and explain their own examples, either from the media or from personal experience, perhaps from utterances they have heard from parents or grandparents. These are often memorable precisely because they have failed to elicit laughter from the younger generation.

Dynamism can also be illustrated through attention to the kinds of changes that happen over shorter timescales, such as within the course of a conversation. Humor often derails ongoing, serious talk, and as such is recognized as being potentially disruptive to conversation. A switch from a serious key to a playful key can persist, altering not only the mood, but subsequent uses of language. To highlight this type of change, learners might be presented with a short dialog in which they are asked to examine how participants enact different orientations to the acceptability of a humorous interjection, as in the following interaction. Here, Jason attempts to (seriously) discuss a painting, but is derailed when Margaret breaks in with a supportive (and still serious) move to provide the title of the work. Upon hearing the title, Roger begins joking. Jason attempts to correct him, but the others continue to create puns (*yawl/y'all*, *port/port*) and laugh. Jason withholds participation and is only able to return to his topic after Roger, whose apology suggests that he has seen his punning as disruptive, asks seriously about the artist:

Jason:	That painting in our living room of the boat in the-
Margaret:	Yawl in the channel? Maine?
Jason	There's a little boat and an island.
Roger:	Y'all in the channel? {laughing}

² Not only can this make for a fun activity, but mixing serious and humorous examples may also increase the memorability of the new terms (see Bell 2012 for a review).

Jason: Yawl. Yawl.
 Margaret: It's a boat, y'all.
 Roger: What are y'all doing in the channel. {laughing}
 Margaret: I need a little port.
 Roger: {laughs}
 Trudy: {laughs}
 Margaret: Y'all in that channel {laughing}. What are y'all in that channel for. I know.
 Roger: Sorry. Who painted yawl in the channel?
 Jason: It's a painting by a painter named. . .

(Norrick, 2003, p. 1340)

Reflection on talk-in-interaction such as this helps to illustrate the ways that language is constructed and changed by its users. More advanced learners can even be encouraged to record, transcribe, and analyze humorous episodes on their own to further explore this dimension of language. Finally, instances of humor that develop among intimates can also be used to illuminate the diachronic dimensions of language at a more intermediate timescale. Classrooms often generate their own in-group jokes. Teachers can draw attention to this by building on shared humor in the weeks, months, and years that follow and pointing out how the group's language practices have changed. New meanings for the played-with phrases may emerge and new students may become socialized into this particular humor practice and participate in it even though they were not present for the original joke.

In demonstrating how linguistic humor and language play change at various timescales, we can see how some of this humor continues to be used today, as new types of playful utterances are constructed using recognizable bits of previously used language—perhaps from movies or advertisements, but also fragments of intimately shared discourse. This is also an important illustration of the dialogic nature of language.

3.3. *Dialogism and Situatedness*

Humor and language play can also be utilized as a way to counter the tendency in language education to view meaning in monologic and decontextualized ways. Much humor depends on highlighting and then traversing boundaries between particular national languages, language varieties, registers, genres, and speech styles. For example, bilingual sound play can be used to illustrate that the line between national languages is not as rigid as it may seem (particularly in classroom contexts). The sounds of one language can take on new meaning when they are recontextualized. Even novice learners may delight in noting that the Spanish word *quizás* shares some phonetic semblance to the English phrase *kiss ass*, but only when the English is uttered in according to the phonetic rules of Spanish [kis as]. Likewise, emergent English/Hebrew bilinguals might enjoy playing with the homonymy across the two languages' pronoun systems. The Hebrew word for *who* and the English word for *me* have similar phonetic realizations [mi], thus creating ample opportunities for language play akin to Abbot and Costello's famous "Who's on first?" routine or even simpler pairings like "Do you watch Dr. Me (Dr. Who) on TV?" Given that such play requires not only access to multiple national languages, but also access to various levels of context and timescales to be funny (themselves not limited by national borders), it presents a fine example of dialogism and situatedness in action.

With respect to more advanced learners, Belz (2002), Kramsch (2009), and Canagarajah (2011), for example, all detail projects in which adults were given the opportunity to compose and reflect on multilingual texts in language classrooms as a way to explore the resonances across (national) languages. While many of the resultant texts were serious in tone, some also had a playful element to them, particularly with respect to the places where "border crossing" took place. While these projects involved highly proficient bi/multilinguals with respect to the languages of composition, novice language learners can be asked to compose texts in their L1 that integrate small bits of the language of instruction and be asked to critically reflect on their rhetorical choices. The resulting texts—whether humorous or not—will no doubt illustrate language play in action and will be rife with dialogism.

Indeed, boundary-crossing humor can also be used to foreground the porousness of other forms of linguistic organization. In educational settings, for example, it is not uncommon to hear people speak of "academic language" as a stable, discrete register that is used by academic people to do academic things. What often emerges from such talk is a belief that particular words or grammatical constructions are inherently academic and used only in school settings, while others are not, when in fact the borders are much

more porous, with “everyday language” used at times in classrooms and “academic language” appearing in casual conversations (Zwiers & Crawford, 2009). Register humor is a powerful way to problematize some of this thinking, as it presents learners with opportunities to play with the boundaries between registers and to re-examine some of their ideas about constructs like academic language. To do this, learners can be asked to match samples of conventional and non-conventional registers to specific situations and discuss why some of the non-conventional choices are often so funny. Whereas such examples might be more appropriate for learners with more advanced levels of language proficiency, less linguistically complex forms of register play can be used to introduce novice learners to this concept. For example, greetings are a powerful way to show how the same person might use different registers to construct different levels of hierarchy and intimacy with his/her interlocutors. Learners might be asked to “guess the relationship” between interlocutors based on their greetings, with some options testing the boundaries of conventional language use by introducing humorous pairings. Likewise, learners might be presented with an array of greetings ranging from very “formal” to very “informal” and then be asked to invent a humorous scenario in which these greetings might be viewed as “normal” or “appropriate,” despite—or perhaps because of—the dialogic echoes of other situations that the language evokes. Here, it is important to note that while playful and/or humorous elements introduced into these activities will no doubt serve to make classroom language learning more fun, this is not and should not be their only purpose. When the instructional goal is squarely on developing learners’ metalinguistic awareness, humor and language play become valuable pedagogical resources.

4. What is communication?

The theories of language described in the previous section also push us to reconsider what we mean by communication. These theories force us to acknowledge a wide—indeed, infinite—range of cognitive, social, and environmental factors that can influence communication and draw our attention to the dynamic ways in which meaning emerges in interaction. As noted above, common social situations become strongly associated with particular uses of language (e.g. greetings occur upon encountering someone and greetings beget greetings as responses), known as attractors (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). These patterns of language come to be used regularly as they ease the cognitive load on interlocutors and their predictability helps social interaction proceed smoothly. At the same time, we must remember that the system is dynamic. Meanings are not fixed and communication involves constant renegotiations as speakers make moment-to-moment mutual adaptations (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Work in ethnomethodology and interactional sociolinguistics has been central in shaping these contemporary dynamic views of communication (e.g. Erickson & Schultz 1982; Goodwin, 1981; Jacoby & Ochs, 1995; Kendon, 1990; Linell 1998). Linell (1998), for instance, proposed that words and utterances should be regarded as having meaning potential. While the situation at hand helps to prime the meanings that are most likely to be relevant, he and others emphasize that participants work together to *jointly construct* or *negotiate* which aspects of the interaction are relevant and how they should be understood. Here, the work of John Gumperz (1982) on contextualization cues remains a valuable way of understanding how these situated interpretations take place. Gumperz defines contextualization cues as “any feature of linguistic form that contributes to the signaling of contextual presuppositions” (p. 131). Cues may include linguistic elements such as intonation and lexical choice, as well as paralinguistic features such as gesture, gaze, timing, etc. While some cues may have conventional interpretations (e.g., smiling is strongly associated with signaling an attempt at humor), each cue’s meaning must be negotiated between interlocutors each time it is used. The moment-by-moment presentation of and reaction to cues helps speakers and hearers to coordinate their action, adjusting their talk as meanings emerge in real time.

In addition, in order for interactants to engage in these sense-making activities they must have access to some shared frameworks for interpreting communication. In this way, it is important to understand that meaning is not only jointly constructed and emergent, but also mediated. We must be careful, however, in how we understand this mediation process, particularly if we are to embrace a view of language that foregrounds dialogism, situatedness, and layered simultaneity. Language classrooms, for example, often conflate shared ways of making meaning with the idea of national or ethnic culture. From this perspective,

Cultures then are the lens through which people mutually create and interpret meanings and the frame that allows the communication of meanings that go beyond the literal denotations of the words being used. (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 20)

While we agree that the idea of shared interpretive practices is central to the notion of communication as mediated, we maintain that these shared interpretive practices are much more fluid, dynamic, and incoherent than terms like “culture” or “lens” or “interpretive framework” might suggest. Indeed, Gumperz (1982) himself emphasized that contextualization cues are learned and show some patterning across social groups, but as in the theories of language use we have been discussing, the variability and dynamism of cues must also be acknowledged, particularly as we can no longer see languages as located within clearly defined cultural and/or national spaces. Perhaps, then, it is more useful to think of people as relying on loosely organized and constantly changing “interpretive repertoires” as they negotiate meaning. Much like the idea of language as communicative repertoire, the notion of interpretive repertoire moves us away from static, unitary, and simplistic views of meaning making. As Liddicoat and Scarino (2013) put it, “this means that meanings are not simply shared, coherent constructions about experience but rather can be fragmented, contradictory, and contested within the practices of a social group because they are constituted moments of interaction” (p. 21). Moreover, as noted in the previous section, we must always remember that meaning is as much a synchronic concept as a diachronic one. Thus, we encourage language educators to move away from a transition model, to one that embraces the idea of communication as jointly constructed, emergent, and mediated across timescales.

This view of communication, much like the view of language embraced by Complexity Theory/ Dynamic Systems Theory and an ecological approach, serves to disrupt many of the fictions that find their way into language classrooms. When communication is understood as interpretive rather than transactional, the focus moves from questions about particular instances of language use as “correct” or “appropriate” to a broader concern with how we make meaning within and through language. This does not mean that teachers should not teach the kinds of vocabulary, grammar, interactional routines, or genres that might be conventionally associated with certain contexts; rather, it entails teachers and learners going beyond memorization and mimicry to critical reflection on what the use of these and other communicative resources might mean in terms of the actions, identities and stances they construct. And, in terms of instructional goals, it means focusing on the development of learners’ communicative and interpretive repertoires in terms of their pragmatic—or meaning-making—competencies.

5. Connecting new understandings of communication to humor and language play

The introduction of humor and language play represents one way to accomplish this shift. Communication, as described above, is much less predictable than language textbooks make it out to be. Once language use is seen as an act of interpretation, humor becomes a kind of language use that should be central to language teaching, not ancillary. Humor not only creates and relies on unpredictability, but also often communicates multiple meanings simultaneously and in indirect and ambiguous ways. To illustrate these points, we discuss several ways that humor and language play can be used to help foreground a view of communication as jointly constructed, emergent, and mediated.

5.1. Joint construction and emergence of meaning

An accumulation of research into the ways that humorous intent is signaled in conversation shows that this information normally lies below the level of consciousness and is not likely to be something that classroom learners will pick up on their own. Such findings can be used not only to raise learners’ metalinguistic awareness of how meaning is co-constructed and emergent within interaction, but also to expand their communicative and interpretive repertoires. For example, laughter, as a contextualization cue, has always been intuitively associated with humor and play, and in many cases it is also indicative of an attempt to joke (Glenn, 1989; Jefferson, 1979). At the same time, however, it must be recognized that laughter is also a common cue of conversational instability or trouble (e.g., Glenn and Holt, 2013; Partington, 2006). Smiling, in fact, may be a more conventional means for cuing humor than laughter (Attardo, Pickering, & Baker, 2011; Pickering et al., 2009). Beyond confirming or dispelling these common assumptions about laughter and smiling, students can be introduced to additional communicative resources that can be used as cues to humor. Code, style, and register switching, for instance, are often used to contextualize an utterance as humorous (Holmes, 2000; Kotthoff, 1999; Norrick, 2007). These encompass a wide variety of linguistic resources (phonological, lexical, syntactic). Some cues are also associated with specific types of humor, such as the “blank face” as a signal of ironic intent (Attardo, Eisterhold, Hay, & Poggi, 2003) or the use of a third-person pronoun to tease an interactant who is present (Straehle, 1993). Furthermore, the use of cues changes

according to the relationship between interlocutors. In more intimate relationships it is more likely that the content alone will be used to signal humor (Flamson & Barrett 2008; Flamson, Bryant, & Barrett 2011).

The knowledge of these conventional cues can be presented in the classroom in order to help L2 users identify some ways that hearers might be able to identify an utterance as humorous or playful. Film and television clips seem to be a fairly reliable source for this type of activity, as scripted interaction has been demonstrated to represent well the pragmalinguistic aspects of utterances with respect to compliments and compliment responses (Rose, 2001), apologies (Kite & Tatsuki, 2005), request modification (Martínez-Flor, 2007), and teases (Janney & Bell, 2014). That is to say, the presentation of these speech acts in films closely resembles the form and content found in unscripted, everyday talk. Thus, examples of scripted interaction can be shown to students, who can then attempt to identify the contextualization cues. The cues described above for humor are also used for other keys or functions, which allows for additional, serious examples to be shown in order to emphasize the situated nature of interpretation. Teachers can easily adjust the complexity of the examples and the saliency of the contextualization cues to meet their students' needs, making this kind of work appropriate for both novice and more advanced learners.

Moreover, opportunities for production can also be highlighted so that learners go beyond noticing particular contextualization cues to the use of them in re-contextualizing interactions as funny or serious. Here, the instructional focus can be not only on which contextualization cues might be used in a particular context, but also on how learners might adjust their use of such cues in real time depending on their interlocutors' responses. Similar to Canale and Swain's (1980) notion of strategic competence, such work helps learners to understand that communication is jointly constructed and emergent. Moreover, it helps them to see how they might marshal existing communicative/interpretive resources or perhaps even access new ones over the course of interaction. Spontaneous role-plays and other forms of drama-based pedagogy that encourage a humorous or playful element are particularly suited to these instructional goals. Taken together, such activities not only contribute to the development of learners' metalinguistic awareness by introducing them to the notion of contextualization cues, they also serve as repertoire-building exercises in terms of learners' communicative and interpretive capabilities.

5.2. Mediation

In addition to proffering a view of communication as jointly constructed and emergent, humor, in particular, can be used to highlight the idea of communication as mediated by people's interpretive repertoires. Specifically, humor is especially well suited to addressing what Díaz (2013) calls "languaculture dissonance."³ Briefly, languacultural dissonance

refers to any aspect of 'language practice' that originates either intentionally or unintentionally, and which, on the part of the interlocutor(s), comes across as unexpected within an array of evaluation that may range from the slightly incongruous to the extremely out of place. (p. 37)

Whereas Díaz (2013) goes on to elaborate the ways in which such dissonances may lead to negative stereotyping, we argue that particular attention to why/how someone might find such moments funny is a particularly rich starting point for discussion. That is, humor opens the door for talking about how communication is mediated by peoples' interpretive repertoires. Rather than focusing on what makes dissonance problematic, a focus on humor shifts the conversation to how mediation works.

For example, much humor is predicated on violations of shared, widely circulating "cultural scripts" that form part of many peoples' interpretive repertoires. This humor may poke fun at expectations for actions, identities, or stances in a particular situation or indicate something about the kinds of scripts that are even available for playful manipulation in a given context. An examination of humor asks one to engage with both what is actually present in an interactional moment and one's assumptions and expectations about what should have been there. Again, clips of scripted interaction can provide a way to access and reflect upon dissonant sequences of talk. While the studies of scripted and naturally-occurring discourse, cited above, have suggested that film and television talk provides a fairly good representation of the pragmalinguistics of speech acts, they have also suggested (with the exception of Martínez-Flor, 2007) that these sources do not accurately represent conventional language variation according to social factors, such as how speakers alter

³ Díaz draws here on the work of Agar (1994) and Zamborlin (2007).

the forms they use according to factors such as their hearer's age, gender, or social status. In other words, the sociopragmatics of speech may not be well represented in scripted discourse. Often, however, these unusual patterns are used as a source for humor, and in doing so implicitly index the cultural scripts that inform conventional linguistic choices. Because of this, humorous film and television talk can still be used to develop learners' understanding of communication as mediated, through identification of and reflection on the cultural scripts and their violations. Likewise, as in our discussion of contextualization cues, such noticing activities can be adjusted to the linguistic proficiency and maturity of the students. Moreover, they can be aligned with production activities, ranging from the scripted to the unscripted, so that learners have a chance to create their own humorous episodes.

6. Conclusion: humor and postmodernist language teaching

As we noted at the outset of this paper, we are certainly not the first to highlight and critique modernist models of language and communication that have long guided—and many would argue constrained—language education. Although the alternative conceptions of language and communication that we discuss have become widely accepted in applied linguistics, their application to L2 pedagogy remains underdeveloped. This paper represents an attempt to remedy that gap. To this end, we have described several ways in which humor and language play might be used to counter particular fictions about language and communication, while simultaneously serving to develop learners' metalinguistic awareness and communicative/interpretive repertoires (for additional ideas and examples see Gardner, 2008; Lucas, 2005; Tocalli-Beller & Swain, 2007; Tin, 2012, 2013). Humor and language play provide ample opportunities to illustrate the variability, dynamism, dialogism, and situatedness that scholars emphasize in their accounts of language. Likewise, humor and language play allow for and even require learners to adopt a view of communication that is predicated on joint negotiation, emergence of meaning, and mediation. Moreover, we have shown how pedagogical activities designed around non-serious discourse can contribute to the expansion of learners' communicative and interpretive repertoires. In this way, we have attempted to build a case for using humor and language play in the classroom that goes beyond the "fun factor" as an instructional goal. This is not to say that we think enjoyment and pleasure have no legitimate place in language pedagogy—our stance could not be farther from this. However, we are focused here on the broader goal of contributing to the development of approaches to language teaching that connect theory to practice in meaningful and productive ways.

Readers, for example, may recognize that many of our pedagogical suggestions for incorporating humor and language play into the classroom have their origins in both cognitive and social approaches to L2 development. Focus on form (e.g., Doughty & Williams, 1998; Swain, 1998; Swain et al., 2009; Williams, 2001), the importance of noticing (e.g., Philp, 2003; Pica, 1996; Schmidt, 1990), and opportunities for output (e.g., Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995) all figure centrally in our activities. At the same time, our repeated emphasis on engaging learners in the process of critical reflection is rooted in the field's gradual embrace of notions like agency and identity (e.g., Atkinson, 2011; Block, 2003; Norton, 2000; Pavlenko & Blackledge, 2004; Zuengler & Miller, 2004). In our pedagogical approach, the idea of the learner as an empty vessel waiting to be filled with target language forms and rules has clearly given way to a view of the learner as an active constructor of meaning (e.g., Kramsch, 2008, 2009, 2014). And, in foregrounding the ambiguity and polysemy inherent in much humorous and playful talk, we pay tribute to the ways in which learners' multiple and ever-changing identities, histories, and desires mediate both their access to and use of particular communicative and interpretive resources. For us, the goal of language education is not to produce individuals who use and understand "a language" in exactly the same way, but rather to help emergent bilinguals to recognize, expand, and critically reflect on the various communicative and interpretive resources they have at their disposal.

Indeed, in recent years, ecological and intercultural approaches to language education have begun to emerge that build on precisely the theories of language, communication, and the learner that we discuss here (e.g., Díaz, 2013; Kramsch, 2014; Liddicoat & Scarino, 2013). Liddicoat and Scarino (2013), for example, posit that the goal of language education should be the development of an intercultural orientation. They write:

An intercultural orientation focuses on languages and cultures as sites of interactive engagement in the act of meaning-making and implies a transformational engagement of the learner in the act of learning. Here, learning involves the student in a practice of confronting multiple possible interpretations, which seeks to decenter the learner and to develop a response to meaning as the result of engagement with another culture (Kramsch and Nolden,

1994). Here, the borders between self and other are explored, problematized and redrawn. (p. 49)

To us, it is not just the interactive and transformative aspect of their framework that stands out, but also the emphasis on “confronting multiple possible interpretations” and “decentering.” Humor and language play are frequently predicated on ambiguity and polysemy in both their structure and their functions. They are clearly dialogic, addressed to immediate aspects of the linguistic and social context, and also to our expectations about what should or could, as well as what has previously been a part of the dialogue. They push us to consider multiple interpretations simultaneously and to imagine various perspectives. In this way, humor and language play would seem to be prodigious resources for language education and not merely distractions from the serious business of learning. Moreover, the emphasis on critical reflection and the development of metalinguistic awareness complements our interest in language classrooms becoming sites not just for the learning of particular languages, but also for learning about language itself. As Liddicoat and Scarino (2013) put it, “[...] developing the intercultural includes not only developing awareness but also developing the ability to analyze, explain, and elaborate this awareness; that is, it involves a meta-level of awareness (or meta-awareness).” (p. 50)

As we have illustrated throughout this paper, humor and language play offer ample opportunities to engage in and develop just this kind of critical reflexivity. And, in thinking about what language education should look like in a postmodern world, Kramsch (2008) suggests that

we teach our students less the ability to exchange information precisely, accurately, and appropriately in monolingual conversations with speakers of standard national languages, but, rather, that we develop in them a much more flexible capacity to read people, situations and events based on a deep understanding of the historical and subjective dimensions of human experience. (p. 391)

It is precisely this kind of capacity that we hope to develop in our students, and we hope that we have demonstrated that humor and language play are particularly well suited to this task.

There are, of course, risks involved in using playful or humorous talk as a focus for language instruction. Chief among these is the fear that learners will not get the joke and that the teacher will suffer some loss of face and/or credibility, or even that some learners will see humor as inappropriate for the classroom and resist its implementation. While we recognize these as legitimate concerns, we believe that such obstacles can be overcome through careful planning and presentation. The types of activities we have proposed here do not rely on the students’ finding them amusing for their success. Rather, they are primarily language learning and awareness-raising tasks that happen to incorporate a playful or humorous element that students may or may not find enjoyable.⁴ Teachers’ primary consideration should be what needs to be taught. If the elements to be addressed lend themselves to a playful lesson design, they then must prepare that lesson by thinking through the pieces of linguistic and contextual knowledge that learners might need in order to work with a particular example, and strive to put these pieces into place as part of the lesson’s overall design. At the same time, teachers should recognize that, even more so than with serious language use, humor and language play always entail some degree of unpredictability and thus teachers should be prepared to deal with such issues as they arise. Furthermore, we also suggest that, rather than fearing the unknown, teachers might use some of the ideas we have presented here to think about how they can, either in the moment or at some later point, capitalize on the spontaneous humor that arises in their classrooms, including in particular that which involves moments of linguistic dissonance.

A second, and equally pressing concern, is the fear that particular instances of humor or language play might be perceived as offensive by the learners or lead to the construction of negative stereotypes. Whereas the former may be dealt with, at least in part, through the careful selection of materials and the sensitive management of classroom discussion, the latter presents a more challenging scenario. Here we would advise teachers to again engage with—and not shy away from—such teachable moments. A teacher of Spanish, for example, once asked us what we would do with types of humor that one cultural group, as a whole, would typically find funny, but other groups might perceive as morally suspect. The example this teacher gave was of a scene where someone slips and falls and the spectators start laughing. First of all,

⁴ See Tocalli-Beller and Swain (2007) for excerpts of student interaction around a riddle-based activity. As students worked to decode the ambiguity that created the humor in the riddle, they exhibited signs of varying degrees and types of pleasure and amusement.

humor preferences are known to be highly idiosyncratic (Tannen, 1984), and students need only look to the variety of humor that is available and appreciated within their own extended circles in order to recognize that it would be foolish to assume that all members of a particular cultural group find the same kinds of humor amusing. At the same time, however, humor preferences are also strongly held and are used as important identifiers of in- and out-group status, particularly along cultural and class lines (Kuipers, 2006a, 2006b). In fact, individuals often express their distaste for certain comedians in vehement terms, and extend their scorn even to fans of these comedians (Friedman & Kuipers, 2013), something not seen in responses to other cultural realms, such as attire. Because of this, instances of languacultural dissonance involving humor can certainly be used to raise awareness and engage in some critical reflection around competing value systems and the dangers of stereotyping. Davies (2004), for instances, recommends a middle ground, in which we alert our students to the possibility of dissonance, while also emphasizing the impossibility of delineating national styles of language use. She suggests that abstract statements about the L2 “must be constantly linked in the classroom with specific instances of language use. Cultural styles have to be differentiated in relation to the kind of action being performed” (p. 213). Using German and American English, she provides examples of potential touchstones for the examination of languacultural dissonance, including joking, and how abstractions about language behavior can be linked to specific instances of situated interaction.

Furthermore, moments of languacultural dissonance involving humor that is offensive, discomfiting, or simply not amusing to some or all of our students can serve as catalysts vis-à-vis our goals as language educators. If, as Liddicoat and Scarino (2013) and others have argued, the purpose of language education is the development of intercultural language users, then such examples provide us with opportunities to help learners find “a personal intercultural style and identity” (p. 25). Work in pragmatics has demonstrated that using a language does not require taking on all of the values that other users of this language hold, and that even when familiar with the norms of the L2, learners may choose not to abide by them (Dewaele, 2008; Hinkel, 1996, Siegal, 1996; Rampton, 1987). As part of the process of becoming intercultural speakers, L2 users must come to terms with the fact that they can never become “native speakers” and must develop their own ways of using and understanding the language of instruction, both seriously and playfully.

This last point brings us to a vast and important area that we have not discussed in the present paper, that of teaching about humor itself. As we noted in opening this paper, serious talk has traditionally been privileged in the L2 classroom. This is understandable, as it is usually associated with the expression of transactional, utilitarian needs, which L2 users are imagined as requiring. Non-serious communication is thought of as extra and thus can be developed at a later date and outside of the classroom. Yet, playful discourse can have an equally important role in communicating practical, mundane information. Skill in using humor can make navigating certain social situations much smoother. Many face-threatening situations are made less so when the threat is framed as play. Humor is regularly used to manage refusal sequences, to do indirect critiques, or to respond to teasing or bullying. The ability to join in humorous discourse eases an individual’s entry into a new social group. It is also crucial to recognize that although we have been discussing this in dichotomous terms, discourse is not either serious or non-serious, and the ability to construct and detect utterances that are half-joking is important to interaction. All of these things are implicated in our pedagogical goal of expanding emergent bilinguals’ communicative/ interpretive repertoires. We hope that both teachers and researchers recognize what we have presented here as merely a brief foray into the terrain that remains to be explored, and we encourage future inquiry in this area.

References

- Agar, Michael (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York City, New York: Perennial.
- Atkinson, Dwight (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York City, New York: Routledge.
- Attardo, Salvatore, Eisterhold, Jodi, Hay, Jennifer, & Poggi, Isabella (2003). Multimodal markers of irony and sarcasm. *Humor: International Journal of Humor Research*, 16(2), 243–260.
- Attardo, Salvatore, Pickering, Lucy, & Baker, Amanda (2011). Prosodic and multimodal markers of humor in conversation. *Pragmatics & Cognition*, 19(2), 224–247.

- Bakhtin, Mikhail (1981). *The dialogic imagination*. Austin, Texas: The University of Texas Press.
- Bell, Nancy (2012). Comparing playful and non-playful incidental attention to form. *Language Learning*, 62(1), 236–265.
- Belz, Julie (2002). The myth of the deficient communicator. *Language Teaching Research*, 6(1), 59–82.
- Block, David (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC, Washington: Georgetown University Press.
- Block, David & Cameron, Deborah (2002). *Globalization and language teaching*. New York City, New York: Routledge.
- Blommaert, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Canale, Michael, & Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canagarajah, Suresh (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of trans-language. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Cazden, Courtney (1974). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *International Journal of Early Childhood*, 6(1), 12–24.
- Creese, Angela, & Blackledge, Adrian with Taskin Baraç, Arvind Bhatt, Shahela Hamid, Li Wei, Vally Lytra, Peter Martin, Chao-Jung Wu, & Dilek Yağcıoğlu (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools. *Journal of Pragmatics*, 43, 1196–1208.
- Cook, Guy (2000). *Language play, language learning*. New York City, New York: Oxford.
- Davies, Catherine Evans (2004). Developing awareness of crosscultural pragmatics: The case of American/German sociable interaction. *Multilingua*, 23, 207–231.
- Dewaele, Jean-Marc (2008). “Appropriateness” in foreign language acquisition and use: Some theoretical, methodological and ethical considerations. *IRAL*, 46, 235–255.
- Díaz, Adriana Raquel (2013). *Developing critical languaculture pedagogies in higher education*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Doughty, Catherine, & Williams, Jessica (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Erickson, Frederick, & Schultz, Jeffrey (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. New York City, New York: Academic Press.
- Flamson, Thomas & Barrett, H. Clark (2008). The encryption theory of humor: A knowledge-based mechanism of honest signaling. *Journal of Evolutionary Psychology*, 6(4), 261–281.
- Flamson, Thomas, Bryant, Gregory, & Barrett, H. Clark (2011). Prosody in spontaneous humor: Evidence for encryption. *Pragmatics & Cognition*, 19(2), 248–267.
- Friedman, Sam, & Kuipers, Giseline (2013). The divisive power of humour: Comedy, taste and symbolic boundaries. *Cultural Sociology*, 7(2), 179–195.
- Gardner, Sheena (2008). Transforming talk and phonics practice: Or, how do crabs clap? *TESOL Quarterly*, 42(2), 261–284.
- Glenn, Phillip (1989). Initiating shared laughter in multi-party conversations. *Western Journal of Communication*, 53, 127–149.
- Glenn, Phillip, & Holt, Elizabeth (2013). *Studies of laughter in interaction*. London, United Kingdom: Bloomsbury.
- Goodwin, Charles (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York City, New York: Academic Press.
- Gumperz, John (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hinkel, Eli (1996). When in Rome: Evaluations of L2 pragmalinguistic behaviors. *Journal of Pragmatics*, 26, 51–70.
- Holmes, Janet (2000). Politeness, power and provocation: How humour functions in the workplace. *Discourse Studies*, 2(2), 159–185.
- Hopper, Paul (1998). Emergent grammar. In Michael Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, (pp. 155–76). Mahwah, New jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jacoby, Sally, & Ochs, Elinor (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171–183.

- Janney, Elizabeth, & Bell, Nancy (March 2014). Teasing in scripted and unscripted discourse. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics, Portland, Oregon.
- Jefferson, Gail (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In George Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, (pp. 79–95). New York City, New York: Irvington Publishers, Inc.
- Jessner, Ulrike (2012). Dynamics of multilingualism. In Carol Chappelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (pp. 1798–1805). Malden, Massachusetts: Wiley.
- Kendon, Adam (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kite, Yuriko, & Tatsuki, Donna (2005). Remedial interactions in film. In Donna Tatsuki (Ed.), *Pragmatics in language learning: Theory and practice*, (pp. 99–117). Tokyo, Japan: Japan Association for Language Teaching Pragmatics Special Interest Group.
- Kotthoff, Helga (1999). Coherent keying in conversational humour: Contextualising joint fictionalization. In Wolfram Bublitz, Uta Lenk, & Eija Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it, Selected papers from the international workshop on coherence*, (pp. 125–150). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Kramsch, Claire (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London, United Kingdom: Continuum.
- Kramsch, Claire (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41, 389–408.
- Kramsch, Claire (2009). *The multilingual subject*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311.
- Kramsch, Claire, & Whiteside, Anne (2008). Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29, 645–671.
- Kuipers, Giseline (2006a). *Good humor, bad taste: A sociology of the joke*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Kuipers, Giseline (2006b). Television and taste hierarchy: The case of Dutch television comedy. *Media, Culture and Society*, 28(3), 359–378.
- Larsen-Freeman, Diane (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141–165.
- Larsen-Freeman, Diane (2010). Having and doing: Learning from a complexity theory perspective. In Paul Seedhouse, Steve Walsh, & Chris Jenks (Eds.), *Conceptualizing 'learning' in applied linguistics* (pp. 52–68). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Larsen-Freeman, Diane (2011). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45(2), 202–214.
- Larsen-Freeman, Diane, & Cameron, Lynne (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Leather, Jonathan, & van Dam, Jet (Eds.) (2002). *Ecology of language acquisition*. New York City, New York: Springer.
- Liddicoat, Anthony J., & Scarino, Angela (2013). *Intercultural language teaching and learning*. New York City, New York: Wiley-Blackwell.
- Linell, Per (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and context in dialogical perspectives*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Lucas, Teresa (2005). Language awareness and comprehension through puns among ESL learners. *Language Awareness*, 14(4), 221–238.
- Magnan, Sally, Murphy, Dianna, & Sahakyan, Narek (2014). Goals of collegiate learners and the Standards for Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 98, Supplement.
- Martínez-Flor, Alicia (2007). Analysing request modification devices in films: Implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts. In Eva Soler & Maria Safont Jordá (Eds.), *Intercultural language use and language learning*, (pp. 245–276). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Norrick, Neal (2003). Issues in conversational joking. *Journal of Pragmatics*, 35, 1333–1359.
- Norrick, Neal (2007). Interdiscourse humor: Contrast, merging, accommodation. *Humor: International Journal of Humor Research*, 20(4), 389–413.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning*. New York City, New York: Longman.

- Partington, Alan (2006). *The linguistics of laughter: A corpus-assisted study of laughter-talk*. London, United Kingdom: Routledge.
- Pavlenko, Aneta, & Blackledge, Adrian (Eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Philp, Jenefer (2003). Constraints on “noticing the gap”: Nonnative speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99–126.
- Pica, Teresa (1996). Do second language learners need negotiation? *IRAL*, 34(1), 1–21.
- Pickering, Lucy, Corduas, Marcella, Eisterhold, Jodie, Seifried, Brenna, Eggleston, Alyson, & Attardo, Salvatore (2009). Prosodic markers of saliency in humorous narratives. *Discourse Processes*, 46, 517–540.
- Rampton, Ben (1987). Stylistic variability and not speaking ‘normal’ English: Some post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. In Rod Ellis (Ed.), *Second language acquisition in context* (pp. 47–58). London, United Kingdom: Prentice-Hall International.
- Rampton, Ben (1999). *Deutsch* in inner London and the animation of an instructed foreign language. *Journal of Sociolinguistics*, 3–4, 480–504.
- Rose, Kenneth (2001). Compliments and compliment responses in film: Implications for pragmatics research and language teaching. *IRAL* 39, 309–327.
- Rymes, Betsy (2010). Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires. In N. Hornberger and S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*, (pp. 528–546). New York City, New York: Multilingual Matters.
- Rymes, Betsy (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. New York City, New York: Routledge.
- Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Siegal, Meryl (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356–382.
- Straehle, Carolyn (1993). “Samuel?” “Yes, dear?” Teasing and conversational rapport. In Deborah Tannen (Ed.), *Framing in discourse*, (pp. 210–230). New York City, New York: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan Gass & Carolyn Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–53). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Swain, Merrill (1998). Focus on form through conscious reflection. In Catherine Doughty & Jessica Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64–81). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill, & Lapkin, Sharon (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.
- Swain, Merrill, Lapkin, Sharon, Knouzi, Ibtissem, Suzuki, Wataru, & Brooks, Lindsay (2009). Languageing: University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal*, 93, 5–29.
- Tannen, Deborah (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tin, Tan Bee (2012). Freedom, constraints and creativity in language learning tasks: New task features. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2), 177–186.
- Tin, Tan Bee (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT Journal*, 67 (4): 385–397.
- Tocalli-Beller, Agustina, & Swain, Merrill (2007). Riddles and puns in the ESL classroom: Adults talk to learn. In Alison Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: Empirical studies* (pp. 143–167). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Van Geert, Paul (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 Acquisition: An introduction. *The Modern Language Journal*, 92(2), 179–199.
- Van Lier, Leo (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Veale, Tony (2012). *Exploding the creativity myth: The computational foundations of linguistic creativity*. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic.
- Verspoor, Marjolijn, de Bot, Kees, & Lowie, Wander (2011). *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Williams, Jessica (2001). The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*, 29, 325–240.
- Zamborlin, Chiara (2007). Going beyond pragmatic failures: Dissonance in intercultural communication. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 21–50.
- Zuengler, Jane, & Miller, Elizabeth R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40, 35–58.
- Zwiers, Jeff, & Crawford, Marie (2009). How to start academic conversations. *Educational Leadership*, 66(7), 70–73.

Nancy Bell, Washington State University

nbell@wsu.edu

EN	Nancy Bell is an Associate Professor and coordinator of the ESL program in the English Department at Washington State University. Her research interests center mainly on the discourse analytic investigation of conversational humor and language play, especially with respect to second language users. Her work has appeared in such journals as <i>Applied Linguistics</i> , <i>Humor: International Journal of Humor Studies</i> , <i>Journal of Pragmatics</i> , <i>Language Learning</i> , and <i>Intercultural Pragmatics</i> . She is also the author of <i>A Student's Guide to the M.A. TESOL</i> .
ES	Nancy Bell es Profesor adjunto y coordinadora del programa ESL en el Departamento de Inglés de la Washington State University. Sus intereses de investigación se centran principalmente en la investigación analítica del discurso del humor conversacional y el juego lingüístico, especialmente con respecto a los usuarios de una segunda lengua. Su trabajo ha aparecido en revistas como <i>Applied Linguistics</i> , <i>Humor: International Journal of Humor Studies</i> , <i>Journal of Pragmatics</i> , <i>Language Learning</i> e <i>Intercultural Pragmatics</i> . Es también la autora de <i>A Student's Guide to the M.A. TESOL</i> .
IT	Nancy Bell è Professore Associato e coordinatrice del programma ESL presso l'English Department della Washington State University. Le sue ricerche si concentrano principalmente sullo studio analitico dell'umorismo nel discorso e dei giochi linguistici, soprattutto in riferimento agli utenti di lingua seconda. I suoi lavori sono apparsi in riviste quali <i>Applied Linguistics</i> , <i>Humor: International Journal of Humor Studies</i> , <i>Journal of Pragmatics</i> , <i>Language Learning</i> e <i>Intercultural Pragmatics</i> . È inoltre autrice di <i>A Student's Guide to the M.A. TESOL</i> .

Anne Pomerantz, University of Pennsylvania

apomeran@gse.upenn.edu

EN	Anne Pomerantz is a Senior Lecturer in the Educational Linguistics program at the University of Pennsylvania, Graduate School of Education, where she teaches classes on language and identity, second language pedagogy, and intercultural communication. Her work has appeared in <i>Applied Linguistics</i> , <i>Critical Inquiry in Language Studies</i> , <i>Journal of Language & Identity in Education</i> , <i>Journal of Language & Intercultural Communication</i> , <i>Modern Language Journal</i> , and <i>Multilingua</i> .
ES	Anne Pomerantz es Profesor Titular en el programa de Lingüística de la Educación de la University of Pennsylvania, Graduate School of Education, donde imparte clases sobre lenguaje e identidad, pedagogía de segundas lenguas y comunicación intercultural. Su trabajo ha aparecido en <i>Applied Linguistics</i> , <i>Critical Inquiry in Language Studies</i> , <i>Journal of Language & Identity in Education</i> , <i>Journal of Language & Intercultural Communication</i> , <i>Modern Language Journal</i> , y <i>Multilingua</i> .
IT	Anne Pomerantz è Lettrice Senior (Professore Associato) del programma di Educational Linguistics presso la University of Pennsylvania, Graduate School of Education, dove tiene corsi su linguaggio e identità, pedagogia della lingua seconda e comunicazione interculturale. I suoi lavori sono apparsi nelle riviste <i>Applied Linguistics</i> , <i>Critical Inquiry in Language Studies</i> , <i>Journal of Language & Identity in Education</i> , <i>Journal of Language & Intercultural Communication</i> , <i>Modern Language Journal</i> e <i>Multilingua</i> .

Exploring mega-corpora: Google Ngram Viewer and the Corpus of Historical American English

ERIC FRIGINAL^{a1}, MARSHA WALKER^b, JANET BETH RANDALL^c

^aDepartment of Applied Linguistics and ESL, Georgia State University

^bLanguage Institute, Georgia Institute of Technology

^cAmerican Language Institute, New York University, Tokyo

Received 10 December 2013; received in revised form 17 May 2014; accepted 8 August 2014

ABSTRACT

EN The creation of internet-based mega-corpora such as the Corpus of Contemporary American English (COCA), the Corpus of Historical American English (COHA) (Davies, 2011a) and the Google Ngram Viewer (Cohen, 2010) signals a new phase in corpus-based research that provides both novice and expert researchers immediate access to a variety of online texts and time-coded data. This paper explores the applications of these corpora in the analysis of academic word lists, in particular, Coxhead's (2000) Academic Word List (AWL). Coxhead (2011) has called for further research on the AWL with larger corpora, noting that learners' use of academic vocabulary needs to address for the AWL to be useful in various contexts. Results show that words on the AWL are declining in overall frequency from 1990 to the present. Implications about the AWL and future directions in corpus-based research utilizing mega-corpora are discussed.

Keywords: GOOGLE N-GRAM VIEWER, CORPUS OF HISTORICAL AMERICAN ENGLISH, MEGA-CORPORA, TREND STUDIES.

ES La creación de megacorpora basados en Internet, tales como el Corpus of Contemporary American English (COCA), el Corpus of Historical American English (COHA) (Davies, 2011a) y el Visor de Ngramas de Google (Cohen, 2010), anuncian una nueva fase en la investigación basada en corpus, pues proporcionan, tanto a investigadores noveles como a expertos, un acceso inmediato a una gran diversidad de textos online y datos codificados con *time-code*. Este artículo explora las aplicaciones de estos corpus en el análisis de listas de vocabulario académico, en particular, Coxhead's (2000) Academic Word List (AWL). Coxhead (2011) hizo patente la necesidad de seguir investigando las aplicaciones del AWL con corpus más amplios, al apuntar a que el uso de vocabulario académico por parte de los aprendices necesita ser considerado para que el AWL sea útil en diferentes contextos. Los resultados muestran que la frecuencia de uso general de las palabras contenidas en el AWL está disminuyendo desde 1990. Asimismo, se tratan los efectos de esta tendencia en el AWL y las futuras líneas de investigación de estudios que utilizan megacorpora.

Palabras clave: VISOR DE NGRAMAS DE GOOGLE, CORPUS HISTÓRICO DE INGLÉS AMERICANO, MEGACORPUS, ESTUDIOS DE TENDENCIAS

IT La creazione di mega-corpora basati su internet, come il Corpus of Contemporary American English (COCA), il Corpus of Historical American English (COHA) (Davies, 2011a) e il Google Ngram Viewer (Cohen, 2010), inaugura una nuova fase della ricerca basata su corpora che permette a ricercatori e ricercatrici junior e senior di accedere a un'ampia gamma di testi on-line e dati con codifica *time-code*. L'articolo esplora le applicazioni di questi corpora nell'analisi di glossari (*word lists*) accademici, in particolare, l'Academic Word List (AWL) di Coxhead (2000). Coxhead (2011) ha sollecitato ulteriori ricerche sull'AWL tramite corpora di estensione maggiore, sottolineando la necessità di considerare l'uso del lessico accademico da parte degli apprendenti affinché l'AWL sia utile in molteplici contesti. I risultati mostrano che dal 1990 a oggi la frequenza generale dei lemmi dell'AWL è diminuita. Seguono considerazioni sulle implicazioni riguardanti l'AWL e i futuri orientamenti della ricerca basata sull'uso di mega-corpora.

Parole-chiave: GOOGLE N-GRAM VIEWER, CORPUS OF HISTORICAL AMERICAN ENGLISH, MEGA-CORPORA, STUDI DI TENDENZA.

¹ Contact: efriginal@gsu.edu

1. Introduction

Over the past several years, research in corpus linguistics has produced generalizable and accurate linguistic information that has been useful in analyzing variation in language (Biber, Conrad, & Reppen, 1998). Enabled by major advancements in computational technology, software design, and the internet, corpus-based approaches have continued to explore specialized corpora and extensive applications of quantitative data which would otherwise be infeasible in traditional research methodologies. As a result, researchers using corpora are able to pursue a dynamic set of research questions that often result in radically different perspectives on language variation and use from those taken in previous research (Biber, Reppen, & Friginal, 2010). In addition, the number of corpora freely distributed online has increased tremendously, allowing both novice and expert researchers the opportunity to obtain relevant linguistic frequency and distributional data immediately. Searchable corpora and databases with built-in interfaces that provide part-of-speech (POS) tags, demographic information of writers and speakers of texts, and register-specific comparative charts can now easily be retrieved online. This opportunity has made the domain of web-based, corpus research user-friendly and accessible. Developments such as these have redefined the nature of linguistic research with corpora, which has traditionally been associated only with a specialized group of linguists in academic settings.

Biber, Conrad, and Reppen (1998) define “corpus” and “corpus representativeness” as:

[...] not only a collection of texts. Rather, a corpus seeks to represent a language or some part of a language. The appropriate design for a corpus therefore depends upon what it is meant to represent. The representativeness of a corpus, in turn, determines the kind of research questions that can be addressed and the generalizability of the results of the research. (p. 246)

This definition and operationalization of a corpus and its inherent representativeness were especially relevant during pre-computer corpus linguistics and were broadly emphasized in earlier periods of computer-based corpus design, such as during the development of the Brown corpus and its cognates, known as the first family of corpora (Svartvik, 2007). Researchers have debated the need to delineate how large a corpus must be in order to accurately represent the language of a particular population of writers/speakers or the distribution of certain grammatical features (e.g., Biber, 1990, 1993; McEnery, Xiao, & Tono, 2006; Miller, 2011). The corpus-driven approach, which prescribes formulating an overarching research question as a primary step before initiating the collection of a corpus, follows corpus design principles and standards based on the concepts of representativeness and generalizability of data and anticipated results (McEnery, Xiao, & Tono, 2006). At the same time, however, texts intended to represent varieties and sub-varieties of languages have been compiled over the years, producing large-scale general corpora, such as the British National Corpus (BNC) and the American National Corpus (ANC), which can be said to represent two national varieties of English, and the International Corpus of English (ICE), which purportedly represents international/global varieties of educated English (Bautista, 2011; Nelson, 1996). These three corpora will be discussed further in the sections below.

The successful collection of internet-based mega-corpora (>300 million words) such as the Corpus of Contemporary American English (COCA), the Corpus of Historical American English (COHA) (Davies 2005, 2011a, 2011b), and the Google Ngram Viewer (Cohen, 2010; Hotz, 2010; Michel, Shen, Aiden, Veres, & Gray, 2011) may signal a new phase in corpus design in which sampling texts in order to achieve statistical representativeness will no longer be required. Mega-corpora have the potential to cover an entire population of texts in a particular register instead of only presenting a sample, as in the current efforts of Google Books to scan and compile books and manuscripts produced since the 1500s across many languages (Toor, 2010). The clear message here is that technology will eventually enable researchers to have easy access to most, if not all, texts in a register. For example, access to all internet-based texts (e.g., social media language through Facebook and Twitter posts, personal blogs, news reports, etc.) could be entirely and automatically obtained without the need for sampling or manual/selective crawling.

1.1. Analysis of large electronic corpora

Studies based on large electronic corpora began in the late-1960s with the Brown Corpus, a one million word collection of published written texts in American English, compiled by Kucera and Francis. A parallel corpus of British written texts, the Lancaster-Oslo-Bergen (LOB) Corpus was published subsequently.

Kucera and Francis pioneered extensive work on word frequencies and distributions of grammatical part-of-speech categories using the Brown and LOB corpora (Biber, 1995). In the early 1980's, the increasing availability of personal computers, electronic corpora, and corpus tools such as concordancers, taggers, and parsers facilitated wide-ranging linguistic analyses. In those years, descriptive studies featuring the distributions of linguistic features (e.g., passives, verbs, formulaic sequences, nominalizations) across corpora were conducted and published. During the same period, dictionaries, such as the Collins COBUILD English Language Dictionary (1987) and the Longman Dictionary of Contemporary English (1987), intended for language learners and based on the analysis of large electronic corpora, began to be published (Biber, Reppen, & Friginal, 2010).

From the late 1980's, Biber developed quantitative studies of tagged texts using advanced multivariate statistical techniques (e.g., Factor and Cluster Analyses) and focusing on the concept of statistical co-occurrence of linguistic features across registers. Biber's comparison of large volumes of texts representing sub-registers of speech and writing in cross-linguistic settings provided new approaches in simultaneous explorations of general and specialized corpora (Friginal, 2009). The Longman Grammar of Spoken and Written English (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999), for example, provided wide-ranging distributional comparisons of linguistic features from spoken and written British and American Englishes. These descriptive data on lexico-grammatical variation have also been used in the design of classroom activities for English language teaching, especially for non-native speakers of English.

Exponential developments in internet technology in the last decade have positively altered the nature of corpus-based research. Collecting written texts such as newspaper articles, published academic papers, opinion columns, and weblogs became easily manageable, as more and more types of specialized texts have been uploaded and distributed online (Grieve, Biber, Friginal, & Nekrasova, 2010; Herring & Paolillo, 2006). Although there are still many challenges in the collection of various specialized corpora, especially in the domain of spoken discourse, the current set of freely available online corpora shows how corpus linguistics has progressed from the 1960s to the present (Preiss, Coonce, & Baker, 2009). The internet as a corpus (Crystal, 2006) not only covers English texts but also other languages used online by an increasing number of users. Automated transcriptions of online audio and video clips and translation services (e.g., Dragon Dictation software, Google Translate from Google Labs) have also been introduced and developed, showing promising applications that could help in the collection of spoken texts. These online tools greatly contribute to how corpora are now collected and may necessitate new models in corpus design and compilation.

1.2. Development of English electronic mega-corpora

Since its release in the early 1990s, the 100 million word British National Corpus (BNC, including recent XML version) has been used in more corpus-related studies than any other English-language corpus (Davies, 2009). The BNC, with its web-based interface, BNCweb, (<http://bncweb.info/>) provides a client-program for searching and retrieving lexico-syntactic and textual data from available metadata of writers'/speakers' demographic information and registers. The BNC served as the model for the creation of the American English parallel corpus, ANC (<http://americannationalcorpus.org/>), which has released two versions of component sub-corpora totaling over 22 million words. Work on the ANC is progressing slowly and there is currently no user-friendly client program available for automatic database online searches. However, the ANC has freely downloadable texts totaling over 15 million words and the annotated versions of the corpus also include grammatically-tagged data and other XML annotations.

Davies (2009, p. 59) pointed out that, valuable as it is, the BNC "is beginning to show its age in some respects." He noted that while files and demographic information on some registers have been corrected or updated, substantive additions to the corpus have been very limited since 1993. Because there is no currently planned expansion to the BNC, it may become increasingly out of date with respect to recent changes in English and the need to represent additional registers such as texting/SMS language and the online language of social media and blogging. Similarly, the ANC's collection of texts reflects work done from early- to mid-2000s with no continuing contributions that allow for diachronic comparisons across registers.

The Corpus of Contemporary American English (COCA), developed and published online by Davies, was released in early 2008. It covers a diverse collection of American English texts totaling more than 385 million words from 1990–2008 (20 million words each year) across registers grouped into the following categories: spoken, fiction, popular magazines, newspapers, and academic journals. Since its release, COCA's online interface has been widely used by researchers, teachers, and students for various purposes, including

producing materials for teaching collocations, lexico-syntactic features of English, and diachronic word frequency changes across registers. COCA is comparable to the BNC/ANC in terms of text types, though it deviates from them in the types of spoken data it includes: COCA's spoken texts (20% of the corpus) come mainly from television news and interview programs, rather than from the types of conversation data (e.g., face to face conversation, service encounters, and telephone interactions) available in the BNC or other corpora such as the Longman Corpus. Davies (2009) maintains, however, that COCA's overall balanced composition means that researchers can compare data across registers and achieve relatively accurate results that show patterns of change in the language from the 1990s to the present.

In addition to these three corpora, the International Corpus of English (ICE) has also been created and made available since the mid-1990s. The ICE consists of one million words per spoken and written variety of English produced by each of over 20 research teams worldwide (<http://ice-corpora.net/ice/>). For most participating countries, the ICE project served as the first systematic investigation of the national, "educated" English variety (Nelson, 1996). Each component corpus follows a common corpus design and a similar scheme for grammatical annotation, as the ICE was primarily intended for comparative studies of emerging Englishes all over the world. For example, Asian varieties of English available for free download from the ICE website include sub-corpora from countries/territories such as Hong Kong, the Philippines, India, and Singapore, where English has been used extensively as the language of business and education. Written registers in the ICE range from student writing, novels and stories, social and business letters, to published, professional texts. The spoken data component features face-to-face conversations, broadcast speech, spontaneous commentaries, telephone calls, parliamentary debates, and legal cross-examinations, among other groups of texts.

Finally, and as the primary focus of this paper, the internet has paved the way for Google Ngram Viewer and COHA, two large online databases of, specialized categories of texts, released in 2010, which reflect current academic and corporate efforts to freely distribute corpus-based data to the public. These two mega-corpora are both designed to address diachronic analyses, but can also be used for synchronic studies due to the size of data representing recent published texts (Davies, 2011a). Both of these applications aim at continuing to periodically add texts to their databases. A number of studies exploring these corpora's potential usefulness in language analysis and corpus linguistics were initiated in the months after they became publicly available; a review of three recent conferences, including the 2011 and 2013 American Association for Corpus Linguistics Conference, shows that over 25 papers were presented using either COHA or Google Ngram Viewer.

2. Exploring mega-corpora

2.1. Google Ngram Viewer

Google Ngram Viewer is comprised of over 5.2 million books from Google Books, a subdivision of Google Inc. that has conducted an extensive scanning of published manuscripts in order to create a database of electronic or digitized texts. The number of currently scanned books comprises approximately 4% of all the books ever written in English (Bohannon, 2011). This mega-corpus contains over 500 billion words; the majority of them are in English (361 billion). Other available languages in the corpus include French, Spanish, German, Chinese, Russian, and Hebrew (Bohannon, 2011; Keuleers, Brysbaert, & New, 2011; Michel et al., 2011). The Ngram Viewer contains data that span from 1550-2008, although texts before the 1800s are extremely limited and often there are only a few books per year. From the 1800s, the corpus grows to 98 million words per year; by the 1900s, it reaches 1.8 billion, and 11 billion per year by the 2000s (Michel et al., 2011). Hence, texts collected for Google Ngram Viewer represent the largest corpus to date.

Google Ngram Viewer is composed of raw data that is encoded by the number of n-grams, adjacent sequences of n items from a text. The n-gram was developed as a response to the concerns of Peter Norvig, the head of research at Google Labs, about developing the online viewer interface due to many pending lawsuits about Google's book digitizing initiative (Bohannon, 2010). In order to avoid further problems with publishers and copyright owners of published materials, the Ngram Viewer makes use of texts converted into various n-grams so that data from the whole corpus cannot be downloaded as complete books, and in effect, "cannot be read by a human" (Michel et al., 2011, p.176). The process of converting Google Books into n-grams has been tedious, and, as result, just 5.2 million of the 15 million Google books have been converted so far. Google's conversion procedure is as follows:

- Raw texts extracted from different sources are pre-processed by tokenizing white-spaces; upper case letters are converted to lower case.
- Numbers are retained, and no stemming/inflection are performed. The n-gram LMs (Language Models) are word-based backoff models, where the n-gram probabilities are estimated using Maximum Likelihood Estimation (MLE) with smoothing (Gao, Nguyen, Li, Thrasher, Li, & Wang, 2010).
- The viewer is composed of n-grams, from 1-gram to 5-grams. N-grams represent how many words are in a lexical bundle: 1-gram = 1 word, while 5-grams = 5 words (Bohannon, 2011). Once the n-grams are saved as raw data in Excel files, the n-grams can then be searched using the online viewer.
- Search results are displayed by frequency for each n-gram determined per year following the formula: total number of instances of the n-gram / total number of words in that year.

It is important to note that Google Ngram Viewer was not created with research in linguistics or corpus linguistics as its primary application (Michel et al., 2011). The developers of the viewer wanted to create a new approach to humanities research that they coined Culturomics. Culturomics (www.culturomics.org/home) is a way to quantify culture by analyzing the growth, change, and decline of published words over centuries. This would make it possible to rigorously study the evolution of culture using distributional, quantitative data on a grand scale (Bohannon, 2010). In an effort to prove the adequacy of and to provide clear impetus for Google Ngram Viewer, Google-affiliated researchers have conducted a series of studies to validate the usefulness and various applications of their new program. One study, for example, showed that over 50% of the words in the n-gram database do not appear in any published dictionary (Bohannon, 2010). In addition, it is argued that patterns and cultural influences of words could be clearly established and tracked across timeframes. The use of Google Ngram Viewer and Culturomics, therefore, contributes academic and technical value to the study of culture, making it arguably a new cultural tool that has several possibilities. Figure 1 displays the default search screen of Google Ngram Viewer as of September 2014.

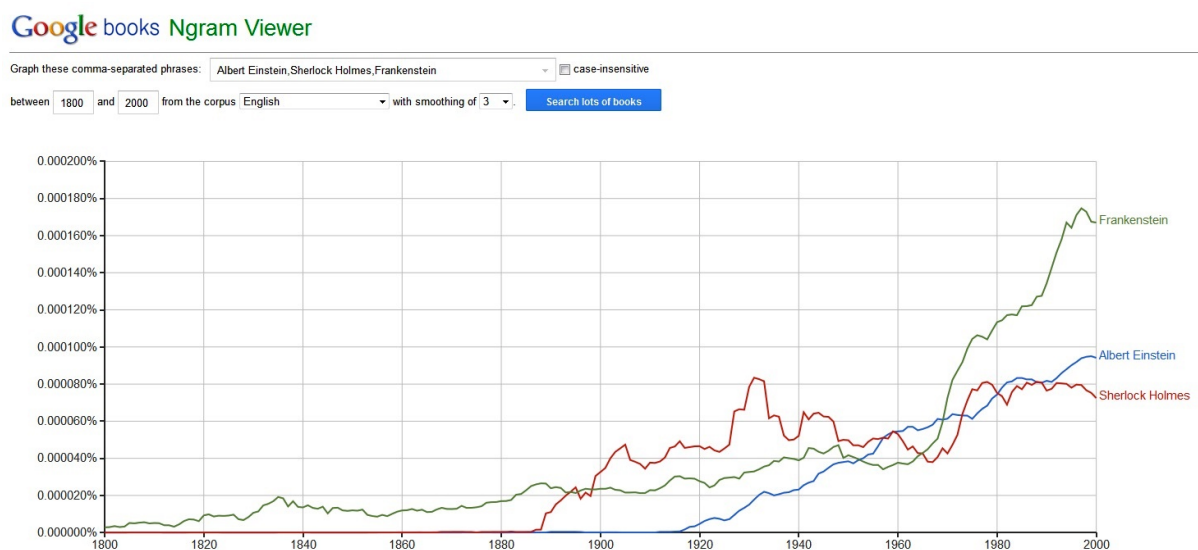


Figure 1. Default search screen of Google Ngram Viewer (<http://books.google.com/ngrams>)

2.2. Corpus of Historical American English (COHA)

Like the Google Ngram Viewer, the Corpus of Historical American English was debuted in 2010 with limited functionality. Information available from COHA has been continually updated since then with major upgrades in its data and search features, including interesting information on visualization techniques as applied to COHA's diachronic distributional data (Hilpert, 2011). COHA was developed by Mark Davies, Professor of Corpus Linguistics, from Brigham Young University. As noted earlier, Davies also created the

Corpus of Contemporary American English and many other interactive online databases for corpus analyses, such as the Corpus do Português, Corpus del Español, and Corpus of LDS General Conference Talks, which can be accessed from his personal website (<http://davies-linguistics.byu.edu/personal/>). COHA was funded by the National Endowment for the Humanities as part of its "We the People" initiative (Davies, 2011a).

COHA has just over 400 million words, compared to Google Ngram Viewer's 500 *billion* words. Davies argues, however, that this substantial difference in corpus size does not necessarily affect reliability of results when these two corpora are used and compared across a range of linguistic distributions. When searches were performed between COHA and Google Ngram Viewer, similar results were found once data were *normalized* (Davies, 2011a, 2011b). To date, COHA's data cover the period from 1810 to 2010, and specific registers such as fiction, magazine, non-fiction, and newspaper texts. Following the functionalities established by COCA, COHA also provides POS lists, collocates, list and chart options, and various sorting and comparison options. Figure 2 displays the default search screen of COHA.

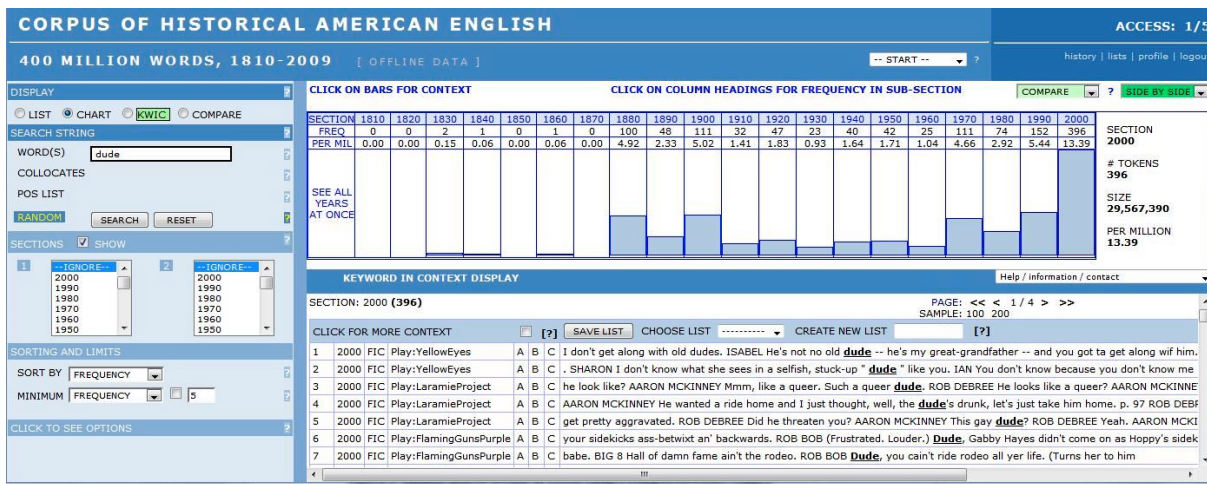


Figure 2. Default search screen of COHA (<http://corpus.byu.edu/coha/>)

According to Davies, COHA can do exactly what Google Ngram Viewer does, with the addition of specific features that directly apply to linguistics and corpus-based research. This includes the ability to employ concordancing tools, display data in context, and limit results by register, characteristics not available on Google Ngram Viewer. In addition, COHA allows more powerful searches, for example, for synonyms and word comparisons across historical periods - which may produce insightful analyses about cultural and societal shifts (Davies, 2011a). The types of detailed COHA searches include:

- lexis, through mass comparison between historical periods,
- morphology, via wildcards,
- syntax, from POS-tagged data included in the program, and
- semantics, via collocates, synonyms, and customized lists.

2.3. Davies' Google Books Interface (2011c)

In mid-2011, Davies launched an early version of an interface for the Google Ngram Viewer database that allows a more extensive search of the massive Google collection than the basic Ngram Viewer. While Davies points out that his interface is not an official product of Google or Google Books (Davies, 2011c), this search platform is very similar to the standard COCA/COHA structure providing options for wildcard, lemma, part of speech, synonyms, and collocates searches. This interface is more advanced than Google's online viewer, with presentations of frequency data that go beyond simple line graphs or figures. In addition, Davies' interface allows users to copy the data to other applications for further analysis (Davies, 2011c), a feature that is not currently possible in the Google interface. The Davies version is based on 155 billion words of American English from 1810-2009, with future plans to integrate other Google Books collections into this new interface, including texts from British and American English texts from the 1500s-1700s, as well as texts from Spanish, German, and French (a grant application to support this endeavor was submitted in mid-2011). Davies' interface also provides a guided tour of the site (<http://googlebooks.byu.edu/>) showing its major

features and an intuitive search form. A click for each search query automatically fills in the form and displays the results obtained from actual American English books collected by Google Books.

2.4. Recent linguistic analysis of data from COHA and Google Ngram Viewer

One way to explore mega-corpora such as Google Ngram Viewer and COHA is to conduct diachronic and trend studies comparing the distribution of various linguistic features across specific time periods. Davies (2011a), for example, presents frequency changes in lexical items (e.g., fellow, teenager, sublime, global warming, steamship) used in published texts from 1810 to the present. Hilpert (2011) uses visualization techniques using Google Visualization (or Google Code) and the statistical/graphical software, R, to show language change through COHA. Sociolinguistic time series studies on semantic shifts (semantic changes) across its designated registers can also be conducted using COHA, although this could be improved if corpora were to include demographic information about speakers/writers. While more generic trending information is provided by Google Ngram Viewer from published books and manuscripts, such a dataset also allows for immediate macro-level snapshots of quantitative language patterns across time, from the 1800s to the present.

Specialized linguistic work from Google Ngram Viewer has to date focused on cultural trends throughout history, seen through the books that have been scanned by Google. The Culturomics team looks quantitatively at linguistic and cultural phenomena reflected in the language of these texts. This reporting of linguistic trends is directly related to the fields of “lexicography, the evolution of grammar, collective memory, the adoption of technology, the pursuit of fame, censorship, and historical epidemiology” (Michel et al., 2011, p.176). Some lexical and culturally-specific data intended for popular reading obtained from the Google Ngram Viewer and Culturomics include the following (from Cohen, 2010):

- women in comparison with men is rarely mentioned until the early 1970s, when feminism gained a foothold. The two topic lines eventually cross paths about 1986.
- Mickey Mouse and Marilyn Monroe do not get nearly as much attention in books as Jimmy Carter.
- There are many more references in English than in Chinese to Tiananmen Square after 1989.
- Grilling has been used frequently from the late 1990s and outpaced roasting and frying in 2004.

Michel et al. (2011) also measured the endurance of fame from the 1800s, reporting that written references to popular celebrities faded twice as quickly in the mid-20th century as they did in the early 19th. They also found technological advances and inventions (e.g., telephone, radio) took, on average, 66 years to be adopted by the larger culture in the early 1800s, and only 27 years between 1880 and 1920. They tracked the way irregular English verbs that did not add -ed at the end for past tense (i.e., learnt) evolved to conform to the common pattern (learned). And finally, as an application of quantitative, lexico-syntactic data, Michel et al. estimated that the English lexicon has grown by about 70 percent to more than a million words in the last 50 years with direct implications to lexicographic changes and updating dictionaries by pinpointing newly popular words and obsolete ones (Cohen, 2010).

3. More research with mega-corpora

3.1. Focus of the present case study

There are, however, possible lines of research using mega-corpora that move beyond culture-based analyses and diachronic studies. The remainder of this paper is dedicated to an exploratory case study that shows the applications of Google Ngram Viewer and COHA in the analysis of academic word lists, in particular, Coxhead's (2000) Academic Word List (AWL). The goal is not to compare these mega-corpora, but to add to the growing number of studies that explore the applications of new data sources that may serve as models for more specialized analyses of COHA and Google Ngram Viewer.

Word lists are a conventional concept common in corpus-based studies with emphasis on pedagogical applications of corpus data especially in the teaching of academic writing in English. The study of vocabulary use predates other areas of corpus investigation (Biber, Conrad, & Reppen, 1998) and vocabulary teaching materials developed from corpora have been commonly used in many writing classrooms and incorporated in dictionaries and textbooks (McEnery, Xiao, & Tono, 2006). The AWL has been widely used in English for Academic Purposes (EAP) and the teaching of second language writing in English (Reppen, 2010). Coxhead (2000, 2011) has called for further research on the AWL with larger corpora, noting that there is a

continuing need to address learners' use of academic vocabulary for the AWL to be useful in various contexts over a decade after its publication. Google Ngram Viewer and COHA could provide this opportunity for an update, as these mega-corpora have the volume of words and a variety of registers needed to check actual patterns of lexical distributions.

3.2. The Academic Word List

The AWL was created by Averil Coxhead, School of Linguistics and Applied Language Studies at Victoria University of Wellington, as a rationalized, more specialized extension of, or perhaps response to, the General Service List (GSL). The GSL is a list of over 2000 words that was developed by Michael West in 1953 and updated by John Bauman and Brent Culligan in 1995. The list includes the most frequent words of written English collected primarily for English language learners and ESL writing teachers. The updated version of the GSL uses frequencies from the Brown Corpus (Bauman, 1995). Words from the AWL came instead from an "Academic Corpus" that Coxhead collected herself. The corpus contains a total of 3.5 million words with texts representing multiple academic sources such as journals and textbooks published from 1993 to 1996. Coxhead also included texts from the Brown Corpus, London/Oslo/Bergen Corpus (LOB), and MicroConcord Academic Corpus. The four predominant academic registers include Arts, Commerce, Law, and Science, and encompass 28 different sub-registers (Coxhead, 2000, 2002).

An automated search of the Academic Corpus yielded the words comprising the AWL, which consists of 570 word families, and 3,110 individual words. The words were selected based on their specialized occurrence, range, and frequency, and only included if not already present in the first 2,000 words of the GSL. The total number of words on the list results in 10% of all the words in academic texts. As a rule, each word had to be used at least 100 times in the Academic Corpus. Table 1 shows sample entries from the AWL with each lemma listed on the left and all of its lexemes listed underneath each lemma. The bolded words were the most frequent on the sub-list. The most frequent word in each word family could be the lemma (like the word *estimate* seen below) or it could be one of the lexemes (like the word *derived* also below). The AWL has 10 sublists, with Sublist 1 containing the highest frequency words.

Table 1
Sample sublist from AWL

derive	estimate	function
derivation	estimated	functional
derivations	estimating	functionally
derivative	estimation	functioned
derivatives	estimations	functioning
derived	over-estimate	functions
derives	overestimate	
deriving	overestimated	identify
	overestimates	identifiable
distribute	overestimating	identification
distributed	underestimate	identified
distributing	underestimated	identifies
distribution	underestimates	identifying
distributional	underestimating	identities
		identity

As noted above, Coxhead's primary reason for creating the AWL was that other word lists, especially the GSL, were limited in their capacity to demonstrate current lexical usage across academic registers. Yet, after more than 10 years, it is possible that the AWL may also need some updating. For example, Ming-Tzu and Nation (2004) completed a study on homographs within the AWL and concluded that the list should include a wider range of word families and lemmas, representing a range of academic homographs. In addition, Nation and Waring (1997) also argued that in order to comprehend a text, 95% to 98% of words in the text must be fully understood and acquired by learners. Unfortunately, as Nation and Waring found, word lists such as the AWL and GSL arguably do not represent at least 95% of words in a target text.

3.3. Data collection

The overarching research question of this exploratory case study is: How are words on the AWL reflected and distributed across recent time frames in Google Ngram Viewer and COHA? In pursuing this line of research, it may also be possible to answer whether or not there is evidence that an updated word list is necessary. The words analyzed in the study are from AWL Sublist 1. This list contains 60 words and their word families. The most frequent word from each lemma was selected for frequency searches in the two mega-corpora (see Appendix for the complete list of 60 words used).

Google Ngram Viewer was searched to find words with “increase or decrease” counts from 1998 to 2008 that are greater than or equal to .0050. From these results, 10 words were chosen to be further analyzed qualitatively. One of the ten words, for example, was *labour*, which was found to have a rapid decrease in the given time frame. However, since *labour* is typically British English and not American English, it was excluded from this case study (as COHA represents only American English). Because of that exclusion, nine words were ultimately selected for distributional analysis using Google Ngram Viewer: *analysis*, *data*, *economic*, *environment*, *policy*, *research*, *section*, *structure*, and *theory*. COHA, from the same time frame, was used for *economic*, *evidence*, *individual*, *major*, *percent*, *period*, *principle*, *section*, and *theory*. Words with frequencies with a difference greater than or equal to 20 tokens per million were selected for additional analysis. This was done as COHA lists actual and normalized frequencies compared to percentages from Google Ngram Viewer.

4. Results

4.1. Macro-level distributions of 15 AWL words from Google Ngram Viewer

Of the 60 AWL words analyzed in this study for both platforms, more than 90% are shown to have declined in use from the late-1990s to the present. Fifteen words from AWL were found to have higher levels of differences from the set of results obtained from Google Ngram Viewer and COHA. These are: (1) *analysis*, (2) *data*, (3) *economic*, (4) *environment*, (5) *evidence*, (6) *individual*, (7) *major*, (8) *percent*, (9) *period*, (10) *policy*, (11) *principle*, (12) *research*, (13) *section*, (14) *structure*, and (15) *theory*. Figure 3 shows Google Ngram Viewer’s word chart tracking and distributions of some AWL words from the 1900s to 2000s.

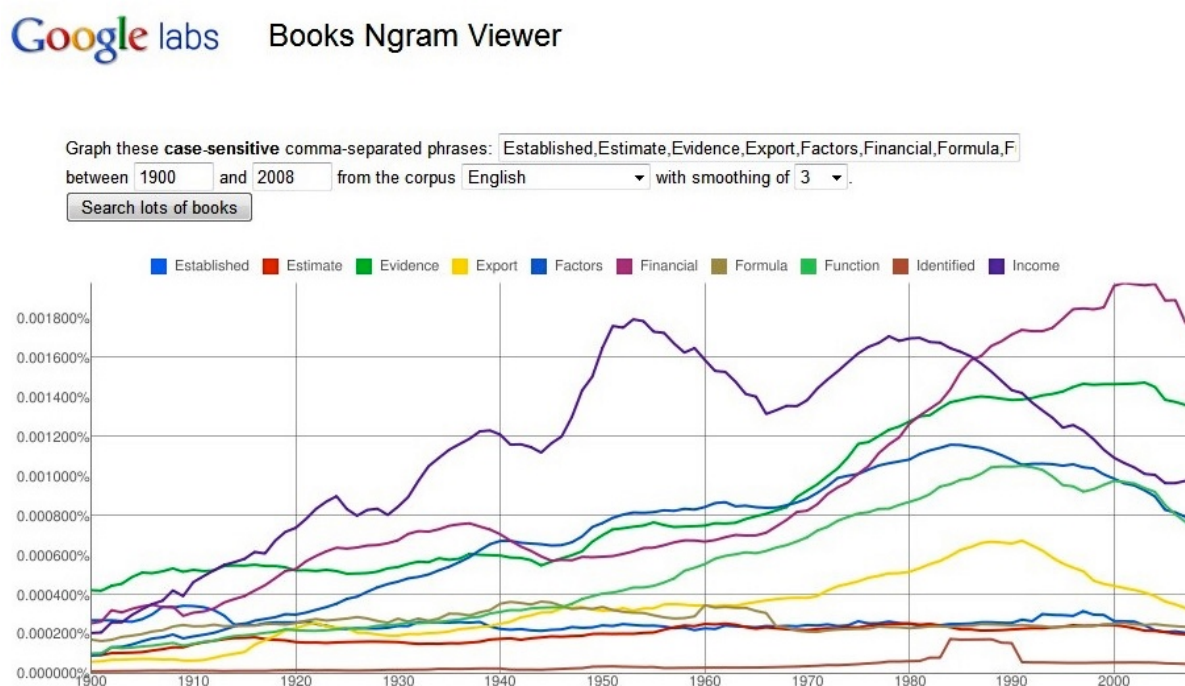


Figure 3. Sample distributional chart tracking of AWL words from Google Ngram Viewer, 1900s to 2000s

Specifically, for the 15 words listed above, Figures 4 and 5 show a slow decline in their general frequencies from English books from 1998 to 2008 from Google Ngram Viewer.

Google labs Books Ngram Viewer

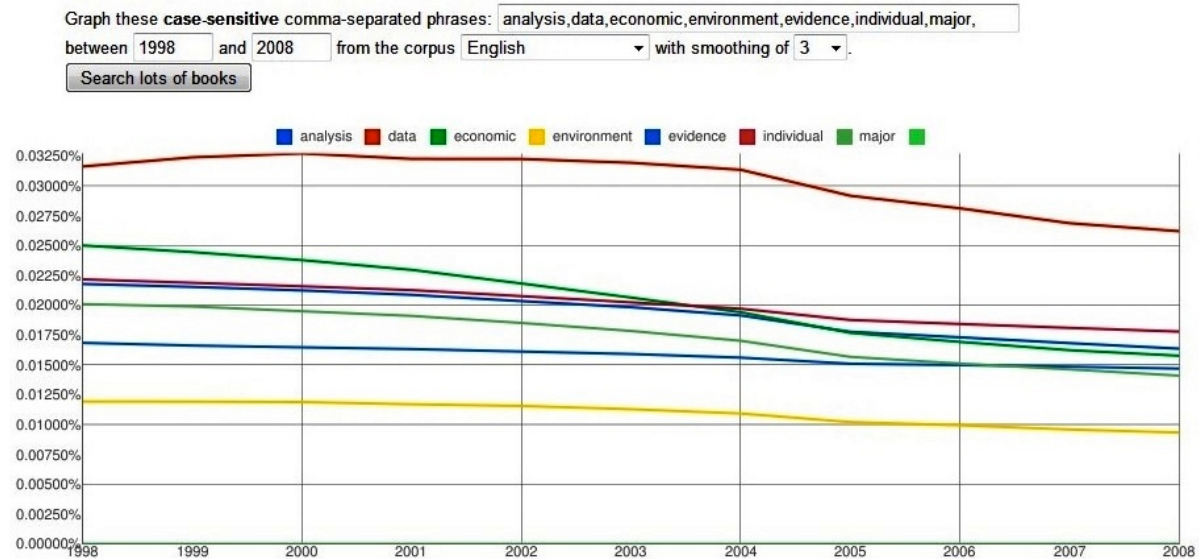


Figure 4. Frequency decline of words 1-7: *analysis, data, economic, environment, evidence, individual, major* from Google Ngram Viewer, 1998 to 2008.

Google labs Books Ngram Viewer

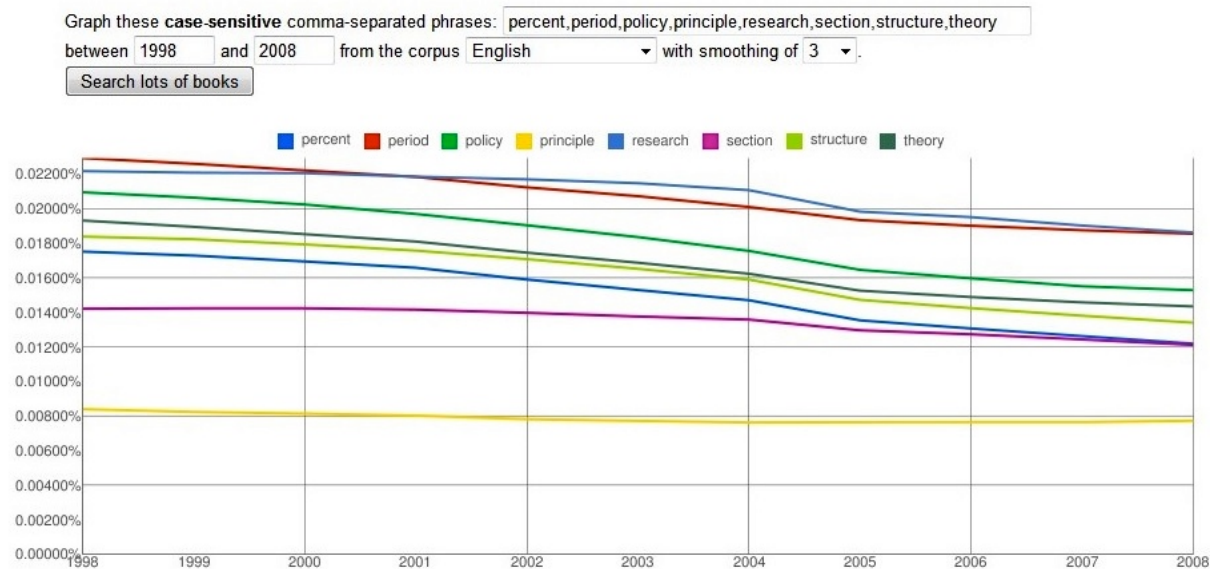


Figure 5. Frequency decline of words 8-15: *percent, period, policy, principle, research, section, structure, theory* from Google Ngram Viewer, 1998 to 2008

The graphical frequency decline of these common AWL words as illustrated by outputs produced by Google Ngram Viewer suggests that there may be a need to update AWL and similar word lists, by using mega-corpora. Academic words that are trending higher in the past 10 years should be added. A quick search for words such as *software*, *interface*, *develop*, and *document* in Google Ngram Viewer shows increasing frequencies of these words in English books. Word lists heavily rely on frequency of use, which could be more accurately provided by larger and more representative databases. While English books from Google Ngram Viewer clearly do not represent the entirety of academic writing registers, these figures give a macro-level look at frequency distributions and suggest how these could be used to gauge actual usage of words in published texts across recent time periods. This macro-level data could then be used to further track specific lemmas in a more specialized corpus of academic writing with clearly identified sub-registers such as disciplines, text types, or other genres (e.g., research report, freshmen composition, and second language writing).

4.2. Comparison of Google Ngram Viewer and COHA results

Together, the results from COHA and Google Ngram validate an overall decline of frequencies for the AWL Sublist 1 from 1998 to 2008 (from 1990 in COHA). Thirteen of the 15 words from COHA produced trending data comparable to Google Ngram Viewer's output. Discrepancies are found in the tracking numbers for two AWL words: *research* and *data*. *Research* shows a considerable increase in COHA from 164.16 tokens normalized per million to 180.91 tokens per million. This result is in contrast to what Google Ngram Viewer found for *research* as shown in the line graph (Figure 6) below. *Data* in COHA has a very slight increase from 101.00 to 101.60 tokens per million compared to Google Ngram Viewer's declining line graph.

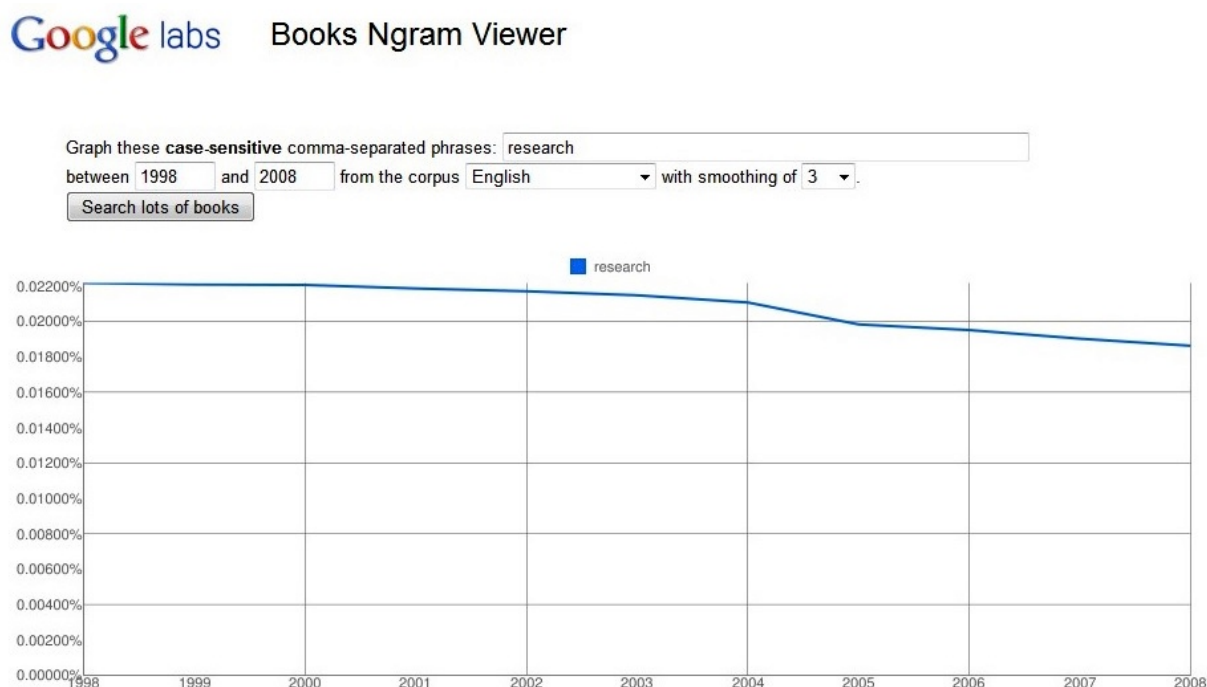


Figure 6. Frequency data for *research*, 1998 to 2008 from Google Ngram Viewer

Although COHA and Google Ngram Viewer show similar overall trends for most of the words from AWL Sublist 1, in addition to the discrepancies noted above, there are also observable differences in the micro distributions of the 15 words examined in this case study. These differences may be due to the clear distinction between the texts comprising these two mega-corpora or possibly from the major difference in total word counts. Table 2 lists words with the greatest difference in each corpus (all declining in frequency), with the words in bold indicating that the word appears on both lists and, therefore, exhibits a very similar trend.

Table 2

Comparison of micro differences between Google Ngram Viewer and COHA

	Google Ngram Viewer	COHA
1	data	section
2	economic	economic
3	analysis	percent
4	policy	major
5	theory	theory
6	structure	period
7	environment	evidence
8	research	individual
9	section	principle

Interestingly, *data*, which shows a slight increase in COHA, displays the biggest decrease in Google Ngram Viewer. *Section* has the biggest decrease in COHA - 151 tokens per million in the 1990s to 68 tokens per million in the 2000s – while it has the lowest decrease in Google Ngram Viewer. *Economic*, which demonstrates the second biggest decline in both COHA and Google Ngram Viewer, and *theory*, which has the fifth highest decrease for both mega-corpora, are the other words in common between the two.

4.3. Micro comparison of *section*, *theory*, and *economic* lemmas/lexemes across corpora

A closer look at the lemmas and lexemes of the three words that showed similar waning outcomes in both corpora is presented below, in order to show how word families could be tracked and compared further across time periods and possibly sub-registers. Table 3 shows the lemmas and lexemes from the AWL for each of the three words.

Table 3

Comparison of micro differences between Google Ngram Viewer and COHA

section	theory	economy
sectioned	theoretical	economic
sectioning	theoretically	economical
sections	theories	economically
	theorist	economics
	theorists	economies
		economist
		economists
		uneconomical

Results from the declining lemma, *section*, show that only *section* and *sections* are used commonly in COHA. Both *sectioning* and *sectioned* did not clearly register in the graphical outputs, although a closer look at the numbers shows that the use of *sectioned* very slightly increased during this period. Figure 7 illustrates COHA's data for these four lexemes, comparing distributions from 1990 and 2000.

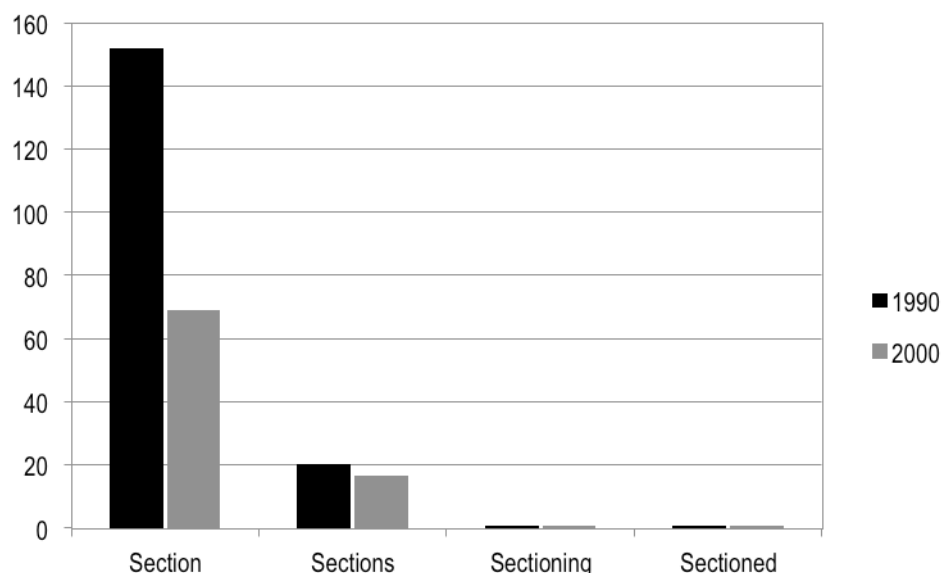


Figure 7. COHA results for *section*

The distributions of *theory* and its lexemes from Google Ngram Viewer are shown in Figure 8. *Theory* is the most frequently used word, followed by *theoretical* and *theories*. Consistent with the overall AWL findings, these words also demonstrate a general decline. *Theoretically*, *theorist*, and *theorists* exhibit very minimal frequencies of use across English books from this ten-year period.



Books Ngram Viewer

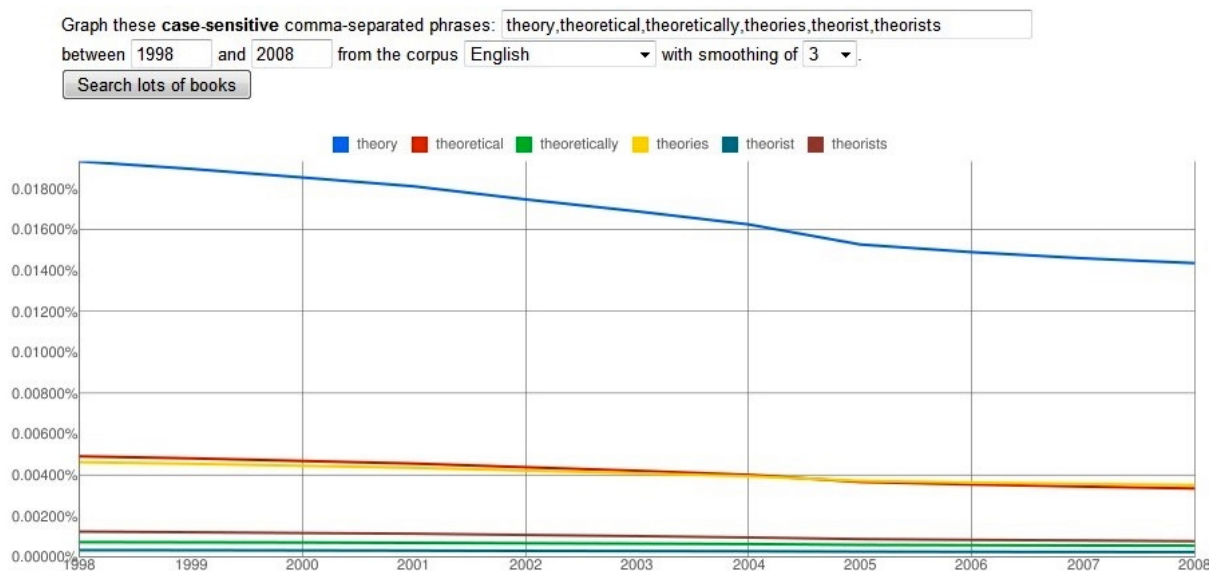


Figure 8. Google Ngram Viewer results for *theory* and its lexemes

Figure 9 from COHA displays a comparatively similar result to data from Google Ngram Viewer. Yet, one of COHA's advantages over Google Ngram Viewer in this kind of micro comparison is that COHA returns normalized tokens that show specific and easily interpretable numbers. For example, the lexeme *theorist* increased from 1.25 tokens per million to 1.79 tokens per million from 1990 to 2000, which was not

observable from Ngram's figures in Google. Overall, *theoretical*, *theoretically*, *theorist*, and *theorists* were not common in the two corpora. For the purpose of this paper - analyzing AWL - both Google Ngram Viewer and COHA show a decline in the frequently employed words *theory* and *theories*, while less common lexemes stabilize at a very low frequency or with an occasional, very slight increase in use.

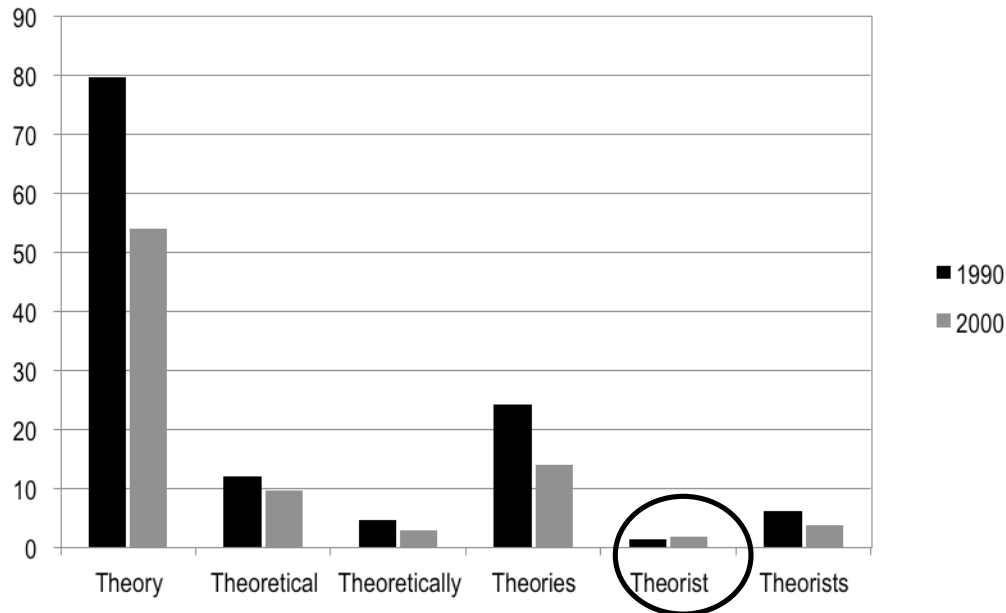


Figure 9. COHA results for *theory* and its lexemes

Unlike *section* and *theory*, *economic* is not a lemma, but one of the lexemes of *economy*. *Economic* and *economy* are the two most commonly used words in this word family. The remaining words, *economical*, *economically*, *economics*, *economies*, *economist*, and *economists* are not as common, with less than 20 tokens per million (except for *economics* in 1990) in COHA (Figure 10).

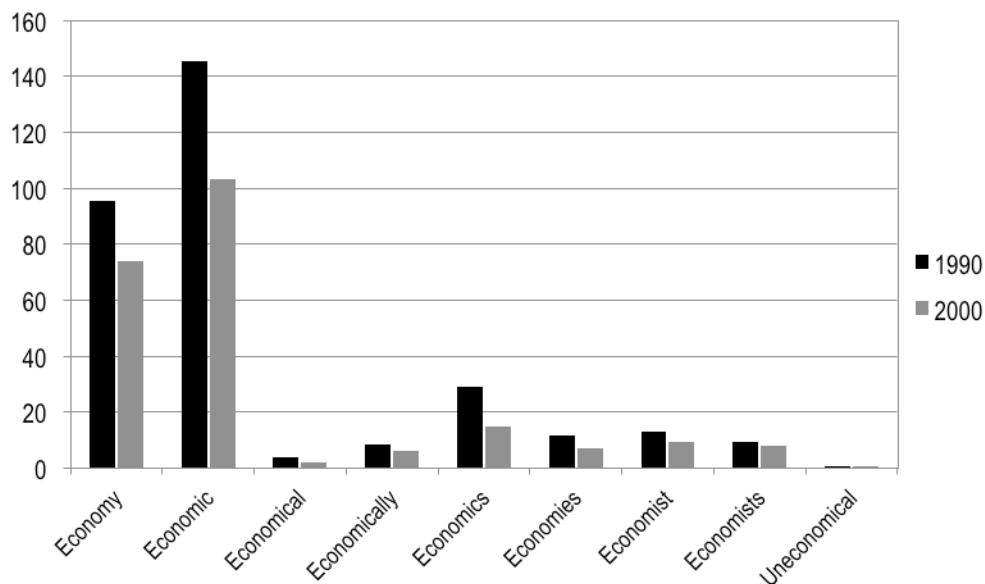


Figure 10. COHA results for *economic* and its lexemes

All lexemes in Figure 10 consistently show a decline (except for *uneconomical* which shows no change at all, but did not register bars in the figure because of very minimal normalized tokens found). In sum, Google Ngram Viewer and COHA results indicate that the lemma groups of *section*, *theory*, and *economic* follow very similar overall tracking trends. The most frequent lexeme is followed by another that is somewhat frequently used, both of which are in decline. These two lexemes are then followed by a variety of much less frequent words in the family that are either rarely employed or in decline. The COHA tables do show slight declines in less frequent *theory* and *economy* lexemes, while for a couple of lexemes (e.g., *theorist*, *uneconomical*), a slight fall or slight rise is also observed. Overall, what can be seen from these micro-comparisons explored in this case study are patterns exhibiting the consistent decline in use of the words on Sublist 1 of the Academic Word List.

5. Conclusion

This exploratory case study suggests that many of the commonly-used words listed as part of the Academic Word List (Coxhead, 2000) are declining in overall frequency of use when investigated on a macro level using mega-corpora. Both Google Ngram Viewer and COHA generally confirm this trend. Frequency data from these tools using normalized tokens and percentages support each other when presented through visual plots and estimates, and, therefore, further attest to their general consistency. It is reasonable to suggest then that Google Ngram Viewer and COHA are viable resources for macro linguistic research with AWL and similar wordlists. Further microanalysis of word distributions indicates that less-frequent lexemes have maintained a fairly stable rate of low usage. Even with very minimal tracking of normalized tokens and percentages of these less-frequent lexemes, both Google Ngram Viewer and COHA are able to produce important comparative data across a variety of words useful in projecting vocabulary shifts and changes.

These results of an overall decreasing rate of use of common AWL words are not surprising. Linguists have long noted that words have a finite life span (Crystal, 2006). Michel et al. (2011) noted that word usage is typically characterized by a spike at some point, then directly followed by a slow decline. Occasionally, words revive and have a short comeback at times, again followed by a decline measured through frequency distributions. The results from this study adhered to these general principles.

5.1. Pedagogical implications

This declining trend in vocabulary use, when measured in a relatively short timeframe (e.g., 1990 to 2008) is very relevant if applied to standard word lists used for language teaching. As the AWL has been used as a reference for teachers of academic writing for a range of learners, including non-native speakers of English, accurate distributions representing the present status of word usage in specific contexts is of great importance. Teachers and curriculum developers, then, might focus on these distributions to match how patterns of vocabulary are utilized currently outside the classroom. In fields such as English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP), these are very important arguments for pedagogy.

Additionally, accompanying the falling frequencies of these AWL words is the consistent rise of new words. Every year, there are approximately 8,500 new words added to the English language (Michel et al., 2011). The constant influx of new words gives a writer more options in presenting ideas and structuring academic arguments or explanations. Such spread of new words certainly contributes to the variation in word lists and may cause a slow decrease in overall usage of the words similar to the ones on the AWL. Coxhead's AWL appears to be naturally heading in this direction, and there may be a need for a new list, as Coxhead herself proposed (Coxhead, 2011). At the very least, the AWL needs to be consistently updated, since it is used by many teachers for reference in genre-based instruction, especially in discipline-specific writing. With the availability of mega-corpora free to public access, there is no reason why a new, expanded word list cannot be further developed by various groups of researchers.

5.2. Comparison between Google Ngram Viewer and COHA

Google Ngram Viewer and COHA are tools that will continue to inspire the production of research studies on language variation and use. Although this study found minor discrepancies in the distributional data of some words, both corpora have shown consistently similar patterns of results, especially on a macro level, even with the obvious difference in total word counts. Statistically, when frequencies are normalized from these two databases and the investigated linguistic feature is not extremely rare, the large word count difference has very limited effect (Biber, 1993). COHA's present structure and range of features, however,

make it more ideal for corpus-based research than Google Ngram Viewer. This database is monitored and regularly updated and Davies provides users extensive “Help” features and a bibliography of COCA/COHA published studies over the years. COHA’s clearly defined registers and search features such as collocates, POS-tagged data, and synonyms are grounded in linguistic theory and are well-motivated by previous research in corpus linguistics. In contrast, Google Ngram Viewer’s raw database has very limited search options and interactive features at present. However, while impossible to read as individual texts, Google allows users to download n-grams which could then be processed further using specialized computer programs. COHA’s database is not available for free download to users. A sampling of Google’s texts of published books from 1500s to the present across major languages would represent a very important, globally available corpus for extensive linguistic analysis.

5.3. Directions for future research

Aside from an exploration of AWL word distributions in mega-corpora, one of the primary goals of this study was to contribute to the growing body of research involving the use of Google Ngram Viewer and COHA. In the past years, several diachronic language (vocabulary) change studies used these tools quite successfully, but have mostly focused on cultural and historical shifts. However, systematic, replicable research methodologies and various options in framing research questions are needed to serve as models for how these tools could be effectively applied in the fields of linguistics and corpus-based research. More validation through similar studies is necessary, including the application of statistical significance testing in examining how normalized tokens and percentages compare, beyond visual representations and line graphs. Additional comparative research with an extensive range of lexico/grammatical features and demographic information from texts will also have to be explored further.

Keuleers, Brysbaert, and New (2011) suggest that Google Ngram Viewer can be effectively utilized for many types of studies in psycholinguistics. There are also potential applications of Google Ngram Viewer for manipulation using other interfaces that aid dictionary research and linguistic tagging approaches (Sekine & Dalwani, 2010). Like Davies’ (2011) attempt with the Google Books interface, other searches with clearly-defined linguistic foci could be completed in the future. The use of Google’s corpora of books could be valuable in a variety of natural language processing applications. Results of comparative and contrastive analysis of linguistic data from these texts across time periods will provide fascinating information about human language.

References

- Bauman, John (1995). Online. *About the General Service List*. Available at: <http://jbauman.com/aboutgsl.html> (accessed March 2011).
- Bautista, Lourdes (2011). *Studies in Philippine English: Exploring the Philippine component of the International Corpus of English*. Manila, Philippines: De La Salle University Press.
- Biber, Douglas (1990). Methodological issues regarding corpus-based analysis of linguistic variation. *Literary and Linguistic Computing*, 5(4), 257-269.
- Biber, Douglas (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Biber, Douglas (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas, Conrad, Susan & Reppen, Randi (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas, Johansson, Stig, Leech, Geoffrey, Conrad, Susan & Finegan, Edward (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow, Essex: Pearson.
- Biber, Douglas, Reppen, Randi & Friginal, Eric (2010). Research in corpus linguistics. In Robert Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, (pp. 548-567). Oxford: Oxford University Press.
- Bohannon, John (2010). Google opens books to new cultural studies. *Science*, 330, 1600.
- Bohannon, John (2011). Google books, Wikipedia, and the future of culturomics. *Science*, 331, 135.

- Cohen, Patricia (2010, December 16). New York Times online: *In 500 billion words, new window on culture*. Available at: <http://www.nytimes.com/2010/12/17/books/17words.html?emc=eta1> (accessed February 2011).
- Coxhead, Averil (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Coxhead, Averil (2002). The academic wordlist: A corpus-based word list for academic purposes. In Bernhard Kettemann & Georg Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis*, (pp. 73-89). Amsterdam: Rodopi.
- Coxhead, Averil (2011). The Academic Word List 10 years on: Research and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 45(2), 355-361.
- Crystal, David (2006). *Language and the internet (2nd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Mark (2005). The advantage of using relational databases for large corpora: Speed, advanced queries, and unlimited annotation. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(3), 307-334.
- Davies, Mark (2009). The 385+ million word Corpus of Contemporary American English (1990-2008+): Design, architecture, and linguistic insights. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(2), 159-190.
- Davies, Mark (2011a). Online. *The Corpus of Historical American English and Google Books/ culturomics*. Available at: <http://corpus.byu.edu/coha/compare-googleBooks.asp> (accessed August 2011).
- Davies, Mark (2011b). Online. *N-grams and word frequency data from the Corpus of Historical American English (COHA)*. Available at: <http://www.ngrams.info> (accessed December 2011).
- Davies, Mark (2011c). Online. *Google Books corpus*. Available at: <http://googlebooks.byu.edu/> (accessed December 2011).
- Friginal, Eric (2009). *The language of outsourced call centers*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gao, Jianfeng, Nguyen, Patrick, Li, Xiaolong, Thrasher, Chris, Li, Mu & Wang, Kuansan (2010). A comparative study of Bing web n-gram language models for web search and natural language processing. *ACM SIGIR Forum*, 44(2), 59-64.
- Grieve, Jack, Biber, Douglas, Friginal, Eric & Nekrasova, Tatiana (2010). Variation among blogs: A multi-dimensional analysis. In Alexander Mehler, Serge Sharoff & Marina Santini (Eds.), *Genres on the web: Corpus studies and computational models*, (pp. 45-71). New York: Springer-Verlag.
- Herring, Susan & Paolillo, John (2006). Gender and genre variation in weblogs. *Journal of Sociolinguistics*, 10(4), 439-459.
- Hilpert, Martin (2011, April). *Visualizing language change with diachronic corpus data: Introducing the flipbook technique*. Paper presented at the Exploring the Boundaries and Applications of Corpus Linguistics Conference, Tuscaloosa, AL.
- Hotz, Robert Lee (2010, December 17). Wall Street Journal online: *Word-Wide Web launches new Google database puts centuries of cultural trends in reach of linguists*. Available at: http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704073804576023741849922006.html?mod=W_SJ_article_related (accessed March 2011)
- Keuleers, Emmanuel, Brysbaert, Mark & New, Boris (2011). An evaluation of the Google Books ngrams for psycholinguistic research. In Kay-Michael Würzner & Edmund Pohl (Eds.), *Lexical resources in psycholinguistic research volume 3*, (pp. 23-27). Potsdam, Germany: Universitätsverlag Potsdam.
- McEnery, Tony, Xiao, Richard & Tono, Yukio (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Michel, John-Baptiste, Shen, Yuan Kui, Aiden, Aviva, Veres, Adrian & Gray, Matthew (2011). Quantitative analysis of culture using millions of digitized books. *Science*, 331, 176-182.
- Miller, Donald (2011). *Using internal criteria to assess corpus representativeness for lexical studies*. Paper presented at the 2011 American Association for Corpus Linguistics Conference, Atlanta, GA.
- Ming-Tzu, Kim & Nation, Paul (2004). Word meaning in academic English: Homography in the Academic Word List. *Applied Linguistics*, 25 (3), 291-314.
- Nation, Paul & Waring, Robert (1997). 'Vocabulary size, text coverage, and word lists'. In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, p. 6-19. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, Gerard (1996). 'The design of the corpus'. In Sidney Greenbaum (Ed.), *Comparing English worldwide: The International Corpus of English*, p. 27-35. Oxford: Clarendon Press.

- Preiss, Judita; Coonce, Andrew & Baker, Brittany (2009). *HMMs, GRs, and n-grams as lexical substitution techniques – Are they portable to other languages?* Paper presented at the International Workshop: Natural Language Processing Methods and Corpora in Translation, Lexicography, and Language Learning, Borovets, Bulgaria.
- Reppen, Randi (2010). *Using corpora in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Sekine, Satoshi & Dalwani, Kapil (2010). Ngram search engine with patterns combining token, POS, chunk and NE information. *LREC, 2010*, 1-5.
- Svartvik, John (2007). 'Corpus linguistics 25+ years on'. In Roberta Facchinetti (Ed.), *Corpus linguistics 25 years on*, p.11-26. Amsterdam: Rodopi.
- Toor, Amar (2010). *Google Ngram Viewer gives new historical perspective on culture, language*. Available at: <http://www.switched.com/2010/12/20/google-books-ngram-viewer/> (accessed March 2011).

Appendix

Complete List of 60 Words Used in the Study

Analysis	Indicate
Approach	Individual
Area	Interpretation
Assessment	Involved
Assume	Issues
Authority	Labour
Available	Legal
Benefit	Legislation
Concept	Major
Consistent	Method
Constitutional	Occur
Context	Percent
Contract	Period
Create	Policy
Data	Principle
Definition	Procedure
Derived	Process
Distribution	Required
Economic	Research
Environment	Response
Established	Role
Estimate	Section
Evidence	Sector
Export	Significant
Factors	Similar
Financial	Source
Formula	Specific
Function	Structure
Identified	Theory
Income	Variables

Eric Friginal, Georgia State University

efriginal@gsu.edu

EN	Eric Friginal specializes in technology and language teaching, applied corpus linguistics, cross-cultural communication, and discipline-specific writing. His primary research program focuses on the exploration of professional, spoken interaction; the acquisition of fluency in ESL; and the study of language, culture, and cross-cultural communication. He makes use of corpus and computational tools as well as qualitative and quantitative research approaches in analyzing and interpreting linguistic patterning from corpora. His present work aims to contribute linguistic data that could be used for materials production and the development of training curricula in language proficiency and task performance of ESL speakers.
ES	Eric Friginal está especializado en tecnología y enseñanza de lenguas, corpus lingüísticos aplicados, comunicación transcultural y escritura específica por disciplinas. Su principal programa de investigación se centra en el análisis de la interacción oral profesional, la adquisición de fluidez en inglés como segunda lengua y el estudio de lengua, cultura y comunicación transcultural. Utiliza corpus y herramientas informáticas, así como enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos, en el análisis e interpretación del diseño lingüístico de diferentes corpus. Su trabajo actual pretende aportar datos lingüísticos que puedan ser utilizados para la producción de materiales didácticos y planes de estudio finalizados al dominio del idioma y la realización de tareas por hablantes de inglés como segunda lengua.
IT	Eric Friginal si è specializzato in tecnologia e insegnamento di lingue straniere, linguistica applicata dei corpora, comunicazione interculturale e linguaggi settoriali nella comunicazione scritta. Il suo principale interesse di ricerca si concentra sull'esplorazione della lingua parlata in ambito professionale, l'acquisizione della fluidità di espressione in inglese L2, nonché lo studio di cultura e linguaggio nella comunicazione interculturale. Allo scopo di analizzare e interpretare le configurazioni linguistiche presenti nei vari corpora fa ricorso a strumenti di linguistica computazionale e dei corpora, basandosi su una metodologia di ricerca quantitativa e qualitativa. Alla base del suo operato vi è la volontà di utilizzare dati linguistici nello sviluppo di materiali e programmi di formazione mirati a una conoscenza e una competenza attive dell'inglese L2.

Marsha Walker, Georgia Institute of Technology

marsharene@gmail.com

EN	Marsha Walker teaches various courses at the Language Institute (GaTech) focusing on the areas of student academic writing, reading, and grammar. She specializes in second language acquisition, language and literacy, classroom approaches, and corpus-based studies. Her research interests include the application of SLA theories, technology, and corpora in language teaching. She also has developed courses specific to her interests in literature and vocabulary, and she continually develops classroom teaching materials and instructional tools primarily intended for international students in U.S. universities.
ES	Marsha Walker es docente en varios cursos centrados en escritura académica para estudiantes, lectura y gramática en el Language Institute (GaTech). Está especializada en la adquisición de segundas lenguas (ASL), lenguaje y alfabetización, enfoques didácticos y estudios basados en corpus. Entre sus intereses se incluyen la aplicación de las teorías, tecnologías y corpus de ASL en la enseñanza de lenguas. Desarrolla también materiales didácticos en relación con su interés en la literatura y el léxico, y materiales y herramientas de enseñanza específicas para estudiantes internacionales en universidades estadounidenses.
IT	Marsha Walker insegna corsi di scrittura accademica, lettura e grammatica presso il Language Institute (GaTech). Si è specializzata nell'acquisizione di L2, nelle tecniche di lingua e alfabetizzazione, nei metodi di insegnamento in classe e nello studio dei corpora. Tra i suoi principali interessi di ricerca va ricordata l'applicazione di metodologie, tecnologie e corpus per l'acquisizione di una L2 nell'ambito dell'insegnamento di una lingua. Vasta è anche la sua produzione di materiali didattici legati al suo interesse per la letteratura e il lessico, e di materiali e strumenti educativi rivolti a studenti internazionali presenti nelle università statunitensi.

Janet Beth Randall, New York University, Tokyo

randall.janet@gmail.com

EN	Janet Beth Randall specializes in ESL/EFL pedagogy and cross-cultural communication. Her work also consists of administration, curriculum development and pedagogically-oriented programs in English for Specific Purposes. Her current research and teaching interests include the use of corpus tools in content-based instruction and language program evaluation.
ES	Janet Beth Randall está especializada en pedagogía de segundas lenguas, lenguas extranjeras y comunicación intercultural. Asimismo, se dedica también a la administración de programas, diseño de currículum e inglés para fines profesionales. Sus ámbitos de investigación y enseñanza incluyen el uso de corpus en programas de instrucción basados en contenidos, y la evaluación de programas de estudio.
IT	Janet Beth Randall si è specializzata in didattica dell'inglese L2/LS e in comunicazione interculturale. Si dedica inoltre al coordinamento, alla creazione e allo sviluppo di programmi di studio e corsi di inglese per scopi specifici. I suoi ambiti di ricerca e insegnamento includono l'uso di corpus in programmi di studio basati su contenuti e la valutazione di programmi di lingua.

Using synchronous speech to facilitate acquisition of English rhythm: A small-scale study

ELINA BANZINA^{a1}, LYNNE E. HEWITT^b, LAURA C. DILLEY^c

^aStockholm School of Economics in Riga

^bBowling Green State University

^cMichigan State University

Received 24 January 2014; received in revised form 5 June 2014; accepted 17 July 2014

ABSTRACT

EN While appropriate stress and rhythm is of importance for any speaker's intelligibility, such properties are critical for international teaching assistants (ITA), who deliver new and complex information to native speaker audiences. Given the limited time available for ITA instruction and the need for a time-efficient rhythm teaching method, this article reports findings of a small-scale feasibility study that tested the effectiveness of a synchronous speech component introduced into conventional rhythm instruction. Synchronous speech involves teacher and learner speaking in unison continuously, which allows the L2 learner to learn rhythm implicitly and uninterruptedly, and provides rich auditory-visual input, ample motor speech practice and real-time feedback, thereby automatizing rhythm patterns. In a 6-week-long pre-post experimental feasibility study, blind listeners evaluated pre-training and post-training recordings of ITA-produced speech. Data revealed a trend towards more improvement in L2 rhythm working with the synchronous speech technique. Results establish feasibility in both instruction and research.

Key words: SPOKEN ENGLISH, PRONUNCIATION TEACHING, ENGLISH RHYTHM, SYNCHRONOUS SPEECH, RHYTHM INSTRUCTION.

ES Si un acento y un ritmo apropiados son fundamentales para la comprensión de cada hablante, estas propiedades son indispensables para los asistentes internacionales de la enseñanza (ITA), quienes proporcionan informaciones nuevas y complejas a un público de hablantes nativos. Dado el poco tiempo del que disponen los ITA para su formación y la necesidad de un método de enseñanza eficaz, este artículo transmite los resultados de un estudio realizado a pequeña escala, en el que se ha comprobado la eficacia de la introducción del discurso síncrono como complemento del tradicional método de enseñanza del ritmo. Un discurso síncrono implica que profesores y estudiantes hablen al unísono de forma continua, lo que permite al estudiante de L2 aprender el ritmo de manera implícita e ininterrumpida gracias a un fuerte input auditivo y visual, un incremento de la práctica motora y una retroalimentación inmediata, que conducen a la automatización de los esquemas rítmicos. Para este estudio, unos auditores anónimos evaluaron las grabaciones de discursos de los ITA antes y después del entrenamiento. Los resultados muestran una notable mejora del ritmo en L2 gracias a la técnica del discurso síncrono y su factibilidad en la enseñanza y en la investigación.

Palabras clave: INGLÉS HABLADO, ENSEÑANZA Y PRONUNCIACIÓN, RITMO INGLÉS, DISCURSO SÍNCRONO, ENSEÑANZA RITMO.

IT Se accento e ritmo appropriati sono fondamentali per la comprensione di ogni parlante, tali proprietà sono indispensabili per gli assistenti internazionali all'insegnamento (ITA), che devono fornire informazioni nuove e complesse a parlanti nativi. Dato il poco tempo a disposizione per la formazione degli ITA e la conseguente necessità di un metodo d'insegnamento efficiente, questo articolo riporta le conclusioni di uno studio su piccola scala con cui si è testata l'efficacia dell'introduzione del parlato sincrono all'interno del tradizionale metodo di insegnamento del ritmo. Il parlato sincrono prevede che insegnanti e studenti parlino all'unisono e senza interruzioni, permettendo agli studenti di L2 di apprendere il ritmo in modo implicito e continuo grazie al ricco input visivo e auditivo, all'incremento della pratica motoria e al feedback immediato, consentendo di automatizzare gli schemi ritmici. Nel corso dello studio, durato sei settimane, ascoltatori esterni hanno valutato registrazioni di parlato degli ITA prima e dopo il training. I risultati mostrano un considerevole miglioramento del ritmo nella L2 grazie alla tecnica del discorso sincrono e dimostrano la sua fattibilità sia nell'insegnamento sia nella ricerca.

Parole-chiave: INGLESE PARLATO, INSEGNAMENTO PRONUNCIA, RITMO INGLESE, DISCURSO SÍNCRONO, INSEGNAMENTO RITMO.

¹ Contact: elina.banzina@sseriga.edu

1. Introduction

Appropriate stress and rhythm patterns have been shown to be critical for non-native speakers' intelligibility in numerous research studies (Anderson-Hsieh, Johnson, & Koehler, 1992; Derwing, Munro, & Wiebe, 1998; Tajima, Port, & Dalby, 1997). This is especially true in extended discourse, such as giving a presentation or teaching a class, which is overall a cognitively demanding context (Hahn, 2004). Use of natural stress and rhythm patterns is also potentially important under degraded listening conditions, such as in large lecture halls and with background noise in the classroom (Mattys, Brooks, & Cooke, 2009; Munro, 1998; Woodford, Prichard, & Jones, 1998). While this applies to any non-native speaker, the need for producing appropriate speech patterns is especially critical for international teaching assistants (ITAs), who often work with relatively large American undergraduate student audiences in an acoustically challenging environment. However, international graduate students often struggle with rhythmic performance. There is evidence in second language research that non-native patterns of rhythm and stress are pervasive in the speech of second language learners (Anderson-Hsieh et al., 1992; Flege & Bohn, 1989; MacAllister, Flege & Piske, 2002; White & Mattys, 2007). These non-native rhythmic patterns may result in seriously decreased intelligibility, or at least reduce the speed with which the message is processed by native listeners (Anderson-Hsieh & Koehler, 1988; Braun, Lemhofer, & Mani, 2011; Field, 2005; Hahn, 2004). Unfortunately, time for English rhythm training for international teaching assistants is often limited, necessitating a search for an effective approach that would lead to automaticity in a short amount of time, maximizing the amount of both input and active practice.

The synchronous speech technique, where an instructor and a student engage in reading of the same text or reciting it aloud simultaneously, was observed in our practice to yield improvement in rhythmic performance in familiar and practiced contexts. More importantly, it led to a considerable improvement also in spontaneous rhythm use in cognitively demanding contexts. The perceived benefits of the synchronous speech technique for second language speech learning are the simultaneously provided (i) rich auditory-visual input, (ii) real-time implicit feedback, (iii) ample motor speech practice, and (iv) uninterrupted flow. In fact, simultaneity is one of the key factors that allows multiple goals to be accomplished in a short amount of time, potentially leading to a long-lasting and consistent use of English rhythm and stress.

Despite the observed benefits of this method, no empirical evidence exists regarding the effectiveness of the synchronous speech technique for language rhythm acquisition. We therefore attempted to establish its applicability to rhythm instruction experimentally, in a 6-week-long small-scale experiment where synchronous speech was incorporated into an existing conventional pronunciation instruction in an oral proficiency program at a communication disorders department of a Midwestern U.S. university. The synchronous speech technique, as it was used in this study, was geared towards the needs of the particular audience—international graduate students (ITAs)—who had to prepare for giving oral presentations and lecturing in front of undergraduate students. In our 6-week experiment, students in the experimental group were not taught exclusively with the synchronous speech technique but rather a synchronous speech element was *added* to the conventional instruction so that students would receive explicit teaching as well. It is generally agreed in second language research that adult learners benefit both from implicit and explicit instruction (Ellis, 2005, 2007; Hulstijn, 2005). While synchronous speech allows rhythm to be learned implicitly, having metalinguistic knowledge of the English language rhythm is beneficial in order to notice rhythmical differences more easily and be able to respond to corrective feedback more effectively. Moreover, the experimental group was an existing class and we did not want to employ a new and previously untested instructional technique as our sole approach. We therefore added a synchronous speech component to the traditional explicit rhythm instruction. This allowed for a quasi-experimental design, examining whether the addition of this component resulted in better performance in that group.

The current study sought primarily to answer whether it is experimentally feasible to test the effectiveness of the synchronous speech technique applied in pronunciation teaching and what measures might be appropriate to establish its effectiveness. The other main goal of this study was to determine whether the use of the synchronous speech technique can lead to improved rhythmic performance in a second language in spontaneous production. While the focus of this study was on rhythm teaching and learning, we also aimed to identify other areas of oral performance that might benefit from synchronous speech practice. Although the current small-scale study cannot establish definitive effectiveness of the technique, we sought to garner preliminary data supporting its potential effectiveness, both in enhancing performance in the synchronous contexts, as well as transferring improved performance to spontaneous

speech. Thus, the present investigation is a feasibility study, working out a protocol to test the method and to establish whether preliminary results would justify further testing.

2. Literature Review

Languages differ from one another in terms of prosody and rhythm. The rhythm of the English language features alternations of more prominent and less prominent syllables, the more prominent ones demonstrating greater intensity, fundamental frequency, and duration than the less prominent ones, which often get reduced (Fry, 1955; Ladefoged, 2005; Lehiste, 1970). Production studies have consistently shown that L2 learners' production of these suprasegmental features in English deviates from native speakers' performance. This most often is a reflection of non-native speakers' experience with patterns and features that are employed and viewed as critical in their first language phonological system and subsequently, transferred to learners' L2, where they are continued to be used in L1-specific ways. For example, prior research has shown that L2 learners tend to apply phonological knowledge of their native language when perceiving and producing stressed and unstressed syllables in English (Chen, Robb, Gilbert, & Lerman, 2001; Lee, Guion, & Harada, 2006; Yu & Andruski, 2010), duration cues (Lehiste & Fox, 1992) and vowel reduction (Braun, Lemhöfer, & Cutler, 2008; Flege & Bohn, 1989; Zhang, Nissen, & Francis, 2008).

The use of such non-native patterns in L2 speech can have detrimental effects on speech intelligibility, all the more so in instructional speech that delivers novel and cognitively demanding content. L2-accented instructors are the reality in many U.S. universities that are increasingly reliant on International Teaching Assistants for filling the instructional needs of U.S. undergraduate students (Chiang, 2009). The quality of instructors' oral delivery should ensure access to the academic content maximally quickly and effectively, yet high numbers of undergraduate students experience difficulties understanding or connecting with their instructors' speech (Pickering, 2001; Rao, 1995). According to Stevens (1989), students cite the non-native use of suprasegmentals as the main reason for the failure to decode their instructors' messages. Suprasegmental accuracy has been long viewed as more critical for comprehension than segmental accuracy in L2 pronunciation literature (Anderson-Hsieh et al., 1992; Derwing, Munro, & Wiebe, 1998; Morley, 1991). Some of the most common problem areas addressed in ITA research literature have been improper use of stress, insufficient vowel reduction, inadequate intonation patterns, pausing, and speech rate (Gorsuch, 2013; Hahn, 2004; Kang, 2008; 2010; Pickering, 2001), which have interfered with undergraduate students' performance at some level. The time for speech training in the ITA training curriculum is unfortunately limited and often needs to be shared with other aspects of ITA training such as culture and pedagogy (Anderson-Hsieh, 1990). This calls for highly effective pronunciation teaching techniques that yield immediate improvements in the suprasegmental realm. Some of the teaching approaches proposed for classroom teaching of suprasegmentals have been, for example, a cognitive approach with a metacognitive analysis of the suprasegmental system and subsequent self-study using field-specific materials (Anderson-Hsieh, 1990) and a drama-based approach (Stevens, 1989). Often, the focus has been entirely on self-study after pronunciation instruction, such as an input-based approach in the form of repeated reading along with an audio recording (Gorsuch, 2011), or covert practice with self-monitoring and self-correction (Dickerson, 2000). However, in order to maximize class time, the search for most effective teaching techniques continues.

The current study was designed to provide empirical evidence for the effectiveness of the synchronous speech technique, which has been anecdotally observed to yield positive results in L2 rhythm acquisition. The exploration of this technique was motivated by the empirical accounts of synchronous speech being successfully used to achieve the desired speech effect in the field of communication disorders, where it is used in stuttering therapy for speech rate, prosody control, and fluency development (Freeman & Armson, 1998; Ham, 1988; Kalinowski & Saltuklaroglu, 2003; Kieft & Armson, 2008). While L2 speech acquisition is an entirely different discipline and of a non-clinical nature, the shared speech intelligibility goal justifies further explorations of professional practices used in the speech disorder discipline as part of an interdisciplinary quest for most effective instructional tools.

In the literature, the simultaneous speech production by two speakers has been referred to in various ways: synchronous speech (Cummins, 2003), choral speech or chorus repetitions (Freeman & Armson, 1998; Kjellin, 1999), and unison speech (Ham, 1988). It is important to note two things: first, the technique described here does not involve rhythmical, highly structured chanting, such as reciting poems and rhymes, but rather refers to any other less structured text that one would encounter in their daily lives. Second, synchronous speech, as its name suggests, really denotes speech that is created by two people simultaneously, without a significant lag in production. This is different from speech shadowing, a related yet

different term, in which one speaker attempts to reproduce the other speaker's speech after it is uttered, without a text in front of them, and with no familiarity with the upcoming utterance (Cummins, 2003). While Cummins (2003) points out that there are lags also in a synchronous speech condition, they are much shorter than the shortest lags in shadowed speech. Kalinowski and Saltuklaroglu (2003) describe the timing of synchronized speech as "one signal imitating the other in a loosely defined temporal window" (p. 342).

Kjellin (1999) has provided an experience-based account of introducing synchronous speech into second language pronunciation instruction, where relatively short phrases were used for teaching prosody. He notes that choral repetition is not passive audio-lingual drilling, but rather efficient active work both mentally and physically automatizing a skill, the instant results of which generates a high level of motivation in the student, so repetitions never get boring. Chela-Flores (1994) gives indirect support to the synchronous speech technique in second language rhythm acquisition by pointing out the need for the student to develop a feel for the continuous flow of rhythm, rather than working on rhythm on a word-by-word basis that does not let the learner perceive it as a whole and form a general habit of its use. In such cases, rhythm use is limited only to the learned words and phrases and does not generalize to out-of-class spontaneous speech situations. Similarly, she emphasizes the difference between those mechanisms that lead to conscious knowledge of language rules but do not normally develop oral fluency, and those mechanisms that develop automatic language competency, claiming that in the traditional rhythm instruction more attention is usually given to the former.

"Conventional" rhythm teaching typically combines both explicit instruction and meaningful and communicative practice to gradually move from the declarative stage of skill acquisition to the procedural stage and finally to the automatic stage (DeKeyser, 2007), which is a relatively slow process. Synchronous speech could hypothetically accelerate rhythmic automaticity by focusing on the final automatization phase, where rhythmic patterns would be internalized through their smooth and fluent use. The intensive nature of synchronous speech provides frequent perceptual exposures to the feature learned and a considerable amount of motoric practice. Thus the synchronous speech technique could minimize reliance on the metalinguistic rules of rhythm production and the procedural stage of rhythm learning, instead allowing the learners to fully immerse themselves into "assisted" native-like rhythm use.

A neurological perspective on synchronous speech could explain why instant imitation of native speaker's speech gestures leads to automaticity and could potentially be a more effective tool for rhythm acquisition than more analytical approaches. Kalinowski and Saltuklaroglu (2003) articulate the position that all humans possess "mirror neurons" that create an immediate link between an observation and an action (or perception and production) and allow humans to imitate complex motor sequences. While the status of mirror neurons remains unclear and somewhat controversial, recent reviews indicate that there is strong evidence to support their existence and role in motor imitation and hence motor learning (Molenberghs, Cunnington, & Mattingley, 2012). Thus synchronous speech could be conceptualized as a simple input-output reflex mediated by mirror neurons, during which "the only cognitive tasks required are perceiving and attending to the external signal during speech production" (Kalinowski & Saltuklaroglu, 2003, p.344). Regardless of whether such a strong claim can be substantiated, the mere presence of a mirror neuron system can be seen as evidence for the neurological importance of imitation in human motor learning.

In sum, the strength of the synchronous speech technique lies in the fact that rhythm is learned (i) psycho-motorically and implicitly, (ii) uninterruptedly and holistically, (iii) intensively and time-efficiently, while (vi) maintaining consistency across speech. The flow of rhythm develops in time; interrupting the flow by the instructor and the student taking turns would be detrimental to rhythm learning. Therefore, the continuity and fluency of practice gives students an opportunity to use the desired rhythm in a native-like and fluent manner, forming a strong psycho-motoric habit without much conscious awareness. Additionally, this lets students hear themselves speak according to native prosodic norms, which might be a powerful motivator. Moreover, temporal features of rhythm are hard to maintain without a real-time metronome that is instructor's speech, and could be lost if not paced and aligned by synchronous speaking. The outside real-time meter helps students set their "inner clock". Finally, automatizing a skill is the final and most time-consuming stage of skill acquisition, yet this final stage of skill learning is often cut short due to time constraints. The synchronous speech technique puts emphasis on the last step — the skill automatization process — from the very first day, and through fluent and intensive use could arguably turn the new feature into a habit faster.

3. Methods

3.1. Research design

The small-scale feasibility study used a pre-test post-test control group quasi-experimental design, where the control group ($n = 3$) worked with the regular rhythm instruction, and the experimental group ($n = 3$) worked with a synchronous speech component added to the regular instruction. The research participants were audio-recorded at the beginning and end of the 6 weeks of rhythm instruction period to obtain (i) initial baseline speech samples and (ii) final post-instruction speech samples. The last ones assessed the potential transfer to novel contexts/spontaneous speech as students were giving short unscripted presentations.

The baseline and final recordings were further subjected to perceptual measures to compare progress in rhythmic performance in each group. Recordings from all six participants were first low-pass filtered with speech analysis software to retain only suprasegmental information, in order to eliminate any potential bias from context factors, and further perceptually rated by three certified, licensed speech-language pathologists, all naïve to the study, on (i) rhythm pattern acceptability, (ii) speech rate acceptability, and (iii) overall speech acceptability for instructional purposes.

3.2. Participants

The study was conducted within a 6-week-long course of oral proficiency for international graduate teaching assistants (ITAs) in a department of communication sciences and disorders at a university in Midwestern United States. In this course, each international student received individual instruction by a speech-language pathology graduate student, supervised by a licensed and certified speech-language pathologist.

Two groups of participants were involved in the study: first, six international students (one female, five male), and second, six native-English speaking instructors (all female) who all volunteered to participate in the experiment. The international students had all been screened for English language oral proficiency by ESL experts during the students' first days on campus. If their speech patterns did not meet the established fluency criteria, they were further referred to the department of communication sciences and disorders for placement in their oral proficiency program. The supervising SLP along with the participating graduate students administered initial oral proficiency screenings to each referred student and identified individual pronunciation goals. Finally, those international students who were identified as having non-native prosodic patterns were further offered participation in the current study.

The six international participants who volunteered were randomly assigned to control and experimental groups, controlling only for the native language factor: the complexity of certain languages could affect the speed with which rhythm is acquired; therefore, participants' native languages were balanced across both groups. Thus, there were two speakers of Chinese in each group, while the remaining two participants — one speaker of Nepali and one speaker of Sinhala — were randomly assigned to the control and the experimental groups, respectively.

Table 1
Participants' native language and field of study.

+	NATIVE LANGUAGE	FIELD OF STUDY
Control 1	Chinese	Chemistry
Control 2	Chinese	Chemistry
Control 3	Nepali	Geology
Experimental 1	Chinese	Biology
Experimental 2	Chinese	Math & Statistics
Experimental 3	Sinhala	Chemistry

3.3. Procedure

Speech instructors worked with the ITAs on English rhythmic patterns for a total of six consecutive weeks during the semester, where approximately up to 30 minutes out of the regular 50-minute class each week were devoted to teaching rhythm and stress. Although each session was conducted individually, maximum measures were taken to make sure that all instructors performed the same way through intensive training and constant monitoring. Before meeting with their students, all native-speaking instructors completed weekly joint training sessions where they practiced synchronous speech with each other and shared their experiences. Instructors were provided with detailed guidelines and initial texts to use for the rhythm teaching part of each session.

Each instructor met with his or her assigned ITA in a quiet therapy room equipped with a video camera. One of the researchers constantly monitored the instruction process via camera on a computer in another room, and gave instant feedback and made the necessary corrections right after the session to ensure fidelity of treatment.

Both control and experimental groups spent an equal amount of time per session on rhythm instruction. Within each session, all students went through controlled, guided and free speech activities (see Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2006); however, the proportions of these in each group were different. The experimental group received proportionally fewer guided and free speech activities, which were substituted with synchronous speech activities instead.

The explicit instruction on rhythm that both groups received involved work on word stress (stress realization: duration, pitch, loudness, as well as vowel reduction), primary phrase stress, content and function words, thought groups, stress in compound nouns, and prominence in discourse context (stressing new information versus old, emphatic stress, contrastive stress). Each session began with word- and short phrase-level controlled activities with ear training (Celce Murcia et al., 2006) and modeling by the instructor and imitation by the student. The following guided activities involved more field-specific content and longer utterances; still, the attention of the student was focused on rhythm production. Feedback at this stage was explicit and immediate. Finally, the free speech and communicative activities were aimed at developing automaticity and use of the newly acquired skills in spontaneous and also cognitively demanding speech, which is an everyday reality for teaching assistants. These activities were aimed at fostering presentation-type of speech and were made maximally meaningful to the ITAs; for example, they involved teaching some basic concepts in their field, describing research conducted in their department, giving a motivational speech for prospective students in their department, etc. Feedback at this stage could be instant or delayed.

Both experimental and control groups received the abovementioned instruction, but only the experimental group received instruction using the synchronous speech technique in place of some guided and free speech activities. The experimental group followed specific detailed guidelines for work with synchronous speech. The materials used working with the experimental technique were field-specific texts and presentation materials that were either selected for the student or, later in the semester, provided by students themselves (e.g., descriptions of research interests, journal abstracts, upcoming presentations). Using contexts relevant to students' academic needs was an approach selected to enhance student motivation. The texts used consisted of whole paragraphs, and due to their length could be repeated several times only. Nevertheless, the length of the material also meant that the flow of rhythm could be internalized more continuously and intensively.

Initially, each synchronous speech activity began with the instructor modeling for the student and the student silently lip-reading along to familiarize him or herself with the text. Next, the student joined in, and both student and instructor spoke in unison. Depending on the length of the text, it was repeated three to five times, with the instructor prompting the student to gradually establish eye contact with the "audience", i.e., the instructor. This was done in order to minimize reliance on the script and to create an impression of a real presentation. Looking up frequently at the imaginary audience also helped maintain thought groups and appropriate pausing in the running speech. Often, the student and the instructor would stand in the opposite corners of the therapy room to create distance between the speaker and the audience, creating the effect of a real presentation where appropriate eye contact and appropriate volume needs to be maintained; this also tended to increase the prominence of stressed syllables in speech. Additionally, to minimize the "crutch" that the instructor's voice might have turned into during the synchronous speech activity, the instructor would significantly lower the volume of his/her voice at times and let the student take the lead so students could hear themselves produce speech in a near-native manner by themselves. Afterwards, the instructor would tune back in and continue as usual.

It was important for the instructors to attend to several things while working with this technique: first, they had to project their voices loudly enough that the student could speak in full voice and still hear the instructor's voice, which was not always easy. Second, the instructors were trained to use expressive body language (e.g., raising eyebrows, looking up, leaning forward) to amplify rhythmic patterns. Body language is of benefit in such instruction since it allows speech synchronization through peripheral vision while reading a text (Cummins, 2003), alerts the student that a new thought group is coming, and, overall, serves as a reminder of the physiological aspect of stress production. In this way, body language acts as a real-time feedback mechanism, since it can convey the right timing and prominence without using voice or any other signal. Overall, corrective feedback was implicit, delivered real-time via amplified auditory and visual cues. For example, if the student rushed ahead, the instructor could slow down her/his speech even more or prolong the stressed syllables if they were of insufficient duration in the student's production.

3.4. Data Collection

To establish the efficacy of the synchronous speech technique, pre-test and post-test recordings were obtained from each group. Recordings were made with Panasonic RR-US470 digital audio recorders and SHURE C606 professional microphones attached to them, which were distributed to all instructors. Overall, students were recorded six or more times during the semester, but only the first and the last recordings were used in this study as we were interested in the maximum result each technique could achieve in the limited amount of time allocated for rhythm instruction. Students were unaware of which recordings would be used for research purposes, and recordings were regularly used in class for work with segmentals, so students were relatively comfortable with being recorded.

For baseline recordings, all participants read a scripted text (see Appendix A). They were asked to first familiarize themselves with the text and read it silently, and then read it and say each line aloud, looking up, as if presenting it to their class. For the final recordings that assessed retention and transfer to spontaneous production, students were recorded as they produced a novel and spontaneous speech that they had a few minutes to prepare. Prior to recordings, students were told to remember the segmental and suprasegmental features they had worked on during the semester and use them accurately in their final speech; the very final session was devoted entirely to assessment and involved no rhythm instruction. The speech had to be on some concept from their field they could explain and then students were asked to "present" it while they were being recorded. The strong focus on the content made attending to speech patterns cognitively demanding, as students had to construct a novel text in their minds and simultaneously maintain appropriate rhythm. Since most of the cognitive resources were spent on the challenging context, leaving little for attending to the rhythmic performance, the ability to maintain rhythm in the spontaneous and content-wise difficult speech was taken as an indicator that a certain degree of automaticity had been achieved.

3.5. Data Analysis

Data were analyzed using descriptive statistics to assess the outcomes of the synchronous speech component in the experimental group and establish research feasibility of this method for future studies. The small sample size of this study did not allow the use of inferential statistical methods or the ability to generalize results to larger populations. Selected recorded speech samples from all six participants were randomized and presented to three naïve speech-language pathologists who assigned impressionistic ratings to the speech in terms of (i) rhythm pattern accuracy, (ii) speech rate acceptability, and (iii) overall speech acceptability as instructional speech. Regarding the latter, we hypothesized that there might potentially be additional factors besides the first two that could influence the perceived acceptability of speech.

All speech samples were approximately 30 seconds long, and contained not less than five sentences. Such sample length was deemed to be sufficient to appropriately reflect the target patterns and decrease the burden on raters. Since the baseline recordings were all done on the same text for all speakers, the 30-second portion was randomly spliced out of various time points so that the content would not repeat itself and raters would not develop familiarity effects with speech that would make them rate samples later in time more favorably. The final recordings, on the other hand, were recorded on spontaneous speech that was different for each individual speaker; therefore, the 30-second speech samples were spliced out from the middle of the recording for all participants.

To ensure that raters only focused on the suprasegmental aspect of speech and interference of segmental information was eliminated, all speech samples were low-pass filtered at 1000 Hz using Praat

speech analysis software (Boersma & Weenik, 2011). Low-pass filtering passes lower frequencies and rejects higher frequencies, making segmental information relatively unavailable to the listener as words are almost impossible to make out. Suprasegmental information, on the other hand, was all preserved and thus the only quality information available to raters.

Speech samples were presented to raters on a computer via headphones. A 100 mm long visual rating scale was used, where raters selected a point on the continuous blank scale, marked as, for example, “non-native rhythm” at one end, and “native-rhythm” at the other end (see Appendix B). Raters were told to make use of the whole scale. Care was taken to make sure that all raters defined the notion of “rhythm” identically and were able to apply it to the ratings; therefore, they received a short introduction to the rhythmical system of the English language, followed by a short training session on random and study-unrelated low-pass-filtered native and non-native speech samples.

Raters could listen to each speech sample twice and they then marked the scale according to the perceived performance in English. The inter-rater reliability was high, $r(34) = .71$, $p < .01$. Intra-rater reliability on the same speech samples that raters had to rate twice was even higher, $r(16) = .93$, $p < .01$. Each individual ITA's progress during the semester was expressed as a difference in scaled units (0 - 100 on the visual rating scale) between the baseline recording and the final recording (i.e., final perceptual rating minus initial perceptual rating), averaged across all three raters.

4. Results

The two groups' performances were rated on a scale of 1 to 100 for rhythm accuracy in spontaneous oral production, as well as acceptability of speech rate and overall speech patterns in spontaneous production. An individual differences analysis revealed that one of the participants in the Experimental group exhibited a profile that matched neither the control nor experimental group: her performance at the end of the semester was well below the average in any of the groups; therefore, this participant was excluded from further analyses.

Figure 1 presents results of the perceptual improvement in rhythmic pattern use in spontaneous speech, which was the focus of this study. The amount of improvement in the control group ($n = 3$) was an average of 18.4 units, while in the experimental group ($n = 2$) the improvement was an average of 30.7 units. This indicates that, perceptually, the experimental group experienced greater improvement in second language rhythm use in spontaneous production than the control group, potentially due to the addition of the synchronous speech technique.

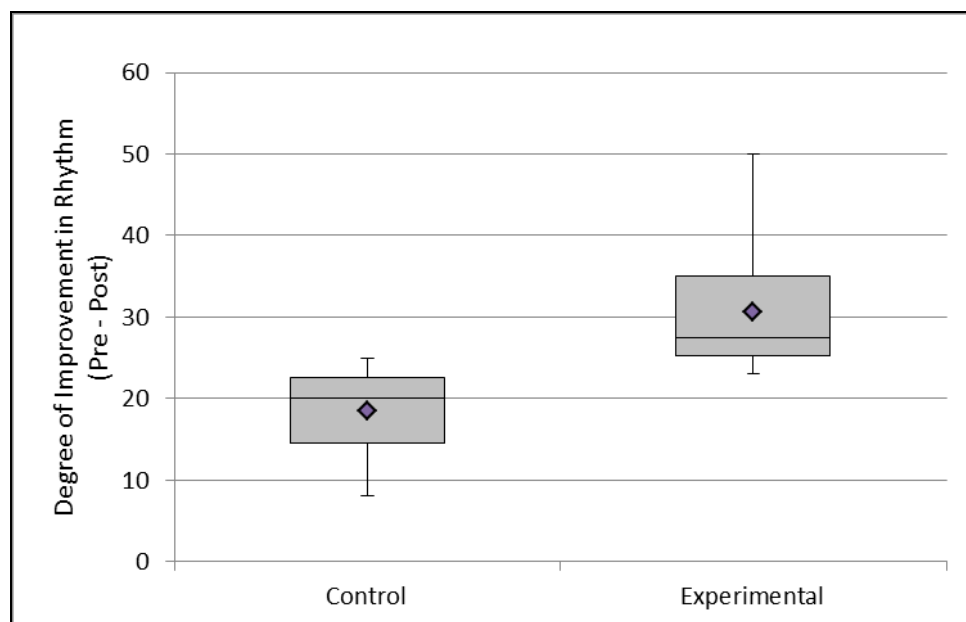


Figure 1. Difference in speech rhythm acceptability ratings pre- and post-instruction on a scale from 0 to 100, indicating perceived improvement in speech rhythm in control and experimental groups.

Figure 2 illustrates perceptual ratings for improvement in the overall speech patterns. A slight trend toward greater overall speech improvement in the experimental group ($M = 33.6$), compared to the control group ($M = 19.3$), can be observed.

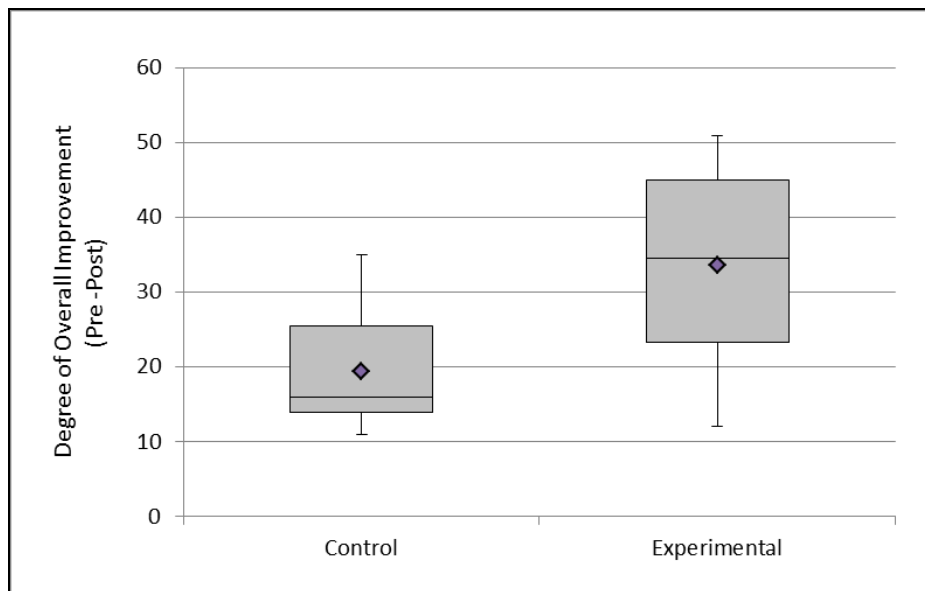


Figure 2. Difference in overall speech pattern acceptability ratings pre- and post-instruction on a scale from 0 to 100, indicating perceived improvement in overall speech patterns in control and experimental groups.

Finally, while both groups were rated as having made comparable progress in improving speech rate, improvement was more pronounced in the experimental group ($M = 37.5$), compared to the control group ($M = 20.5$), again showing a trend towards greater benefits of adding the synchronous speech technique.

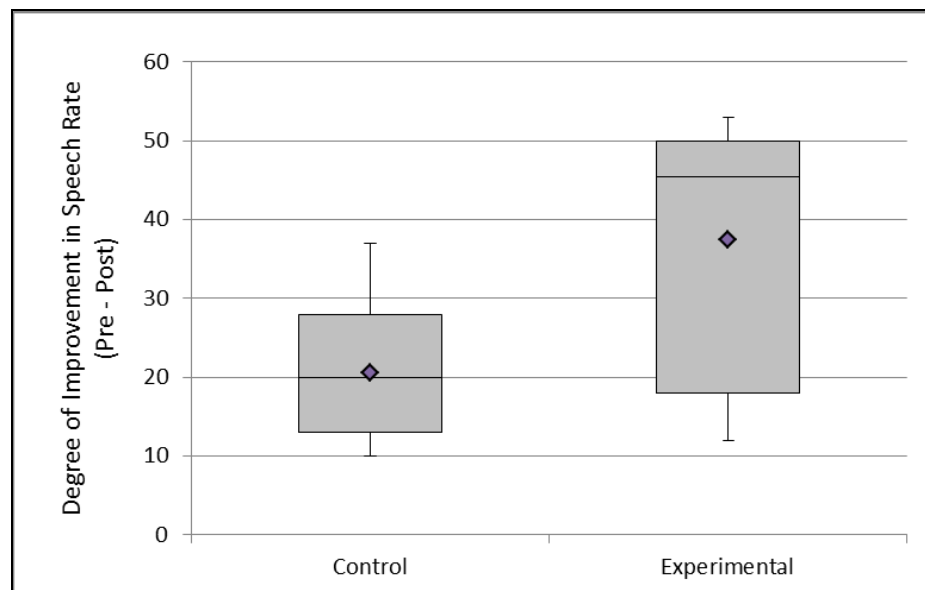


Figure 3. Difference in speech rate acceptability ratings pre- and post-instruction on a scale from 0 to 100.

5. Discussion and pedagogical implications

The number of international graduate students teaching at U.S. universities is large and growing. Interactions between ITAs and American undergraduates have often resulted in communication failures, which is hardly surprising given that the amount of time allotted to ITA preparation, speech training in particular, typically is short. Various approaches for teaching English speech patterns have been proposed and tested empirically, but the synchronous speech technique so far has not been addressed in research literature. This study attempted, first, to establish the feasibility of testing the effectiveness of the synchronous speech technique with experimental methods and develop a protocol to test the method, and second, to provide preliminary experimental evidence for the effectiveness of the synchronous speech technique in L2 rhythm teaching. The hypothesized benefits of using synchronous speech in pronunciation instruction were the simultaneously available rich input and practice, as well as implicit, fluent and continuous rhythm learning that could potentially allow for automatizing rhythm production faster than other rhythm teaching methods and techniques.

Out of the six volunteers who agreed to participate in our small-scale study conducted within an existing pronunciation course, one participant was eventually eliminated due to exhibiting performance that was well below the average for both the experimental and control groups, apparently failing to benefit from any type of instruction. There could be a range of possible explanations here, including the fact that this course was mandatory for all six potential teaching assistants and certain motivation-related issues might have played a role.

The study findings with the five remaining participants partially confirmed our casual observations and intuitions regarding the effectiveness of the synchronous speech technique: observable differences between the experimental and control groups were found, such that there was a trend toward more pronounced improvement in speech rhythm acquisition when the synchronous speech technique was added to instruction. Considering the small sample size (six participants total, out of which one was eliminated as an outlier) and the limited time for instruction (a total of six weeks, not more than half an hour per week), it can be considered an encouraging preliminary finding. An added synchronous speech component thus has shown potential to accelerate learning of second language rhythm patterns and aid their transfer to new and untrained contexts. However, most surprising and encouraging might be the fact that these rhythmic improvements were shown in spontaneous speech production, which is the ultimate goal of pronunciation training. What is more, improved rhythmic performance was demonstrated in cognitively demanding contexts, where most of the cognitive resources were devoted to the content of the speech. These results indicate that automaticity in second language rhythm use may be achieved faster with the addition of the synchronous speech technique than with conventional rhythm teaching techniques alone.

Initial screenings indicated that speech rate normalization, specifically its reduction, was among the many semester goals set for these students. Although trending toward greater improvement, the application of the synchronous speech technique did not appear to help with speech rate normalization considerably more than the “conventional” rhythm teaching techniques. Neither baseline nor final ratings as assigned by the three raters reached the maximum score; therefore, the possibility of a ceiling effect was eliminated. One possible explanation for the clear lack of difference between groups could be that the time spent on the presentation type of speech for both groups, irrespective of the type of rhythmic training received, led to increased awareness of the needs of the audience and consequently speech rate normalization.

Similarly, the experimental group was not perceived by raters as having convincingly more improvement in the overall speech patterns (intonation, pausing and other factors included) than the control group, although a trend toward more improvement was again observed. Possibly, the amount of time devoted to working with the synchronous speech was insufficient to reveal its full potential in this realm. The small sample size and unequal number of participants limit any conclusions in this regard.

From our preliminary results, we can tentatively suggest that one aspect of second language speech learning where synchronous speech could have superiority over traditional techniques is rhythm pattern acquisition, which was the focus of this study. More importantly, the findings for the experimental group indicate that 30 minutes of instruction over six weeks might be sufficient to see the benefits of the synchronous speech technique for automating second language rhythm patterns. The presence of the outlier who decreased her rhythmic accuracy and speech acceptability following six weeks of instruction is a particular complicating factor in interpreting the present results. Thus a larger-scale study with a greater sample size and a longer instruction period is needed.

Overall, our results supported the feasibility of testing the technique experimentally by using the selected measures of improvement and the efficacy of this method for rhythm training in general. The use of the low-pass filtered speech and impressionistic ratings as a measure proved to be sensitive enough to detect differences in the rhythmic improvement after a limited number of training sessions. The fact that the experiment was conducted within an existing class dictated that synchronous speech in the experimental group not be used in isolation but in addition to more explicit rhythm teaching instruction to minimize risks for the students; as a result, the ability for synchronous speech to achieve the current result independently is yet unknown. Theoretically, the explicit component of rhythm teaching that is needed to help students notice second language features could be substituted with real-time amplification of rhythmic cues during synchronous speech, thus making rhythmic acquisition possible without referring to metalinguistic means of instruction.

This study also demonstrated that synchronizing speech for native and non-native speakers in an instructional setting was feasible, dispelling our initial concerns. Although Cummins (2002, 2003) observed that when two people recite a common text in unison, they rapidly attune their speech to each other and are able to successfully synchronize their speaking with relative ease, these observations were limited to two native speakers who share the same language and expectations regarding its prosody. This study proved that such observations can be extended also to native—non-native speaker dyads; however, it does not allow for generalizations regarding the effectiveness and implementation of the technique in larger groups, which would require various adjustments and more creativity on the part of the instructor.

Although the population that was targeted with the synchronous speech technique in this study was international teaching assistants, its application is not limited to ITAs or academic settings but can be successfully used in a variety of second language teaching contexts where a more holistic approach to rhythm teaching is preferred and time for speech instruction is limited.

References

- Anderson-Hsieh, Janet (1990). Teaching suprasegmentals to international teaching assistants using field-specific materials. *English for Specific Purposes*, 9, 195-214.
- Anderson-Hsieh, Janet, Johnson, Robert, & Koehler, Kenneth (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42(4), 529-555.
- Anderson-Hsieh, Janet, & Koehler, Kenneth (1988). The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. *Language Learning*, 38 (4), 561-613.
- Braun, Bettina, Lemhöfer, Kristin, & Cutler, Anne (2008). English word stress as produced by English and Dutch speakers: The role of segmental and suprasegmental differences. Proceedings from INTERSPEECH 2008: 9th Annual Conference of the International Speech Communication Association. Brisbane, Australia, p.1953.
- Braun, Bettina, Lemhöfer, Kristin, & Mani, Nivedita (2011). Perceiving unstressed vowels in foreign-accented English. *Journal of the Acoustical Society of America*, 129 (1), 376-387.
- Boersma, Paul, & Weenink, David (2011). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 5.2.16, retrieved 20 February 2011 from <http://www.praat.org>.
- Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna, & Goodwin, Janet (1996). *Teaching pronunciation: Reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, Bertha (1994). On the acquisition of English rhythm: Theoretical and practical issues. *International Review of Applied Linguistics*, 32(2), 232-242.
- Chen, Yang, Robb, Michael P., Gilbert, Harvey R., & Lerman, Jay W. (2001). A study of sentence stress production in Mandarin speakers of American English. *Journal of the Acoustical Society of America*, 109(4), 1681-1690.

- Chiang, Shiao-Yun (2009). Dealing with communication problems in the instructional interactions between international teaching assistants and American college students. *Language and Education*, 23(5), 461-478.
- Cummins, Fred (2002). On synchronous speech. *Acoustic Research Letters Online*, 3(1), 7-11.
- Cummins, Fred (2003). Practice and performance in speech produced synchronously. *Journal of Phonetics*, 31, 139-148.
- DeKeyser, Robert (2007). Skill acquisition theory. In Jessica Williams and Bill Van Patten (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 97-113.
- Derwing, Tracey, Munro, Murray, & Wiebe, Grace (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410.
- Dickerson, Wayne (2000). *Covert rehearsal as a bridge to accurate fluency*. Presented at the 34th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, BC.
- Ellis, Nick C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305 - 352.
- Ellis, Nick C. (2007). Implicit and explicit knowledge about language. In Jasone Cenoz & Nancy H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 6, pp. 119-132). New York City, New York: Springer.
- Field, John (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39, 399-423.
- Flege, James E., & Bohn, Ocke-Schwen (1989). An instrumental study of vowel reduction and stress placement in Spanish-accented English. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 35-62.
- Freeman, Kathryn, & Armson, Joy (1998). Extent and stability of stuttering reduction during choral reading. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 22, 188-202.
- Fry, Dennis B. (1955). Duration and intensity as physical correlates of linguistic stress. *Journal of the Acoustical Society of America*, 27, 765-768.
- Gorsuch, Greta J. (2011). Improving speaking fluency for international teaching assistants by increasing input. *TESL-EJ*, 14(4), 1-25.
- Gorsuch, Greta J. (2013). Helping international teaching assistants acquire discourse intonation: Explicit and implicit L2 knowledge. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 1(2), 67-92.
- Hahn, Laura (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-223.
- Ham, Richard E. (1988). Unison speech and rate control therapy. *Journal of Fluency Disorders*, 13(2), 115-126.
- Hulstijn, Jan H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- Kalinowski, Joseph, & Saltuklaroglu, Tim (2003). Choral speech: the amelioration of stuttering via imitation and the mirror neuronal system. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27(4), 339-347.
- Kang, Okim (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38, 301-315.
- Kang, Okim (2008). The effect of rater background characteristics on the rating of International Teaching Assistants speaking proficiency. *Spain Fellow Working Papers*, 6, 181-205.
- Kiefe, Michael, & Armson, Joy (2008). Dissecting choral speech: Properties of the accompanist critical to stuttering reduction. *Journal of Communication Disorders*, 41, 33-48.
- Kjellin, Olle (1999). Accent Addition: Prosody and Perception Facilitates Second Language Learning. In Osamu Fujimura, Brian D. Joseph, & Bohumil Palek (Eds.), *Proceedings of LP'98 at Ohio State University, Columbus, Ohio, September 1998*. Prague, Czech Republic: The Karolinum Press.
- Ladefoged, Peter (2005). *A course in phonetics* (5th ed.). Boston, Massachusetts: Heinle.
- Lee, Borim, Guion, Susan G., & Harada, Tetsuo (2006). Acoustic analysis of the production of unstressed English vowels by early and late Korean and Japanese bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 487-513.
- Lehiste, Ilse (1970). *Suprasegmentals*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Lehiste, Ilse, & Fox, Robert A. (1992). Perception of prominence by Estonian and English listeners. *Language and Speech*, 35(4), 419–434.
- Mattys, Sven L., Brooks, Joanna, & Cooke, Martin (2009). Recognizing speech under a processing load: Dissociating energetic from informational factors. *Cognitive Psychology*, 59, 203–243.
- McAllister, Robert, Flege, James E., & Piske, Thorsten (2002). The influence of L1 on the acquisition of Swedish quantity by native speakers of Spanish, English and Estonian. *Journal of Phonetics*, 30, 229–258.
- Molenberghs, Pascal, Cunningham, Ross, & Mattingley, Jason B. (2012). Brain regions with mirror properties: A meta-analysis of 125 human fMRI studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(1), 341–349.
- Morley, Joan (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 481–520.
- Munro, Murray J. (1998). The effects of noise on the intelligibility of foreign-accented speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 139–154.
- Pickering, Lucy (2001). The role of tone choice in improving ITA communication in the classroom. *TESOL Quarterly*, 35(2), 233–255.
- Rao, Nagesh (1995). *The “oh no!” syndrome: A language expectation model of undergraduate negative reactions toward foreign teaching assistants*. Paper presented at the 79th Annual Meeting of the International Communication Association, Albuquerque, New Mexico.
- Stevens, Scott G. (1989). A dramatic approach to improving the intelligibility of ITAs. *English for Specific Purposes*, 8, 181–194.
- Tajima, Keiichi, Port, Robert, & Dalby, Jonathan (1997). Effects of temporal correction on intelligibility of foreign accented English. *Journal of Phonetics*, 25, 1–24.
- White, Laurence, & Mattys, Sven L. (2007) Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35(4), 501–522.
- Woodford, Charles, Prichard, Cheryl, & Jones, Robin (1998). Listening conditions in higher education classrooms: One method of improving them. *Education*, 119(1), 129–134.
- Yu, Vickie, & Andruski, Jean (2010). A cross-language study of perception of lexical stress in English. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(4), 323–344.
- Zhang, Yanhong, Nissen, Shawn L., & Francis, Alexander L. (2008). Acoustic characteristics of English lexical stress produced by native Mandarin speakers. *Journal of the Acoustical Society of America* 123(6), 4498–4513.

Appendix A

Scripted text for baseline recordings

"When world-class people are invited to campus, and they are important in your discipline, be sure to attend, if at all possible. Attend their lecture even if they are from a different discipline than yours. Such people come to give seminars and to spend a day or two with faculty and students. Often, they become events to remember. You might want to attend just to see who those people are. Go even if you are not interested in the topic. What you will hear, if you listen carefully, is how they think about the world, how they approach problems, and how they work on them. They might change your perspectives about your own areas of teaching and research.

If you want to survive in a research-oriented institution, publish as much as possible. Write most of your articles for refereed journals. Papers presented at meetings get you funds to travel. However, even if refereed, these papers don't really count for tenure, salary raise, or promotion.

Your first papers might be rejected. But remember – every paper has a market, unless they are real stinkers. If the work is sound, it will get published. Submit your papers first to the best journals. Work your way down the list if a paper is rejected. In general, publish early and often. Begin writing for publication while still in graduate school. Data show that people who publish while still in graduate school usually continue to publish at a fast rate after they graduate – unlike those who did not publish while still a student."

(Adapted from Gray, P., & Drew, D. E. (2008). *What they didn't teach you in graduate school: 199 helpful hints for success in your academic career*. Stylus Publishing: Sterling, Virginia.)

Appendix B

Visual Rating Scale

RATER'S FORM

Place an X on each line to assess each speaker's rhythm, speech rate and overall speech patterns:

Participant: _____

RHYTHM

Non-native _____ Native

SPEECH RATE

Not Acceptable _____ Acceptable

OVERALL SPEECH PATTERNS

Not Acceptable _____ Acceptable

Elina Banzina, Department of Languages, Stockholm School of Economics in Riga – Riga, Latvia

elina.banzina@sseriga.edu

- EN** | **Elina Banzina**, Ph.D., is an Assistant Professor at the Department of Languages of Stockholm School of Economics in Riga. Her research interests involve English phonetics, perception and production of foreign-accented speech, intelligibility, and pronunciation teaching techniques, with a special focus on language rhythm
- ES** | **Elina Banzina**. Ph.D., es Profesora en el Departamento de Lenguas de la Escuela de Economía de Estocolmo, en Riga. Sus líneas de investigación incluyen la fonética inglesa, la percepción y la producción de la lengua hablada con acento extranjero, inteligibilidad y técnicas para la enseñanza de la pronunciación, con especial hincapié en el ritmo de la lengua.
- IT** | **Elina Banzina**, Ph.D., è Ricercatrice confermata presso Dipartimento di Lingue della Scuola di Economia di Stoccolma nella città di Riga. I suoi interessi di ricerca includono la fonetica inglese, la percezione e la produzione di parlato con accento straniero, intellegibilità e tecniche per l'insegnamento della pronuncia, con particolare enfasi sul ritmo della lingua.

Lynne E. Hewitt, Department of Communication Sciences and Disorders, Bowling Green State University

lhewitt@bgsu.edu

- EN** | **Lynne Hewitt**, Ph.D., CCC-SLP, is an Associate Professor and Chair of the Department of Communication Sciences and Disorders, Bowling Green State University, Bowling Green, OH. Her undergraduate training was in English and linguistics. She is a certified and licensed speech-language pathologist with clinical and research interests in language assessment and intervention.
- ES** | **Lynne Hewitt**, PhD., CCC-SLP (Certificado de competencia clínica en patologías del lenguaje), es Profesora y Directora del Departamento de Ciencias y Trastornos de la Comunicación en la Bowling Green State University en Bowling Green, en Ohio. Es licenciada en Inglés y Lingüística y posee certificación y licencia de patóloga del lenguaje. Sus intereses de investigación abarcan también la evaluación y la intervención lingüística.
- IT** | **Lynne Hewitt**, Ph.D., CCC-SLP (Certificato di competenza clinica in patologie del linguaggio), è Professore Associato e capo del Dipartimento di Scienze e Disordini della Comunicazione, alla Bowling Green State University sita a Bowling Green, in Ohio. Si è laureata in Inglese e Linguistica ed ha la certificazione e la licenza come patologa del linguaggio. I suoi interessi di ricerca riguardano anche la valutazione e l'intervento linguistici.

Laura C. Dilley, Department of Communicative Sciences and Disorders, Michigan State University

ldilley@msu.edu

- EN** | **Laura Dilley**, Ph.D, is an Assistant Professor in the Department of Communicative Sciences and Disorders, Michigan State University. Her research is in the area of phonetics, psycholinguistics, and phonology, particularly with respect to speech prosody.
- ES** | **Laura Dilley** Ph.D., es Profesora en el Departamento de Ciencias y Trastornos de la Comunicación en la Michigan State University. Su investigación se centra en el área de la fonética, psicolingüística y fonología, con especial interés para la prosodia de la lengua hablada.
- IT** | **Laura Dilley**, Ph.D, è Ricercatrice confermata presso il Dipartimento di Scienze e Disordini della Comunicazione, alla Michigan State University. I suoi interessi di ricerca sono nell'area della fonetica, della psicolinguistica e della fonologia, con particolare enfasi sulla prosodia del parlato.

From out of the drill. Margini di comunicativizzazione del drill

PAOLO TORRESAN¹

Alma Edizioni

Received 16 February 2014; received in revised form 3 April 2014; accepted 13 April 2014

ABSTRACT

IT I *drill* rappresentano dei *golden oldies*: al pari della traduzione e del dettato, sono attività 'sempreverdi', soggette a continui rinnovamenti, anche quando pare ne sia giunto il tramonto. Con questo saggio intendiamo chiudere, di fatto, una trilogia, avendo già dedicato spazio a come fornire una cornice comunicativa alle altre due classi di attività: dettato e traduzione, appunto (Torresan, 2011a; Torresan, 2012).

Anche i *drill* offrono ampi margini di comunicativizzazione. È possibile impostare *drill* come esercitazioni che prevedono uno spazio, nel loro stesso svolgersi, per la comunicazione. Essi possono, peraltro, costituire la base di percorsi in cui l'attenzione sulle forme si avvicenda con leggerezza, ma al tempo stesso con confini netti, a quella sui significati.

Parole-chiave: DRILL, DIDATTICA COMUNICATIVA, DIDATTICA UMANISTICA, LESSON PLAN.

EN Drills are golden oldies: even when their popularity seems to have waned, they still are 'evergreen' activities i.e., always open to innovation, like translation tasks and dictation exercises. After having previously examined the role of communicative framing in both translation and dictation activities (Torresan, 2011a; Torresan, 2012), this article completes a trilogy by investigating the use of drills within a communicative framework.

Like other activities, drills can also serve as useful communicative tools: they can rely on an interactive communicative space and be based on the relationship between form and content, without being too demanding or lacking focus.

Key words: DRILL, COMMUNICATIVE TEACHING, PEDAGOGY OF HUMANITIES, LESSON PLAN.

ES Los *drill* representan unos *golden oldies*: al igual que la traducción y el dictado, son actividades siempre actuales, que se renuevan continuamente, incluso cuando parece que hayan decaído. De hecho, con este ensayo pretendemos cerrar una trilogía, después de haber dedicado espacio a cómo proporcionar un marco comunicativo a las otras dos clases de actividades, es decir, dictado y traducción (Torresan, 2011a; Torresan, 2012).

Los *drill* ofrecen también amplios márgenes de comunicatividad. Es posible emplear *drill* como ejercicios que, durante su desarrollo, prevén un espacio para la comunicación. Estos pueden, además, constituir la base de programas en que la atención a la forma se acerca –ligeramente y al mismo tiempo con confines netos– a la de los significados.

Palabras clave: DRILL, DIDÁCTICA COMUNICATIVA, DIDÁCTICA HUMANÍSTA, LESSON PLAN.

¹ Contatto: esh@unive.it oppure piroclastico@tin.it

1. Fissare lessico e regole: dallo strutturalismo alle soglie del metodo comunicativo

La psicologia comportamentista che, alla metà del secolo scorso, ha fornito una struttura epistemologica alla linguistica applicata, allora una neo-scienza, riduceva l'apprendimento linguistico a una serie di comportamenti che si fissano mediante l'esposizione ripetuta a uno stimolo. Per essa valse l'equazione *apprendimento = comportamento*, ovvero una serie di sequenze *stimolo-risposta* da trasformarsi in abitudine.

Il metodo audio-orale e quello strutturale, che a questa concezione della mente si ispirano, riconoscono nella ripetizione la caratteristica principale dell'apprendimento linguistico. Essi assumono, inoltre, che la lingua, secondo una concezione bloomfieldiana, sia facilmente segmentabile in una serie di strutture discrete. Insegnare una lingua, secondo tale concezione, significa ripetere *pattern linguistici* mediante *drill*, vale a dire *esercizi strutturali* (del tipo "volgi la frase al..." oppure "inserisci l'articolo mancante"), al fine di consolidare un'abitudine: memoria fatta comportamento. Si tratta di una ripetizione sorvegliata, dal momento che ogni forma di deviazione può contribuire al consolidarsi di un comportamento estraneo alla logica della lingua di arrivo. L'errore quindi va evitato, prevenuto.

L'etimo di *drill* ci riporta al passo militare, a rappresentare la forma di obbedienza e di disciplina cui la mente dell'allievo viene allenata. Nella logica del *drill* l'insegnamento equivale, in effetti, a un *addestramento*. Come un colonnello addestra le reclute o un istruttore addestra dei cani, così l'insegnante istruisce gli studenti.

In realtà siamo convinti che in epoca pre-comunicativa (prima cioè dell'approccio comunicativo), anche i metodi caratterizzati da *focus on meaning* e quindi orientati alla conversazione, come il metodo Berlitz (la prima scuola Berlitz fu fondata sul finire del XIX secolo), facessero propria una ripetizione che costringeva l'allievo a un ruolo passivo. La conversazione, in una scuola Berlitz, tutt'oggi gravita attorno a *pattern linguistici* la cui ripetizione è pilotata dal docente: questi segue rigorosamente un copione, mentre l'allievo è tenuto a replicare con margini di libertà alquanto ridotti. Si vedano dei modelli di conversazione tratti da una dispensa usata per la formazione degli insegnanti delle scuole Berlitz in Brasile (*Treinamento Inicial*, 2004, pp. 5-7). Riportiamo la nostra traduzione dell'originale portoghese:

Contrasto

Il contrasto è usato principalmente per introdurre contrari. Il termine introdotto è il contrario di una parola che l'allievo già conosce. Per esempio, per introdurre "piccolo" una volta che l'alunno già conosce la parola "grande".

Insegnante: Il Canada è un paese grande?

Studente: Sì.

Insegnante: Cuba è un paese grande?

Studente: No.

Insegnante: Ah! è un paese piccolo.

Il contrasto può essere utilizzato per introdurre nuovi termini: per esempio, "mercato" quando "banca" è già noto.

Insegnante: Il Carrefour è una banca?

Studente: No.

Insegnante: È un supermercato.

Eliminazione

Usando la tecnica dell'eliminazione, l'insegnante rivolge una serie di domande che comportano una risposta negativa, creando una situazione nella quale il nuovo lessico può essere introdotto in maniera logica all'interno di un contesto.

Per esempio, per introdurre "coltello":

Insegnante: Tagli il pane con una matita?

Studente: No.

Insegnante: Benissimo! Tagli il pane con il coltello.

Sostituzione

La tecnica della sostituzione è utilizzata per introdurre sinonimi di parole già note e strutture equivalenti ad altre già note, per esempio *aggettivi*:

Insegnante: Il Nilo è lungo?

Studente: Sì.

Insegnante: Benissimo. OPPURE Il Nilo è *esteso*.

Oppure *voci verbali*. [Ecco un esempio relativo alla] presentazione della forma passiva quando il presente è già noto:

Insegnante: Le persone parlano francese in Canada?

Studente: Sì.

Insegnante: Le persone parlano francese in Canada OPPURE il francese è parlato in Canada.

(*Treinamento Inicial*, 2004, pp. 5-7, traduzione nostra)

La pratica ripetuta di questi micro-dialoghi:

- è noiosa: l'alunno ripete come un pappagallo sì o no, al solo scopo di corrispondere agli obiettivi che il docente si è posto;
- non è stimolante:
 - tutte le domande sono retoriche (le risposte sono ovvie);
 - alcune domande sono assurde ("Tagli il pane con una matita?").
- i contenuti sono opinabili (Cuba non è un paese grande se raffrontato al Canada, ma lo è se messo a confronto con il Liechtenstein, con Panama, con la Svizzera o con il Libano);
- impone una comunicazione di tipo verticale:
 - solo il docente ha il potere di aprire e chiudere la conversazione;
 - il docente elargisce complimenti generici e gratuiti ("Il Nilo è lungo? / Sì. / Benissimo.");
 - il docente dimostra reazioni inautentiche, come espressioni di sorpresa eseguite a comando ("Cuba è un paese grande? / No. / Insegnante: Ah! è un paese piccolo").

Si tratta di caratteristiche che si ritrovano anche nelle batterie di molti *drill*.

Nella prospettiva dei linguisti che si affidarono al comportamentismo (Giggins & Shoebridge, 1970; Harkness & Eastwood, 1978; O'Neill 1978; per un prospetto, si veda Pedhani, 2012), s'impone una *meccanica* dell'apprendere che infonde ottimismo nell'educatore: come il liquido si conserva completo nel passaggio da un vaso all'altro, così l'*input* (il materiale presentato dall'insegnante), che si presenta in una serie di *item*, si trasforma, nella sua totalità, in *intake* (in lingua appresa da parte dell'apprendente), a patto, appunto, che il processo venga consolidato mediante il reimpiego.

Una critica a una visione dell'apprendere di questo tipo venne mossa nella recensione di Chomsky (1959) al volume *Verbal Behaviour* di Skinner (1957). Chomsky negò che l'*addestramento* valesse come modello di apprendimento nel caso del linguaggio. Se il bimbo genera ipotesi mai udite prima, del tipo *Daddy goed* out*, com'è possibile – si è chiesto Chomsky – che la mente apprenda il linguaggio *solo* in virtù di un modello *trasmissivo*, ovvero mediante forme *esclusivamente* trasmesse dall'esterno? La capacità di generare ipotesi fa supporre – ritenne Chomsky – che ci sia un meccanismo di acquisizione del linguaggio (*Language Acquisition Device*) in virtù del quale un bimbo si trasforma in linguista provetto. Si tratta di un'idea che anticipa – con particolare riferimento alla competenza linguistica – la concezione modulare della mente di cui molti psicologi e neuro-esperti avrebbero parlato a partire dagli anni '80. Ad ogni modo, per quanto fondata, l'obiezione non è bastata a contrastare il successo di cui lo *strutturalismo*, e con esso la pratica della ripetizione estesa, avrebbe goduto negli anni a venire.

Nuovi elementi volti a problematizzare la visione meccanica dell'apprendere avrebbero, comunque, fatto la loro comparsa:

- la rivoluzione cognitiva, secondo la quale la mente, nell'avvicinarsi alla realtà, non è innocente (tabula rasa) ma legge il reale mediante schemata, scripts formati in virtù di esperienze precedenti, e in quanto tale essa crea contesti, relazioni, connessioni ed è anzi essa stessa il frutto dei processi (in un linguaggio piagetiano, di accomodamento e assimilazione) che va elaborando;
- il concetto di lingua si sarebbe modificato per via della consapevolezza che essa è:
 - organismo soggetto a variazioni (descritte dalla sociolinguistica);
 - precipitato di cultura (le riflessioni interculturali entrano a far parte del curriculum di lingua);

- realtà complessa: tra i vari aspetti che il linguista suole analizzare (fonologia, sintassi, morfologia, lessico, testualità) intercorrono fitte relazioni e tali relazioni, a loro volta, sono spesso definite da esigenze di tipo pragmatico. La lingua quindi non è solo segno: è azione, comunicazione. A siglare e conferire autorità alle indicazioni che giungono dalla pragmalinguistica è il Consiglio d'Europa, che negli anni '70 definisce i livelli soglia (ovvero livelli di padronanza minima, che consentono a un individuo di gestire con sufficiente autonomia la vita sociale in un paese straniero) proprio sulla base di una serie di bisogni pragmatici;
- a discendere dalla visione complessa della lingua, sarebbe iniziato un lungo dibattito attorno alla questione dell'autenticità dell'input;
- il costruttivismo avrebbe insistito, percorrendo il solco tracciato da Vygotskij, sulla dimensione sociale dell'educazione: l'ap-prendere è, per definizione, un prendere qualcosa da altri e con altri (qualcosa di mediato, nel lessico di Feuerstein; si veda Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 1979).
- sulla scorta di un vasto dibattito in psicologia che, discendendo da Rogers, avrebbe posto un'attenzione peculiare alla qualità della relazione terapeuta-paziente (nel lessico rogersiano: cliente), in glottodidattica si sarebbero avvicinati i metodi umanistici, i quali avrebbero considerato, in tutta la sua complessità, la dimensione emotiva dell'apprendere (Stevick, 1990). Si sarebbe indagata, altresì, la possibilità di considerare la dimensione sensoriale (Total Physical Response; Suggestopedia), di sollecitare una perlustrazione autonoma della lingua da parte dello studente (Silent Way), di indagare credenze e atteggiamenti di insegnanti e allievi (Suggestopedia; Silent Way), di far leva sulle risorse linguistiche e sociali di cui l'alunno dispone (Community Language Learning) e ci si sarebbe iniziati a porre il problema di come gestire le differenze individuali nell'atto di apprendere una lingua.

Sulla soglia degli anni '80, si iniziò poi ad affermare un nuovo modo di intendere l'educazione linguistica che avrebbe posto l'accento, nell'economia della gestione di una classe, più sull'uso che non sullo studio della lingua, più su attività comunicative che su attività pre-comunicative (le quali, in linea teorica, dovrebbero preparare a comunicare).

L'assioma che si diffuse in Europa successivamente alla pubblicazione del libro *The Communicative Approach to Language Teaching* (1979), curato da Christopher Brumfit e Keith Johnson, fu il seguente: l'efficacia comunicativa ha priorità sull'accuratezza. Nella posizione di uno tra gli autori più celebri (e più discussi) del metodo comunicativo, Stephen Krashen, che per la sua visione estrema potremmo dichiarare *comunicativista*, la concezione di educazione linguistica brandita da quanti si riconoscevano nel metodo strutturale viene capovolta. Krashen non ha negato che lo studente impegnato a svolgere un *drill* apprenda, ma si tratta – ha sottolineato – di un processo instabile, lento, faticoso, che non produce possesso duraturo della lingua. Opposta all'*apprendimento* è l'*acquisizione*: nell'atto di comprendere testi graduati ("i+1"), la mente assimila le regole in maniera stabile, rapida, inconscia (Krashen, 1981; 1982; 1985). In breve, non esiste per Krashen un ponte che colleghi le esercitazioni formali alle attività di comprensione: svolgere *drill* non produce *acquisizione*. Piuttosto è vero il contrario: leggere o ascoltare consente l'acquisizione inconscia e stabile delle forme.

Si tratta di una posizione soggetta a critiche (per una rassegna, si veda Santoro, 2011), tra le quali spiccano quelle che ritengono che l'*analisi* delle forme concorra comunque all'*acquisizione* (tale *analisi* è espressa con il termine *noticing*, ovvero attenzione consapevole verso *pattern* linguistici; si vedano Schmidt e Frota, 1986; Schmidt, 1990), processo che del resto si consolida mediante ripetizione (Gass, 1997). In particolare, a tal riguardo, va fatta menzione alla posizione di Ellis, a detta del quale "no noticing, no acquisition" (1995, p. 89). Ellis è convinto cioè che le operazioni di *noticing* producano conoscenza esplicita, la quale ha modo con l'esercizio, appunto, di diventare implicita, di essere proceduralizzata, di generare *acquisizione*, ovvero memoria stabile.

Condivisa la posizione di Ellis, la questione che si pone, soprattutto da un punto di vista metodologico, è la seguente: possiamo recuperare il *drill* all'interno di una cornice comunicativa? Esistono margini di comunicativizzazione del *drill*? Tra il *focus on form* e il *focus on meaning*, esiste una terza via, un "*focus on meaningful form*" (Liu, 2002, p. 52)?

2. Comunicativizzare i *drill*

La comunicativizzazione del *drill* richiede che si possa rispondere ai seguenti quesiti:

- Come far sì che i processi di automatizzazione si integrino con processi di sapiente deautomatizzazione? (vedi paragrafo 2.1.)
- Come conferire significatività e contesto ad item in genere impersonali? (vedi paragrafo 2.2.)
- Come socializzare un *drill*, rendendolo veicolo di scambi? (vedi paragrafo 2.3.)
- Come evitare che il reimpiego sia una parentesi in sé conclusa ma si possa integrare armonicamente con altre attività, diventando parte di un ampio percorso di apprendimento? (vedi paragrafo 2.4.)

Di questi temi ci occupiamo nei paragrafi che seguono.

2.1. Automatizzazione e deautomatizzazione

Mentre la ripetizione contro la quale Krashen ha lanciato i suoi strali (e che affonda le sue radici, abbiamo visto, ben oltre lo strutturalismo) ha un aspetto passivo e meccanico, in tempi recenti si assiste alla concettualizzazione/operazionalizzazione di una ripetizione dinamica e coinvolgente. Possiamo pensare, sostiene Maria Simona Morosin (2011), ad una “ripetizione che si rinnova aggiungendo valore [...] a dati precedentemente analizzati” (p. 125). La studiosa fa corrispondere a tale concetto un nuovo nome, *reiterazione*:

La reiterazione è un atto di ripetizione della stessa idea con variazioni. Con il termine “idea” si intendono non solo il *significato* e la *forma* della lingua, ma una concezione dell’*input* linguistico più ampia che include i *concetti* e le *rappresentazioni distribuite* della memoria dell’apprendente². Per esempio, immaginiamo che l’insegnante voglia introdurre il campo lessicale dei *colori*. Può spiegare il loro significato o la variazione del genere e numero per attivare la memoria dichiarativa e procedurale, oppure utilizzare questi aggettivi con le loro collocazioni (*giallo canarino, nero come la pece*) e ampliare così il lessico, può ancora chiedere agli allievi di rinvenire oggetti di uno stesso colore oppure utilizzare acquerelli o matite per realizzare dei disegni, coinvolgendo così la dimensione multisensoriale. (Morosin, 2011, p. 124)

Ripetizione e *novità* non sono in conflitto: possiamo ripetere lo stesso contenuto coinvolgendo codici diversi, quindi con *nuove* combinazioni di linguaggi, a beneficio della struttura distribuita della memoria il ricordo è più stabile, infatti, se le informazioni a cui siamo stati esposti sono state trasmesse attraverso diversi codici di rappresentazione (Sabatano, 2004).

La novità del pensiero di Morosin sta nello spingere l’insegnante a spezzare l’effetto ipnotico che risiede nella ripetizione automatica del *drill* facendo leva su elementi di sfida e di rinnovamento: “la reiterazione è un atto di ripetizione della stessa idea con variazioni” (2011, p. 124). La varietà, oltre ai codici, può riguardare il contesto sociale nel quale il *drill* può essere eseguito. Ne sia d’esempio *l’intervista a tre passi* che segue—è un *format* dell’Apprendimento Cooperativo (Cristoni, in stampa)—in cui si reimpiegano le prime persone dell’imperfetto³. L’intervistato parla di sé utilizzando un *frame* linguistico che costituisce la base di continue variazioni.

- Si divide la classe a coppie.
- Lo studente A racconta come passava il tempo da piccolo, usando la formula “Da bambino + prima persona singolare imperfetto”. Lo studente B ascolta.
- Lo studente B ripete quanto detto da A: “Da bambino + seconda persona singolare imperfetto”.
- Scambio: lo studente B racconta le azioni compiute da bambino, mentre A ascolta.
- Lo studente A ripete quanto detto da B.

² Morosin sta parlando di concetti e rappresentazioni come forme più late del significare e della grammatica, che rimandano alla natura policentrica dell’intelligenza e della cognizione. La mente in realtà, anziché essere scorporata in tanti cassetti (come alcuni intendono secondo un’interpretazione ingenua della teoria delle intelligenze di Gardner, 1983) è una rete di rappresentazioni neurologicamente distribuite, come avviene nella frammentazione dei *byte* nel disco fisso di un computer. E così è la memoria, e così sono le emozioni.

³ L’attività ci è stata suggerita da Chaz Pugliese.

- Si formano gruppi di quattro; A presenta B ai compagni, usando la formula “Da bambino + terza persona singolare imperfetto”. Idem fa lo studente B.

In alternativa pensiamo ad una *presentazione a catena* (da un’idea presente in Almond, 2005) in cui uno studente si presenta agli altri dicendo il proprio nome e assegnandosi un aggettivo (al limite, onde rendere l’attività linguisticamente più stimolante, l’aggettivo deve avere la stessa iniziale del nome proprio); chi segue ripete quando detto dal compagno, e aggiunge la propria presentazione.

- Studente 1: “Sono Massimo e sono magnifico”.
- Studentessa 2: “Lui è Massimo ed è magnifico; io sono Paola e sono povera”.
- Studentessa 3: “Lui è Massimo ed è magnifico; lei è Paola ed è povera; io sono Stefania e sono silenziosa”.

Se volessimo adottare una strategia che rompa ulteriormente la meccanicità della presentazione citata, potremmo aggiungere un mimo ad ogni singola presentazione (Paola ripete alla terza persona quanto detto da Massimo e rifà lo stesso gesto, quindi passa a descrivere sé mediante un nuovo enunciato, simbolizzato da un gesto che sia appropriato, e via ripetendo/recitando).

È anche possibile orientare pragmaticamente un’attività di ripetizione, vale a dire assegnare uno scopo all’esercitazione, al fine di facilitarne la ritenzione. Si pensi, per esempio, a un’attività di *lining* in cui viene chiesto agli allievi di disporsi in linea sulla base dell’ora in cui si sono svegliati la mattina, o sulla base del giorno e del mese in cui sono nati, ecc.

Un ulteriore esempio di attività formale orientata a uno scopo pratico è costituita dal *sondaggio*. Agli studenti può essere fornito un questionario le cui domande sono finalizzate a sollecitare l’uso, da parte dell’intervistato, di una certa forma. Nei riquadri che seguono si osservano gruppi di domande destinate a studenti adulti di italiano LS di livello B1; le forme da reimpiegare sono le terze persone dei pronomi diretti personali, il pronome partitivo *ne* e il locativo *ci*. L’insegnante ritaglia e distribuisce le tessere, una per ciascun allievo. Lo studente deve rivolgere ad altri le domande presenti nella propria tessera, controllare che il compagno risponda correttamente (per il controllo viene aiutato dal *prompt*/dalle chiavi segnati tra parentesi) e annotare le risposte. Le risposte, alla fine, costituiscono il materiale attraverso il quale redigere una statistica relativa all’intera classe.

Da piccolo/a dove passavi le vacanze? (<i>Le passavo...</i>) Quale personaggio pubblico rappresenta di più il tuo paese? (<i>Lo rappresenta di più...</i>)	Rifai il letto la mattina, appena sveglio/a, o la sera, prima di andare a dormire? (<i>Lo rifaccio.../Non lo rifaccio mai</i>) Qualche volta vai al cinema? (<i>Sì ci vado/ No, non ci vado mai</i>)	Guardi delle serie televisive? (<i>Sì, le guardo/ No, non le guardo</i>) Quante volte fai la spesa al mese? (<i>La faccio x volte</i>)
Guidi la macchina? (<i>Sì, la guido/ No, non la guido</i>) A casa tua chi lava i piatti? (<i>Li lava x/Li lavo io</i>)	Come trovi l’italiano: facile o difficile? (<i>Lo trovo facile/difficile</i>) Come mangi gli spaghetti: ben cotti o al dente? (<i>Li mangio ben cotti/al dente</i>)	Bevi il caffè? (<i>Sì, lo bevo/ No, non lo bevo</i>) Quanti italiani conosci? (<i>Ne conosco uno, due, pochi, molti, ecc./ Non ne conosco nessuno</i>)
Mangi spesso la pizza? (<i>Sì, la mangio spesso/ La mangio qualche volta/ No, non la mangio spesso</i>) Usi Facebook? (<i>Sì, lo uso/ No, non lo uso</i>)	Usi la bicicletta? (<i>Sì, la uso/ No, non la uso</i>) Parli cinese⁴? (<i>Sì, lo parlo/ No, non lo parlo</i>)	Prendi l’autobus per venire al corso di italiano? (<i>Sì, lo prendo/ No, non lo prendo</i>) Vai spesso in centro? (<i>Sì, ci vado spesso/ Ci vado qualche volta/ Non ci vado mai</i>)

Figura 1. Tessere di un sondaggio.

In sintesi, invochiamo la possibilità di assegnare al *drill* una veste stimolante grazie all’introduzione di elementi di novità, siano questi legati alla socializzazione (vedi paragrafo 2.3.), al ricorso ad altri codici (Pugliese, 2007) o all’orientamento pragmatico conferito all’attività.

⁴ 0 una qualsiasi altra lingua straniera, rispetto alla lingua parlata dallo studente.

L'insegnante può adottare una scheda che gli/le consenta di archiviare le attività definendo per ciascuna di esse caratteristiche e obiettivi. Si veda il seguente esempio, riferito all'attività del *sondaggio* sopra descritta:

Tabella 1

Scheda volta alla catalogazione di attività di reiterazione.

DOMANDE GUIDA	ESEMPIO
Quale competenza devo attivare?	morfologia
Quale aspetto in particolare devono ripetere gli studenti?	uso dei pronomi diretti, del partitivo <i>ne</i> e del locativo <i>ci</i> in enunciati al presente indicativo
Qual è l'elemento che può variare?	le informazioni personali cui si riferiscono le domande
L'esercitazione è scritta o orale?	orale
L'attività è pragmaticamente orientata? Se sì, qual è lo scopo pratico?	redigere una statistica
Coinvolgo altre competenze? Quali?	sì, sociali
L'esercizio si combina con attività motorie?	sì

2.2. Personalizzare le esercitazioni

Le neuroscienze insegnano che ciò che è carico di emozione e/o di significatività, quindi di valore agli occhi dell'allievo, viene ricordato più a lungo: le vie neuronali dell'emozione si sovrappongono a quelle che regolano i processi mnestici (Jensen, 2005).

Un *drill* personalizzato verte su contenuti personali e, in quanto tale, sollecita un coinvolgimento da parte dell'apprendente. Per fare un esempio, l'*intervista a tre passi* descritta nel paragrafo precedente è costruita in maniera tale che lo studente è spinto a condividere qualcosa di sé con l'altro; nell'atto, poi, della ripetizione da parte dell'altro viene promosso un senso di riconoscimento a beneficio di chi ascolta.

Un altro esempio, meno controllato e più aperto alla produzione libera, è un'attività che abbiamo presentato in Naddeo, Torresan e Trama (2013, p. 87) volta al reimpiego del condizionale presente e riproposta qui sotto:

**Prova a inserire le informazioni richieste, riferite alla tua persona.
Poi confrontati con uno o due compagni.**

un lavoro che non farei:

un tipo di musica che non ascolterei:

un film che non rivedrei:

un posto in cui ritornerei:

un cibo che mangerei in grande quantità:

una passeggiata che rifarei:

una lingua che non studierei:

Figura 2. Traccia di una produzione orale. Da "NUOVO Canta che ti passa," di C. M. Naddeo, P. Torresan e G. Trama, 2013, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2013) di Alma Edizioni. Riadattato con permesso.

È necessario che l'insegnante abbia buon senso nell'allestire attività personalizzate. Se abbiamo degli eccessi, rispetto ai parametri della cultura di appartenenza dell'allievo o al senso di riservatezza da parte dello stesso, l'attività, anziché stimolare il confronto, rischia di essere improduttiva (Torresan, 2011b).

2.3. Socializzare le esercitazioni

L'intervista a tre passi descritta in precedenza ha un aspetto interattivo. Possiamo sostenere che lo stesso avvenga in ogni attività personalizzata, a meno che essa non si riduca a una serie di frasi che lo studente scrive/formula per proprio conto.

Tra le varie strategie che stimolano l'interazione si distingue il *vuoto di informazione*. Per *vuoto di informazione* è da intendersi un'asimmetria comunicativa tale per cui le persone coinvolte sono tenute a colmare il *gap* dei dati in possesso. Una persona, in sostanza, sa qualcosa che l'altro non sa; compito dell'altro è far sì che l'informazione venga condivisa (Rixon, 1979; Walz, 2008).

L'esercizio di *info gap* che segue, presente in un manuale di italiano per studenti adulti (Naddeo & Guastalla, 2011, pp. 13 e 137), punta al reimpiego dei numeri (Figure 3 e 4):

5 Gioco | Operazioni

★ **Studente A** (Le istruzioni per lo **Studente B** sono a pag. 137)

Chiedi il risultato delle tue operazioni e controlla che la risposta sia corretta, seguendo l'esempio. Poi rispondi alle domande dello **Studente B**. Aiutati con la lista dei numeri da 1 a 30.

Esempio		
Studente A Cinque più quattro?	Studente B Nove!	Studente A Sì.

le mie operazioni
 + più
 - meno
 = uguale

$5+4=9$	$7-2=5$	$18+11=29$	$21+3=24$	$21-7=14$
$30-11=19$	$6+15=21$	$8+9=17$	$28-19=9$	$23+3=26$

Figura 3. Attività di reimpiego lessicale. Istruzioni per lo studente A. Da "Domani (Vol. 1)" di C. M. Naddeo e C. Guastalla, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

5 Gioco | Operazioni

★ **Studente B**

Chiedi il risultato delle tue operazioni e controlla che la risposta sia corretta, seguendo l'esempio. Poi rispondi alle domande dello **Studente A**. Aiutati con la lista dei numeri da 1 a 30.

Esempio		
Studente B Ventinove meno sette?	Studente A Dodici!	Studente B Sì.

le mie operazioni
 + più
 - meno
 = uguale

$29-7=12$	$2+21=23$	$29-12=17$	$29-13=16$	$4+4=8$
$11+19=30$	$18-4=14$	$9-3=6$	$14+6=20$	$28-6=22$

Figura 4. Attività di reimpiego lessicale. Istruzioni per lo studente B. Da "Domani (Vol. 1)" di C. M. Naddeo e C. Guastalla, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

Passando dalla coppia al gruppo, possiamo pensare ad attività di reimpiego che si ispirino ai principi dell'*Apprendimento Cooperativo*, vale a dire:

- l'interdipendenza tra i membri;
- l'assegnazione di un ruolo e quindi di una responsabilità individuale;
- la condivisione di materiali.

Si pensi, per esempio, alla seguente attività di reimpiego lessicale pensata per bambini e ispirata alla proposta *Proviamo a collaborare* presente in Comoglio e Cardoso (1996, p. 128). L'insegnante provvede a riportare dei termini, facenti parte di campi semantici noti agli allievi, su fogli A4, in colonna, distanziati uno dall'altro. Per ogni gruppo di vocaboli ne evidenzia uno che vale come *capolista*.

Per esempio, considerando di far lavorare studenti principianti in gruppi di quattro, si possono confezionare le schede qui sotto:

mare	gallo	sorella	astuccio
fiume	cane	fratello	zaino
montagna	gatto	cugino	gomma
cascata	mucca	zia	penna
spiaggia	topo	nonna	matita
pianura	serpente	madre	temperino

Figura 5. Scrittura di liste finalizzata a un'attività di insiemistica.

L'insegnante ritaglia le singole parole e le inserisce a caso in buste distinte; in ogni busta (4 nel nostro caso) è necessario ci sia una sola parola capolista.

Si distribuiscono le buste, una per studente:

 A	 B	 C	 D
mare	gallo	sorella	astuccio
fratello	fiume	spiaggia	cascata
temperino	montagna	cane	gatto
pianura	matita	gomma	zia
cugino	penna	zaino	topo
serpente	nonna	mucca	madre

Figura 6. Schede dell'attività cooperativa di insiemistica.

Ognuno apre la busta, trattiene la parola capolista ed eventuali altre parole facenti parte dello stesso campo semantico e distribuisce le parole altre ai compagni, a seconda delle parole capolista di cui essi dispongono. Si badi: non si può richiedere una tessera; si può solo *offrirla*.

Parimenti ispirato ai principi dell'*Apprendimento Cooperativo* è il seguente *format* che condividiamo con il lettore:

OBIETTIVO	Strutturare cooperativamente lo svolgimento di un <i>drill</i>
DURATA	Dipendente dal tipo di <i>drill</i>
PARTECIPANTI	Almeno tre
MATERIALI	Un esercizio strutturale (creato <i>ad hoc</i> o presente in un libro di testo)
SVOLGIMENTO	1. Prima della lezione, l'insegnante sceglie un <i>drill</i> su cui la classe deve esercitarsi e lo divide idealmente in tre parti (es. <i>item</i> 1-10; <i>item</i> 11-20; <i>item</i> 21-30). 2. L'insegnante forma gruppi di tre. Chiede agli studenti di ciascun gruppo di numerarsi (1, 2, 3). 3. L'insegnante distribuisce, per ogni gruppo, lo stesso esercizio strutturale (un solo foglio per gruppo, in modo che vi sia una condivisione dei materiali). 4. Per la prima parte dell'esercizio l'insegnante decide chi è lo scrivente (es. A), chi ha l'onere di risolvere l'esercizio (es. B) e chi controlla (es. C), <i>item</i> per <i>item</i> o alla fine, le soluzioni (suggerite dal secondo – nel nostro caso, B – al primo, lo scrivente – nel nostro caso, A). Lo scrivente (nel nostro esempio, A) siede nel mezzo. 5. Nella seconda parte dell'esercizio si dà un cambio di ruoli: nel nostro caso, A diventa il suggeritore, C lo scrivente e B il controllore. 6. Nella terza parte, si dà un ennesimo cambio: B diventa lo scrivente, C suggerisce, A controlla. 7. Alla fine si procede a una correzione <i>in plenum</i>.

Figura 7. Il *drill* cooperativo.

L'esercizio impone un'equa distribuzione dei ruoli, consentendo un coinvolgimento attivo di tutti i membri, e quindi una valorizzazione di tutte le ipotesi. Riteniamo che un esercizio di questo tipo comporti un'equalizzazione delle zone di sviluppo prossimale, determinata dal contributo dei tre, tale per cui alcune lacune vengono colmate dalla condivisione dei saperi.

2.4. Far produrre le esercitazioni

Il *drill* diventa massimamente 'attivo' quando a crearlo sono gli studenti stessi. In altre parole, quando agli studenti è demandato il compito di provvedere alla lingua soggetta a ripetizione abbiamo ampie probabilità che l'attività guadagni in significatività (Deller, 1990; Marsland, 1998).

Gli studenti possono, per esempio, essere invitati a gruppi a stendere gli *item* di un'intervista volta a reimpiegare un particolare tempo verbale (es: il condizionale); ciascuno di loro intervista poi compagni di altri gruppi attraverso le domande formulate in seno al gruppo di origine⁵.

L'attività può essere combinata con elementi che vengono dal TPR: ogni gruppetto scrive una serie di frasi volte a reimpiegare un particolare tempo verbale (per esempio, un gruppo formula frasi all'indicativo presente, un secondo all'imperfetto, un terzo al passato prossimo). Un rappresentante del gruppo legge poi le proprie frasi ai membri di un altro gruppo, ciascuno dei quali, allineato assieme agli altri lungo una parete dell'aula, fa un passo avanti se la frase risulta vera per lui/lei o sta fermo se non corrisponde a verità.

Un *drill* può essere autoprodotta anche in una classe di bambini, come nel caso dell'attività che segue, pensata per il livello principiante: il *domino lessicale*. Ogni studente dispone di due fogli A4 da piegare e da dividere, ciascuno, in due. Alla fine si trova quindi ad avere 4 foglietti. Su due foglietti scrive un sostantivo a piacere, sugli altri due realizza i rispettivi disegni.

⁵ Gli si può fornire, eventualmente, uno schema semipieno, con alcuni esempi già riportati.

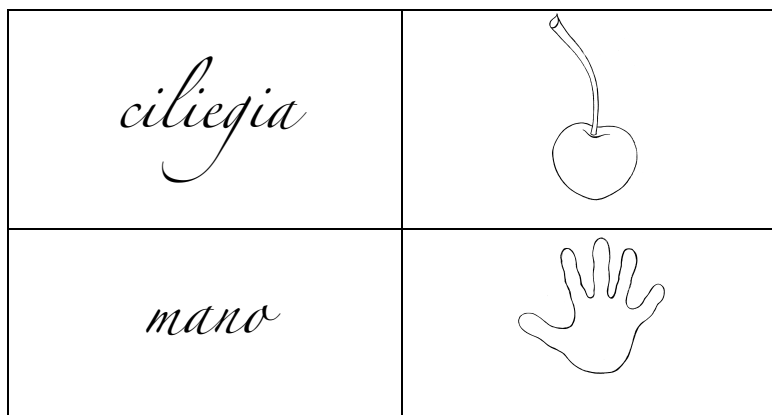


Figura 8. Schede del domino autoprodotta.

L'insegnante controlla che nessuno ripeta sostantivi scelti da altri. Ognuno consegna i quattro foglietti all'insegnante. Questi li ridistribuisce in modo che ogni allievo disponga di due nomi e di due disegni diversi da quelli che aveva scritto/disegnato e non abbinabili tra loro. Si procede con il domino: un bambino, riferendosi a uno dei sostantivi che ha in mano (per esempio: *ciliegia*), chiede: "Chi ha la ciliegia?"; il compagno che possiede il disegno della ciliegia, risponde: "Io ho la ciliegia" (oppure "Io ce l'ho" oppure "Ce l'ho io"). Quest'ultimo formula poi una nuova domanda in riferimento al sostantivo di cui dispone: "Chi ha la rana?"; e così via.

In quest'attività l'*interdipendenza* è a due livelli: nella preparazione (nel pre-reimpiego) e nell'attività di domino in se stessa (il reimpiego). Nell'atto di ripetere si usano sostantivi e disegni di tutti: il contributo di uno è di vitale importanza quanto il contributo dell'altro per lo svolgimento dell'attività.

2.5. Integrare le esercitazioni in percorsi

Altrove abbiamo rivendicato percorsi didattici flessibili e autonomi, intesi a stimolare la curiosità e il senso di sorpresa negli allievi (Torresan & Della Valle, 2014). All'interno di questa prospettiva, nell'economia della programmazione di una lezione di lingua, il *drill* può essere gestito con disinvoltura: collocato prima di un'attività di comprensione, per esempio, o usato come base per un'attività di produzione.

In merito al primo caso, si pensi alla possibilità di far svolgere agli allievi una *list poem* (cioè una poesia fatta di liste di frasi che condividono uno stesso *stem*; si vedano Fagin, 1991; Torresan, 2011c) orientata al reimpiego/condivisione del lessico e all'attivazione di conoscenze utili ad accostare l'allievo al brano da leggere/ascoltare.

Oppure, nel secondo caso, possiamo utilizzare il *drill* come trampolino di lancio di produzioni libere scritte/orali. In questo caso il *drill*, da esercitazione comunemente intesa come punto di arrivo (è la terza P della sequenza PPP in età precomunicativa, ed è la S della sequenza GAS che contraddistingue l'Unità Didattica), viene concepito come punto di partenza. Ciò imprime una *comunicativizzazione del drill*: si riutilizza indirettamente quanto era già stato oggetto di reimpiego nel contesto di un'attività comunicativamente orientata. Si pensi a un esempio rapido: dividere gli studenti in gruppetti ed assegnargli un'attività di insiemistica come raggruppare i participi irregolari a seconda delle desinenze; quindi chiedere agli studenti di formulare domande rivolte a membri di altri gruppi reimpiegando gli stessi item lessicali soggetti ad un primo reimpiego, nel nostro caso i participi irregolari.

Dall'esempio si evince come sia facile che un'attività di re-reimpiego, comunicativamente orientata, sussuma le caratteristiche di personalizzazione e socializzazione di cui abbiamo parlato in precedenza.

Nelle attività che presentiamo di seguito, condotte in classi di studenti di livello B1 presso il *Santa Monica College* (CA), la *comunicativizzazione del drill* non avviene per un'incursione su spazi esterni al *drill* (es: contenuti personali), bensì ricade sul materiale linguistico del *drill* stesso, occasione –in questo caso– per esercitare il pensiero critico e il pensiero creativo degli allievi. Le tre attività sono state soggette a una sperimentazione pilota che ruotava attorno ai commenti degli allievi sollecitati dall'esercizio. Ne è emersa una divergenza delle opinioni che reputiamo assai proficua, dal momento che favorisce e sostiene il confronto.

La prima attività di re-reimpiego si basa su un esercizio di *matching* presente in Nocchi (2011, p. 87). L'attività rientra nella logica dello *Structured-input*. Nello *Structured-input* l'allievo è esposto a un *input*

controllato in cui una certa struttura è *frequente* (nel nostro caso, i pronomi diretti). Il compito che gli spetta è quello di realizzare un'azione mediante la quale manifesta di aver compreso (*matching*, vale a dire incastro di frasi), senza dover produrre lingua. L'apprendimento della regola si suppone avvenga per via *implicita* e in maniera *incidentale*—portando a compimento un'azione di altro genere, non centrata sulla regola in sé (Ellis, 1998, p. 44).

2 Unisci le parole di sinistra con quelle di destra e forma delle frasi, come nell'esempio.

Es: **Le forbici...** → **le usiamo per tagliare le cose.**

1. La mia fidanzata...	a) la prendiamo se guidiamo troppo veloci.
2. La multa...	b) ci riempie di tasse.
3. Il motorino...	c) mi ama e mi vuole sposare.
4. I vigili...	d) lo usiamo per muoverci meglio in città.
5. I sandali...	e) ci controllano quando guidiamo.
6. Le tende...	f) li portiamo d'estate perché fa caldo.
7. La mamma...	g) le chiudiamo quando vogliamo un po' di buio.
8. Il governo...	h) mi tratta ancora come un bambino.

Figura 9. Esercizio. Da “Nuova grammatica pratica della lingua italiana” di S. Nocchi, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

Una volta collegate le frasi, gli studenti sono stati chiamati a giudicarne il contenuto secondo i parametri presentati in una tabella da noi confezionata (Tabella 2). Successivamente è stato chiesto loro di confrontarsi, in un piccolo gruppo, sulle proprie decisioni. I risultati, come si vede nella Tabella 2, dimostrano una considerevole divergenza di opinioni.

Tabella 2

Giudizi degli studenti in merito alle frasi dell'esercizio di matching.

FRASI	ASSURDO	VEROSIMILE			TOTALE STUDENTI
		BANALE	INDIFFERENTE	INTERESSANTE	
la mia fidanzata mi ama e mi vuole sposare	0	5	5	5	15
la multa la prendiamo se guidiamo troppo veloci	2	2	4	7	15
il motorino lo usiamo per muoverci meglio in città	1	3	7	4	15
i vigili ci controllano quando guidiamo	1	3	9	2	15
i sandali li portiamo d'estate perché fa caldo	1	4	4	6	15
le tende le chiudiamo quando vogliamo un po' di buio	2	2	7	4	15
la mamma mi tratta ancora come un bambino	2	2	4	7	15
il governo ci riempie di tasse	4	5	4	2	15
TOTALE GIUDIZI	13	26	44	37	

Risultati simili sono stati riscontrati in occasione di una seconda attività.

Agli studenti è stato fornito un brano attinto da Nocchi (2011, p. 88). Si tratta di un dialogo non autentico, i cui contenuti sono inverosimili, ideato al solo scopo di far ragionare gli allievi sull'esplicitazione dei riferimenti dei pronomi diretti.

3 Scrivi nella tabella a cosa si riferiscono i pronomi diretti evidenziati nel dialogo, come negli esempi.

Un italiano, un islandese e un indiano sono in un aereo che va da New York a Londra. Durante il volo si verificano dei problemi ai motori e la situazione è un po' preoccupante.

- Italiano:* Oddio, mamma mia! E ora? Speriamo bene! Per fortuna che ho con me l'immagine di San Cristoforo che **mi** protegge! Signore, **la** vuole toccare?
- Islandese:* No, no grazie. Io non sono cattolico. Forse **la** vuole provare il signore vicino a me.
- Indiano:* No. Io sono ateo. Quindi spero solo che tutto andrà bene. Questo volo **lo** prendo spesso e i problemi di solito **li** risolvono subito.
- Islandese:* Forse ha ragione. Io però ho con me l'ascia di Thor, il dio del tuono. Io sono un seguace della religione degli Asi, gli antichi dei nordici. Sicuramente Thor **mi** salverà! Anche perché non è onorevole morire così banalmente.
- Italiano:* Gli Asi? Ma non è una religione pagana? E **la** seguite ancora? È incredibile! Fate anche sacrifici?
- Islandese:* Sì, **li** facciamo, ma raramente e non umani. Ci riuniamo per le feste pagane e la nostra sacerdotessa dirige il rituale. Celebriamo gli dei e **li** glorifichiamo. Un po' come voi cristiani no?
- Indiano:* **Mi** scusi, ma penso che il signore islandese abbia ragione. Che differenza fa in cosa si crede? Le vostre religioni sono illogiche e basate sulla superstizione. Perché invece non ci rilassiamo con una bottiglia di champagne? Se mi permettete **la** offro io.
- Italiano e islandese:* Grazie molto gentile, **la** beviamo volentieri. Questa è certamente una cosa che ci unisce tutti.

pronome	si riferisce a...
<i>mi</i>	<i>me (l'italiano)</i>
<i>la</i>	<i>l'immagine di San Cristoforo</i>

Figura 10. Esplicitazione dei riferimenti dei pronomi. Da "Nuova grammatica pratica della lingua italiana" di S. Nocchi, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

Terminato l'esercizio, gli studenti sono stati invitati a formare delle coppie e, tramite la guida di una serie di domande, è stato chiesto loro di giungere a un giudizio comune.

Scorrendo la tabulazione dei dati riportati sotto (Tabella 3) si nota, anche in questo caso, una discreta distribuzione delle risposte; una coppia, addirittura, 'scoppia' (è la coppia E, qui sotto rappresentata spesso attraverso i singoli membri: E1, E2) nel senso che è quasi costantemente divisa in merito al giudizio da esprimere.

In sostanza, anche in un contesto dove il *consensus gap* all'interno della coppia avrebbe dovuto portare a un'omogeneità dei commenti, assistiamo a una divergenza che si rivela *vitale* per l'*output* successivo. Il fatto che le coppie 'vedano' le medesime frasi in maniera diversa induce le stesse a trovare una giustificazione per la decisione assunta durante il confronto con le altre coppie.

Tabella 3

Giudizi degli studenti in merito alla qualità del testo usato come base per l'esercizio di esplicitazione (le coppie sono rappresentate dalle lettere A, B, C, D; la coppia E è rappresentata spesso dai singoli membri).

GIUDIZI SULLA QUALITÀ DEL TESTO	STUDENTI				
	1 (POCO)	2	3	4	5 (MOLTO)
Quanto è realistica questa storia?	A, D, E2	C		B	E1
Quanto è divertente questa storia?	B, E			A, D	C
Quanto è linguisticamente interessante questa storia?			A, E2	C, D	B, E1
Quanto è 'culturalmente corretta' questa storia?	E2	C	B	A	D, E1
Quanto è profonda questa storia?	E	A, D	B	C	
Quanto è utile per la grammatica questa storia?		B	A, E2	E1	C, D

Nell'attività che presentiamo di seguito il *drill* è costituito, invece, da una serie di frasi nelle quali il verbo all'infinito, riportato tra parentesi, deve essere volto al condizionale presente secondo il numero e il genere adatti (Manella, 2009)⁶. In un momento successivo agli studenti viene consegnata una griglia mediante la quale devono abbinare, a proprio piacere, le frasi a ipotetici personaggi. In questo caso, anziché puntare alla formulazione di un giudizio, la *comunicativizzazione del drill* poggia su associazioni personali volte a conferire un contesto alle singole frasi. Qui sotto abbiamo provveduto a riportare la lista di frasi (i verbi sono già coniugati):

- | | |
|----|--|
| A. | Stefano, mi faresti un piacere, andresti a fare la spesa per me? |
| B. | Io al tuo posto cercherei di risolvere il problema in un altro modo. |
| C. | Vorrei un caffè e un bicchiere di acqua naturale, per favore. |
| D. | Mi piacerebbe fare una vacanza lunga e rilassante: dormirei e prendere il sole tutti i giorni. |
| E. | Amore, stireresti le camicie? Poi puliresti il bagno e la cucina? Prepareresti il pranzo? |
| F. | Avreste 500 euro da prestarmi? |
| G. | Con il lavoro che mi hanno offerto guadagnerei molto di più, ma non avrei tempo libero. |
| H. | Guideresti tu per favore? Io stasera ho bevuto troppo alcol e sarei un pericolo per tutti. |
| I. | Per favore, Luciano, mi restituiresti i soldi che ti ho prestato? |
| J. | L'isola d'Elba mi è piaciuta moltissimo e ci tornerei con piacere anche quest'anno per le vacanze. |
| K. | Sarebbe bello vivere in un mondo pacifico senza guerre! |
| L. | Sarei felice di potervi aiutare, ma non so se sarà possibile. |
| M. | Amo mio marito e farei di tutto per renderlo felice. |
| N. | Signor Giorgi, mi potrebbe aiutare a salire le scale? |
| O. | Secondo alcuni scienziati le riserve energetiche del nostro pianeta finirebbero tra pochi anni. |
| P. | Saremmo felici di ospitarvi nella nostra nuova casa. |
| Q. | Luca saresti così gentile da accompagnarmi in centro con la macchina? |
| R. | Laura rivedrebbe con piacere i suoi vecchi amici tedeschi. |
| S. | Daresti una parte del vostro stipendio per aiutare i poveri della terra? |
| T. | E, visto che sei così gentile, risponderesti al telefono che squilla da almeno cinque minuti? |
| U. | Sono molto stanca, dormirei tutto il pomeriggio. |
| V. | Proporrei di cambiare sistema. |
| W. | Dovreste studiare un po' di più e uscire un po' di meno la sera. |
| X. | Se non vi dispiace, resterei a dormire qui da voi. Sarebbe possibile? |
| Y. | Stasera sono stanca: rimarrei volentieri a casa e vedrei un film. |
| Z. | Pagherei con piacere la cena a tutti ma purtroppo sono senza soldi. |

Figura 11. Esercizio adattato da Mannella (2009).

A seguire riportiamo l'esito degli abbinamenti operati dagli studenti (Tabella 4; le lettere si riferiscono, in questo caso, agli enunciati dell'esercizio sopra riportato). Anche qui, la notevole divergenza di opinioni (eccezion fatta per l'ultimo personaggio), si è rivelata un formidabile incentivo al confronto quando, sul finale, abbiamo chiesto agli studenti di formare due gruppi e scambiarsi i pareri.

⁶ L'esercizio si trova anche in rete: <<http://www.progettolingua.it/res/pdf/comeperche1.pdf>>.

Tabella 4

Associazioni tra drill completati e personaggi immaginari operate dagli studenti.

ASSOCIAZIONI TRA DRILL E PERSONAGGI	STUDENTI						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Una frase di una persona anziana	A	C	N	R	U	A	Y
2. Una frase di un mafioso	B	I	I	F	B	B	F
3. L'inizio di una pubblicità	C	J	K	S	M	E	W
4. Una frase tratta dal discorso di un politico	D	K	O	O	V	D	K
5. Una frase che fa scatenare una lite in una coppia	E	L	E	T	L	E	E
6. Una frase tra amiche	F	F	P	P	W	P	Z
7. Una frase seduttiva	G	M	Q	Q	M	X	M
8. La frase di un ubriaco	H	H	H	H	H	F	H

I percorsi riportati mettono in evidenza la potenzialità che anche il *drill* apparentemente più arido riserva in quanto a stimolo dell'*output*. L'abilità dell'insegnante si misura, in questo caso, nella capacità di costruire *raccordi* leggeri, che consentano di ri-recuperare lessico e strutture in maniera elegante e fluida. In questo contesto, la ripetizione non è il fine ma il mezzo mediante il quale ciascuno esprime la propria visione delle cose.

Vogliamo, a onor di cronaca, fare un accenno anche all'eventualità di ricavare catene di attività di reimpiego non già comunicativamente orientate ma *formalmente orientate*. Nella didattica dell'italiano non si tratta di un tema nuovo; nei quattro volumi del manuale *Volare* (Catizone, 2002; Catizone & Humphris, 1999; Catizone, Humphris & Micarelli, 1997; 1998) si contano infatti parecchi esempi (*cloze*, in generale) di attività formali ricavate a partire dallo stesso *input* e somministrabili agli allievi a distanza di alcune lezioni. Il *re-impiego*, in questo caso, si può configurare, appunto, come una *formalizzazione del drill* e può avvicinarsi a un'attività di *comunicativizzazione del drill*. Così, all'attività di *comunicatizzazione del drill* basato sul *matching* di frasi costruite attorno ai pronomi personali (Tabella 2, Figura 12) può seguire un'attività di *completamento/ricostruzione* come quella che segue, volta a far ragionare l'allievo su morfologia, sintassi e lessico. Gli studenti devono, appunto, ricostruire le frasi su cui avevano lavorato in precedenza e re-inserire, nei riquadri, i pronomi diretti appropriati.

1. Le forbici us___ per t_____ le c___e.
2. La mia fi_____a a_a e vuole sp_____e.
3. La mu_ta prend___o se guidiamo tr_____ vel__i.
4. Il motor__o us___o per m_____rci meglio in città.
5. I vigili contr_____ quando guid___o.
6. I sa_____i port__mo d'e_____e pe__ fa c___o.
7. Le ten_e chiu_____o qu___o v___iamo un po' di b_io.
8. La m___a tr__ta an___a c___e un b_____
9. Il gov___o riempie di t___e.

Figura 12. Attività di completamento/ricostruzione.

La questione rientra nella prospettiva, già delineata altrove (Torresan & Della Valle, 2014), secondo cui è possibile/auspicabile una gestione flessibile e disinvolta delle fasi di una lezione. Il paradigma, da noi sostenuto, è quello della *trama*: più fili che si intrecciano, secondo il gusto del *lesson planner*, dando origine a cicli ricorsivi e dotati di profonda armonia.

Riferimenti bibliografici

- Almond, Mark (2005). *Teaching English with drama*. Londra, Regno Unito: Keyways.
- Brumfit, Christopher, & Johnson, Keith (a cura di) (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher & Micarelli, Luigi (1997). *Volare. Corso di italiano*. Volume 1. Roma: Dilit.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher, & Micarelli, Luigi (1998). *Volare. Corso di italiano*. Volume 2. Roma: Dilit.
- Catizone, Piero & Humphris, Christopher (1999). *Volare. Corso di italiano*. Volume 3. Roma: Dilit.
- Catizone, Piero (2002). *Volare. Corso di italiano*. Volume 4. Roma: Dilit.
- Chomsky, Noam (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Comoglio, Mario, & Cardoso, Miguel Angel (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*. Roma, Italia: LAS.
- Cristoni, Marina (in stampa). El Aprendizaje Cooperativo: una herramienta para el fomento de la expresión oral. In Paolo Torresan (a cura di). *Didáctica de la expresión oral en la clase de lengua extranjera*. (pp. 100-115) Lima, Perù: Istituto Italiano di Cultura.
- Deller, Sheelagh (1990). *Lessons from the learner*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Ellis, Rod (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29(1), 87-106.
- Ellis, Rod (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly* 32(1), 39-60.
- Fagin, Larry (1991). *The list poem. A guide to teaching & writing catalog verse*. New York City, New York: Teachers & Writing Collaborative.
- Feuerstein, Reuven, Feuerstein, Raphael S., Falik, Louis & Rand, Yaacov (1979). *Dynamic assessment of cognitive modifiability*. Gerusalemme, Israele: ICELP Press.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York City, New York: Basic Books
- Gass, Susan (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giggins, Louis W. & Shoebridge, Duncan F. (1970). *Tense drills*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Harkness, Shiona & Eastwood, John (1978). *Cue for a drill*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Jensen, Eric (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Regno Unito: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Regno Unito: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York City, New York: Longman.
- Liu, Jun (2002). Process drama in second-and foreign-language classrooms. In Gerd Bräuer (a cura di). *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp. 52-70). Westport, Connecticut: Ablex.
- Manella, Claudio (2009). *Come e perché* (Vol. 1). Firenze, Italia: Progetto Lingua.
- Marsland, Bruce (1998). *Lessons from nothing*. Cambridge, Cambridge, Regno Unito: University Press.
- Morosin, Maria Simona (2008). *Repetition in language, learning and teaching*. (Tesi di Dottorato non pubblicata). Università Ca' Foscari, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Venezia, Italia.

- Morosin, Maria Simona (2011). La contribución de las neurociencias a la enseñanza de las lenguas. In Manuela Derosas, Paolo Torresan (a cura di). *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas Perspectivas* (pp. 109-126). Buenos Aires, Argentina: Sb International.
- Naddeo, Ciro Massimo, & Guastalla, Carlo (2011). *Domani* (Vol. 1). Firenze, Italia: Alma Edizioni.
- Naddeo, Ciro Massimo, Torresan, Paolo, & Trama, Giuliana (2013). *NUOVO Canta che ti passa*. Firenze, Italia: Alma Edizioni.
- Nocchi, Susanna (2011). *Nuova grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze, Italia: Alma Edizioni.
- O'Neill, Robert (1978). *Kernel lessons plus*. Harlow, Essex: Longman.
- Pedhani, W. Catherine (2012). The audio-lingual methods in language teaching. *Educafl*, 1(1), 66-78.
- Pugliese, Chaz (2007). Are we neglecting our bodily kinesthetically intelligent learners?. *Humanising Language Teaching Magazine*, 7, <www.htmlmag.co.uk>
- Rixon, Shelagh (1979). The 'Information Gap' and the 'Opinion Gap'—Ensuring that communication games are communicative. *ELT Journal*, 33(2), 104-106.
- Sabatano, Claudia (2004). *Come si forma la memoria*. Roma, Italia: Carocci.
- Santoro, Elisabetta (2011). Después de Krashen: reflexiones sobre el modelo del input comprensible. In Manuela Derosas, Paolo Torresan (a cura di). *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas*. (pp. 93-108) Buenos Aires, Argentina: Sb International, 93-108.
- Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, Richard, & Frota, Sylvia (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In Richard Day (a cura di). *Talking to learn*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957). *Verbal behaviour*. Cambridge, Massachusetts: Prentice Hall.
- Stevick, Earl W. (1990). *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: OUP.
- Torresan, Paolo (2011a). Il dettato: forme e usi. *Revista de Linguas Modernas*, 14, 357-379.
- Torresan, Paolo (2011b). "Come barchette di carta su un mare di emozioni": personalizzare l'insegnamento dell'italiano. *Cuadernos de italianistica cubana*, 7, 28-42.
- Torresan, Paolo (2011c). Pensiero divergente nella didattica dell'italiano. *Revista de Italianistica*, 21-22, 93-122.
- Torresan, Paolo (2012). Uso strategico della L1: riflessioni ed esperienze. *Quaderni di Italianistica*, 33(2), 219-244.
- Torresan, Paolo, & Della Valle, Francesco (2014). *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*. Monaco di Baviera, Germania: Lincom.
- Treinamento inicial Berlitz – Português*. (2004). San Paolo, Brasile: Departamento de Instrução e Metodo.
- Walz, Joel (2008). The classroom dynamics of information gap activities. *Foreign Language Annals*, 29(3), 481-494.

Paolo Torresan. Alma Edizioni, Roma.

esh@unive.it oppure piroclastico@tin.it

-
- IT** **Paolo Torresan** ha svolto attività di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, le università Complutense e Autónoma di Madrid, la Lancaster University. È stato Fulbright Visiting Scholar presso il Santa Monica College (California) e Visiting Professor presso l'Università dello Stato di Rio de Janeiro. È autore e formatore per ALMA Edizioni. Cura la redazione delle riviste *Officina.it* e *Bollettino Itals*. Ha scritto: *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna 2008); *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas** (con Manuela Derosas, a cura di; Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; Lincom, München, 2013).
- EN** **Paolo Torresan** worked as a researcher at the Ca' Foscari University of Venice, the Complutense University and the Autónoma University of Madrid, and the University of Lancaster. He was Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College (California) and Visiting Professor at the Federal University of Rio de Janeiro. He now works as an author and trainer for ALMA Publishing. He is editor-in-chief for *Officina.it* and *Bollettino Itals*. He wrote *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna, 2008); *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas** (Torresan & Derosas, eds.; Sb International, Buenos Aires, 2011); and *Il noticing comparativo* (Torresan & F. Della Valle; Lincom, Munich, 2013).
- ES** **Paolo Torresan** realizó actividades de investigación en la Università Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid y la Lancaster University. Fue Fulbright Visiting Scholar en el Santa Monica College (California) y Visiting Professor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Es autor y formador para ALMA Edizioni. Trabaja en la redacción de las revistas *Officina.it* y *Bollettino Itals*. Ha escrito: *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna 2008); *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas** (con Manuela Derosas, eds.; Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; Lincom, München, 2013).

Insegnare l'italiano nelle classi multilingue attraverso la matematica. Una riflessione sulla linea del tempo attraverso operazioni matematiche con studenti della scuola primaria

MARTINA BRAZZOLOTTO¹
Università degli Studi di Padova

Received 4 March 2014; received in revised form 16 August 2014; accepted 25 September 2014

ABSTRACT

IT Dalle recenti ricerche di psicologia dell'apprendimento della matematica è emerso che tutti, indipendentemente dalla cultura e origine, possiedono una rappresentazione dei numeri paragonabile alla linea dei numeri (Dehaene, 1993). Questo articolo presenta uno studio pilota che confronta i dati emersi da due classi di lingua: una classe sperimentale, dove i tempi verbali dell'italiano sono stati introdotti attraverso i numeri e le operazioni matematiche, e una classe di controllo, dove gli stessi argomenti sono stati affrontati senza ricorrere alla matematica. Dai dati emerge che effettivamente l'introduzione della matematica in italiano L2 migliora la riflessione linguistica e aumenta il successo scolastico. Inoltre, dato che il piacere è uno dei pilastri motivazionali che supporta l'apprendimento di una lingua (Balboni, 2006), si avanza l'ipotesi che introdurre delle associazioni tra numeri e riflessione linguistica possa costituire un divertimento e quindi favorire l'apprendimento linguistico nelle classi multilingue.

Parole chiave: INSEGNAMENTO DI LINGUE STRANIERE, MATEMATICA E LINGUA, NUMERI E VERBI, LINEA DEI NUMERI E PAROLE.

EN The latest research into the psychology of the mathematics learning demonstrates that everyone, independent of their culture and origin, possesses a representation of the numbers comparable to the number line (Dehaene, 1993). This article presents a pilot study that compares the data obtained in two language classes: one experimental, in which Italian verb tenses are explained through numbers and mathematical operations; and a control class, in which the same material is taught without the use of mathematics. The data demonstrates that the introduction of mathematics in Italian L2 instruction improves linguistic reflection and increases academic success. Also, since enjoyment is one of the pillars of motivation that supports language learning (Balboni, 2006), this article poses the hypothesis that the introduction of associations between numbers and linguistic reflection could be enjoyable and thus promote language learning in multilingual classrooms.

Keywords: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, MATHEMATICS AND LANGUAGE, NUMBERS AND VERBS, NUMBER LINE AND WORDS

ES Las últimas investigaciones sobre la psicología del aprendizaje de las matemáticas muestran que todos, independientemente de su cultura y origen, poseen una representación de los números comparable con la recta numérica (Dehaene, 1993). En este artículo se presenta un estudio piloto que compara los datos obtenidos en dos clases de lengua: una clase experimental, donde los tiempos verbales del italiano se explican a través de números y operaciones matemáticas, y una clase de control, donde se abordan los mismos temas sin recurrir a las matemáticas. Los datos muestran que la introducción de las matemáticas en italiano L2 mejora la reflexión lingüística y aumenta el éxito escolar. Asimismo, ya que el placer es uno de los pilares que soportan la motivación en el aprendizaje de una lengua (Balboni, 2006), se plantea la hipótesis de que la introducción de asociaciones entre los números y la reflexión lingüística pueda representar una diversión y, así, promover el aprendizaje lingüístico en aulas multilingües.

Palabras clave: ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, MATEMÁTICAS Y LENGUA, NÚMEROS Y VERBOS, RECTA NUMÉRICA Y PALABRAS.

¹ Contatto: martinabrazzotto@gmail.com

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. (Indicazioni nazionali, 2012, p.5)

1. Introduzione

Dalle recenti ricerche in psicologia dell'apprendimento sulla matematica (Spelke, 2004; Spelke e Kinzler, 2007) è emerso che tutti noi, indipendentemente dalla nostra cultura e origine, possediamo una rappresentazione dei numeri che potrebbe essere paragonata alla linea dei numeri (Dehaene, 1993). Inoltre, alcuni studi di glottodidattica (Balboni, 2008; Titone, 1992) hanno mostrato come il piacere sia uno dei pilastri motivazionali a supporto dell'apprendimento di una lingua. Per questo motivo, abbiamo ipotizzato che introdurre delle associazioni tra numeri e riflessione linguistica possa costituire un divertimento e favorire l'apprendimento linguistico soprattutto nelle classi multilingue.

Nella breve sperimentazione oggetto di questo articolo abbiamo introdotto la linea dei numeri per far capire agli studenti di italiano L2 le funzioni di alcuni tempi verbali del modo indicativo. Sono stati quindi spiegati i concetti di anteriorità e di posteriorità abbinandoli rispettivamente alla sinistra e alla destra rispetto a un verbo scritto sulla linea dei numeri. Per facilitare l'associazione tra verbo e nome del tempo (per esempio "ho mangiato = passato prossimo"), la sua funzione (indicare un evento accaduto nel passato con qualche relazione con il presente) e la sua forma (tempo composto), abbiamo inoltre affiancato delle operazioni matematiche che potessero essere usate per esprimere i medesimi concetti grammaticali attraverso segni matematici e risultati numerici.

L'intervento glottodidattico è stato rivolto a due classi quinte di una scuola primaria della provincia di Padova, con una media del 25% di alunni di diversa provenienza e lingua madre, per un totale di 46 studenti. Confrontando i dati emersi dalla classe sperimentale - in cui abbiamo introdotto gli argomenti grammaticali avvalendoci di numeri e operazioni - con quelli della classe di controllo - in cui abbiamo affrontato gli stessi argomenti senza avvalerci dei numeri - è emerso che effettivamente l'introduzione della matematica migliora la riflessione linguistica, oltre ad essere considerata dagli alunni un piacevole elemento di novità.

2. Teoria di riferimento

Secondo Piaget (1952) l'idea di numerosità si costruisce su capacità basilari, tra le quali la capacità di ragionare in termini transitivi (cioè se $A > B$ e $B > C$ allora $A > C$), la consapevolezza che il numero di elementi in un insieme si conserva (se spostiamo degli oggetti, la quantità non cambia) e infine l'attitudine ad astrarre le proprietà percettive degli elementi di un insieme (colore, forma e dimensione non modificano la quantità). Tuttavia, contrariamente a quanto ipotizzato da Piaget, le recenti scoperte neuropsicologiche della cognizione numerica (Collignon, Leclercq e Mahy, 1977; Grewel, 1969) sostengono che i bambini riconoscono proprietà numeriche anche senza avvalersi del linguaggio, del ragionamento astratto o della percezione di particolari caratteristiche fisiche degli oggetti.

Sulla base di questi studi, nel presente articolo ipotizziamo che, se si associano numeri e proprietà numeriche alla grammatica, probabilmente si ridurrà il carico cognitivo della comprensione verbale: spiegando la grammatica attraverso la matematica, gli input linguistici diminuiscono a favore di quelli matematici. Ai fini dello sviluppo della *competenza sintattica*, specifica per il riordino di sintagmi, la comprensione del ruolo del verbo gioca un ruolo fondamentale: che tempo usare? Perché? La associazione di numeri e operazioni matematiche ai tempi verbali dell'indicativo pretende facilitare questo compito complesso, relativo alla scelta del tempo giusto.

Il modello neurolinguistico di riferimento è quello della teoria di X-barra (Chomsky, 1981); l'assunto di base è che i sintagmi siano proiezioni dei contesti morfosintattici richiesti dalle parole. Precisiamo che i sintagmi sono strutture generate dalla natura argomentale delle parole e che proprio il verbo, specifico oggetto del nostro intervento glottodidattico, ha un ruolo essenziale nella composizione frasale. La fase di integrazione sintattica risulta complessa e delicata perché richiede l'attivazione di un'estesa rete neurale prevalentemente lateralizzata a sinistra che coinvolge regioni frontali (la porzione dorsale della *pars opercularis* e la porzione ventrale della *pars triangularis* del giro frontale inferiore sinistro, insieme alla porzione posteriore del giro frontale medio sinistro), regioni temporali (polo temporale, porzione media e laterale del giro temporale medio, porzione anteriore del giro temporale superiore, porzione posteriore del

giro temporale medio e porzione posteriore del solco temporale superiore) e persino nuclei sottocorticali, come dimostrato dall'attivazione del nucleo caudato dei gangli della base in corrispondenza del riconoscimento di anomalie sintattiche (Moro, Tettamanti, Perani et al., 2001). Di qui la domanda: perché associare la grammatica, e nel nostro caso i verbi, a numeri e operazioni?

Il lobo parietale dell'emisfero sinistro è fondamentale sia per l'elaborazione del linguaggio (Marini, 2010, p. 37) sia per l'elaborazione della quantità numerica (Piazza, Pinel, Le Bihan e Dehaene, 2007). Questo non significa affermare che quando proponiamo l'analisi di un verbo mediante la linea numerica si attiva la medesima area di Brodmann,² ma conoscendo la funzione del corpo calloso – integrare il lavoro svolto dai due emisferi - sappiamo che il nostro cervello integra tutti gli input ricevuti, compensando eventuali fraintendimenti e confusioni di un codice con un altro (Marini, 2010): in questo senso altri codici potrebbero facilitare la comprensione della lingua. La matematica quindi potrebbe fornire un ponte verso la grammatica: la prima, contrariamente alla seconda, può infatti essere capita senza bisogno di essere verbalizzata; per esempio non è immediato capire la differenza tra presente e passato prossimo se non si sollecitano delle riflessioni grammaticali, mentre è più intuitiva la differenza tra due numeri, come 3 e 5.

Butterworth (1999; 2005), uno dei sostenitori della tesi innatista del “cervello matematico” (Butterworth, 2005, pp. 3-18), ritiene che nel nostro cervello esistano dei circuiti specializzati per categorizzare il mondo in termini di numerosità. Egli paragona la percezione di numerosità alla percezione dei colori:

Entrambi i processi sono automatici: non possiamo evitare di vedere che le mucche in un campo sono bianche e marroni, né possiamo evitare di vedere che ce ne sono tre [...]. La mia tesi è che il genoma umano contenga le istruzioni per costruire circuiti cerebrali specializzati che chiamerò “Modulo Numerico”. La funzione del modulo numerico è quella di classificare il mondo in termini di quantità numerica o numerosità, cioè del numero di oggetti di un insieme. (Butterworth, 1999, p. 17)

Butterworth sostiene pertanto che le abilità matematiche di base siano geneticamente determinate e presenti fin dalla nascita. Tutti, quindi, fin dalla nascita, possediamo un nucleo innato di capacità numeriche che ci consente di classificare piccoli insiemi di oggetti (fino a quattro-cinque elementi), mentre le differenze da persona a persona riguardano capacità più avanzate, che si acquisiscono attraverso l'istruzione. La numerosità si riferisce al numero di oggetti che costituisce un insieme e quindi la capacità di distinguere due insiemi in base alla quantità associata (A è diverso da B poiché la sua numerosità è diversa), ma anche di ordinarli ($A < B$ poiché ha una numerosità minore di B).

Il processo sottostante alla numerosità è definito *subitizing* (Atkinson, Campbell e Francis, 1976): tale processo consente di determinare la numerosità di un insieme visivo di oggetti in modo immediato, senza contare; il numero massimo di oggetti percepibili in questo modo sembra essere di circa quattro. Indipendentemente dalla cultura di riferimento, tutti nasciamo dunque con delle abilità matematiche, come appunto riconoscere una piccola quantità senza contare gli elementi.

La letteratura psicologica più volte ha cercato di scoprire se esistano delle interdipendenze tra conoscenza numerica e altri sistemi di conoscenza, in particolare tra il sistema di elaborazione numerico e quello linguistico (Collignon, Leclercq e Mahy, 1977; Grewel, 1969). Dalle ricerche è emerso che esistono alcune somiglianze tra i due sistemi: per esempio, come i suoni del linguaggio, anche le quantità sono esprimibili attraverso il canale uditivo-vocale con il codice verbale, e attraverso il canale visivo-gestuale con diverse modalità come quella arabica, grafico-analogica e gestuale (Lucangeli e Mammarella, 2010). Inoltre, come ogni segno linguistico, i numeri all'interno del codice verbale hanno un rapporto convenzionale con il significato di quantità che sottintendono. Anche nella modalità scritta, il linguaggio matematico può essere veicolato attraverso il codice verbale, la cui scrittura tipica è quella del codice arabico. Infine, alcune ricerche hanno dimostrato che la rappresentazione numerica avviene in modo topografico su una linea mentale, paragonata alla linea dei numeri (Umiltà, Priftis e Zorzi, 2009). Riteniamo quindi che il passaggio per facilitare la comprensione della grammatica possa coinvolgere non solo numeri - espressi in codice arabico - ma anche la linea numerica.

² Per ragioni di spazio, in questo articolo ci limitiamo a parlare di *lobo*, regione cerebrale che comprende molte aree.

3. Metodologia

La presente ricerca si è svolta dal 9 al 21 ottobre 2013 presso due classi quinte della scuola primaria di Borgoricco (Padova, Italia), dove - come descriveremo nel dettaglio - era presente un'alta percentuale di alunni di diversa provenienza etnica e differenti competenze culturali.

Coniugando saperi glottodidattici, tra cui l'introduzione di elementi di novità per promuovere l'apprendimento autentico, e principi emersi dalla psicologia dell'apprendimento della matematica, già descritti, abbiamo predisposto delle attività didattiche supportate dalle seguenti ipotesi:

1. l'introduzione dei numeri durante le lezioni di italiano facilita la riflessione linguistica nelle classi multilingue;
2. l'introduzione dei numeri migliora i risultati in termini di prestazioni rispetto alle lezioni di riflessione linguistica senza numeri;
3. i numeri aumentano il piacere e l'impegno in classe.

3.1 I partecipanti

I destinatari della sperimentazione sono stati 46 alunni di dieci anni, che frequentavano la classe quinta della scuola primaria, suddivisi in due diverse sezioni: la 5^a A e la 5^a B. La 5^a A era composta da 23 alunni di cui il 22% non italofoni (il grafico 1 mostra la cittadinanza degli alunni) ma residenti in Italia da più di cinque anni. La classe 5^a B era composta da 23 alunni di cui il 30% non italofoni (per la cittadinanza degli alunni di questa classe si veda la Figura 2), residenti in Italia da almeno cinque anni ad esclusione di un solo alunno, arrivato in Italia da meno di un anno.

Tabella 1
Nazionalità degli studenti.

Nazionalità	5 ^a A	5 ^a B
Italiana	18	16
Romena	4	4
Albanese	1	0
Marocchina	0	2
Moldava	0	1
Totale	23	23

La 5^a A ha avuto il ruolo di *gruppo di controllo* (GC): a questi alunni abbiamo spiegato alcuni tempi dell'indicativo senza utilizzare i numeri. La 5^a B, invece, era il *gruppo sperimentale* (GS). In questa classe sono state proposte spiegazioni e attività di riflessione linguistica utilizzando i numeri e la linea numerica.

Come emerge dalla tabella 1, le nazionalità di provenienza degli alunni non italiani sono: romena, albanese, marocchina e moldava. È importante notare che la maggioranza dei non italiafoni - i romeni - possiede una lingua e una cultura poco distanti da quelle italiane, perché la lingua è di origine neolatina. Per quanto riguarda invece i due alunni di nazionalità marocchina, la distanza socioculturale è maggiore perché provengono da un paese dove cultura e lingua sono molto diverse dalla nostra. Entrambi però, al momento della sperimentazione, vivevano in Italia da cinque anni e non hanno manifestato alcuna difficoltà a capire le consegne. Lo studente di origine moldava in 5^a B possedeva un livello di competenza della lingua italiana pari al B1, come riferito dagli insegnanti, che hanno informato anche delle sue numerose difficoltà di comprensione e produzione in italiano.

3.2 Le attività

Sono stati svolti cinque incontri per classe per un totale di dieci ore di sperimentazione didattica. Tutti gli incontri si sono svolti seguendo delle fasi ben precise:

- brainstorming sul tempo verbale previsto per quella lezione;
- spiegazione con i numeri e/o le operazioni: le informazioni emerse dal brainstorming venivano confermate e consolidate con la matematica nel gruppo sperimentale;

- spiegazione con materiale autentico: la riflessione linguistica proseguiva con l'analisi di alcuni tempi a partire da testi di narrativa;
- verifica finale: per il gruppo di controllo, la verifica consisteva in due parti: una domanda chiusa inerente le definizioni e un'altra relativa all'individuazione dei tempi in un brano, o all'abbinamento tra definizione e tempi verbali presentati in una tabella.

L'oggetto di insegnamento - i tempi dell'indicativo - è stato concordato con i docenti di lingua italiana delle due classi quinte della scuola presso la quale è stata proposta la sperimentazione di materiali progettati per questo contributo. È stato scelto l'indicativo in quanto è l'unico modo verbale in cui i tempi sono suddivisi in base ai tre fondamentali punti di riferimento cronologici: l'*anteriorità* (imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto); la *contemporaneità* (presente); la *posteriorità* (futuro semplice e futuro anteriore). I suoi tempi possono essere *semplici* come il presente, il passato remoto e il futuro, oppure *composti* come il passato prossimo, il trapassato prossimo, il trapassato remoto e il futuro anteriore (Dardano e Trifone, 2011, p. 352).

Di seguito proponiamo una tabella riepilogativa delle attività svolte nel gruppo sperimentale (GS) e nel gruppo di controllo (GC).

Tabella 2
Attività GS e GC.

Classe	Incontro	Attività
GS	1	Brainstorming sul tempo presente. Introduzione dei numeri.
GC	1	Brainstorming sul tempo presente.
GS	2	Brainstorming sul passato remoto. Introduzione della linea dei numeri e collocazione del tempo. Operazione di riferimento.
GC	2	Brainstorming sul passato remoto.
GS	3 e 4	Brainstorming sul passato prossimo (per il terzo incontro) e sul trapassato prossimo (per il quarto incontro). Linea dei numeri. Operazione di riferimento. Lettura di un testo e individuazione dei tempi al passato prossimo/trapassato prossimo.
GC	3 e 4	Brainstorming sul passato prossimo (per il terzo incontro) e sul trapassato prossimo (per il quarto incontro). Lettura di un testo e individuazione dei tempi al passato prossimo.
GS	5	Brainstorming e discussione guidata sul futuro semplice e sul futuro anteriore. Linea dei numeri. Operazione di riferimento. Verifica finale con formule.
GC	5	Brainstorming e discussione guidata sul futuro semplice e sul futuro anteriore. Verifica finale.

3.2.1 Il presente e i numeri

Durante il primo incontro è stato proposto il tempo verbale indicativo presente. Se si pensa al grande universo della matematica, questo tempo semplice e frequente potrebbe essere paragonato a numeri semplici che si usano prevalentemente nella quotidianità. In questo senso, il tempo presente dell'indicativo è stato paragonato ai numeri naturali (N). Da questo paragone si ricava la seguente equivalenza: "lui nasce"= 3; "tu mangi"=5; "noi leggiamo"=7.

Il numero abbinato al verbo è stato scelto in modo casuale: ci interessava però che fosse un numero naturale e possibilmente non troppo elevato perché i nostri destinatari erano studenti di dieci anni, e quindi non abbiamo voluto complicare il ragionamento usando cifre troppo elevate.

3.2.2 Il passato remoto: divisione e linea dei numeri

Durante il secondo incontro è stato proposto il passato remoto come tempo che indica un'azione conclusa nel passato, indipendentemente dal suo svolgimento e dai suoi eventuali rapporti col presente (Dardano e Trifone, 2011, p. 355).

In termini matematici, se l'azione espressa da questo tempo verbale avviene prima di quella al presente, significa che è rappresentata da un numero che precede il numero abbinato al tempo presente.

Come accennato nel primo paragrafo, il modo più intuitivo per rappresentare i numeri precedenti e successivi rispetto a un numero dato è con una linea numerica. Quindi, per definire il passato remoto bisogna scegliere quell'operazione che come risultato ci fornisca un numero minore del primo numeratore. Per queste ragioni è stata scelta la divisione, in cui il quoziente è sempre minore del dividendo. Così facendo, il risultato potrebbe rientrare nell'insieme dei numeri razionali (Q), poiché se dividiamo un numero dispari il risultato è un numero decimale. Tuttavia, nella nostra proposta non è tanto importante la buona esecuzione delle operazioni indicate, quanto la riflessione sui possibili risultati e il paragone fra linea dei numeri e linea del tempo. L'operazione quindi sarà: $N \div 2$.

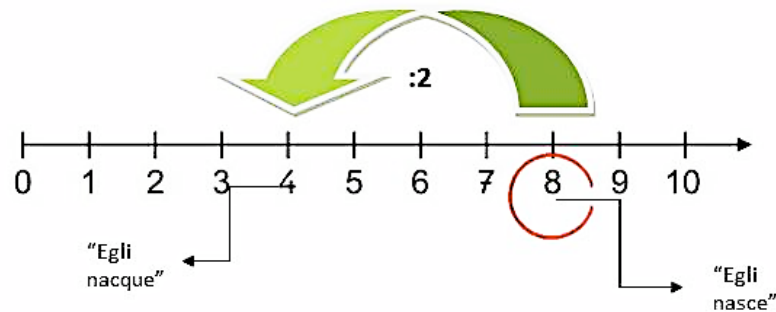


Figura 1. Presente e Passato Remoto sulla linea dei numeri.

Un esempio dell'uso della divisione per rappresentare il passato remoto è il seguente: "lui nacque" = $8 \div 2$; "tu mangiasti" = $10 \div 2$; "noi leggemo" = $6 \div 2$.

3.2.3 Il passato prossimo con le parentesi tonde

Il passato prossimo è stato l'oggetto di apprendimento del terzo incontro. Essendo un tempo composto, si è proposto di rappresentarlo con un'addizione: per far capire che c'è l'aggiunta di un ausiliare si può aggiungere un numero naturale. Questo è inoltre un tempo del *passato*, quindi "viene prima" del presente: per questo motivo l'operazione aritmetica continua con una divisione (come già detto nel paragrafo precedente, utilizzando la linea dei numeri questa operazione "ci porta indietro"). L'operazione sarà quindi: $(N+1) \div 2$. Riprendendo come riferimento il numero 8 per rappresentare un verbo presente, si ottiene:

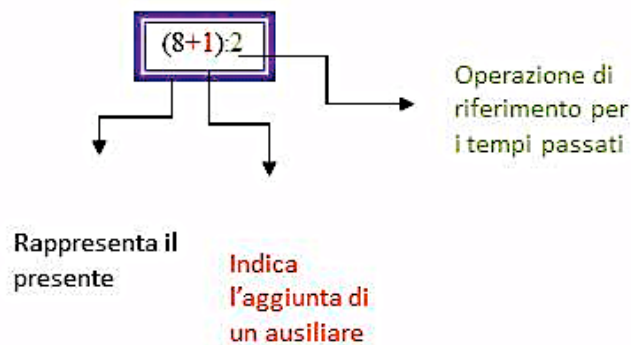


Figura 2. Operazione relativa il Passato Prossimo.

Per esempio, si otterrebbe: "lui è nato" = $(8+1) \div 2$; "tu hai mangiato" = $(10+1) \div 2$; "noi abbiamo letto" = $(6+1) \div 2$.

È interessante inoltre riflettere sul risultato: nel passato prossimo si otterrebbe un numero più vicino al numero di partenza abbinato al presente $(8+1) \div 2 = 4.5$, mentre il risultato del passato remoto è un numero più distante $(8 \div 2 = 4)$; infatti $4.5 > 4$. Questo significa che il passato prossimo viene rappresentato un tempo più vicino al presente, come prescritto dalla grammatica italiana.

3.2.4 Il trapassato prossimo con le parentesi quadre

L'ultimo tempo verbale passato dell'indicativo, oggetto del quarto intervento glottodidattico, è stato il trapassato prossimo. Anche questo tempo, come il passato prossimo, è *composto*, ed è formato dall'imperfetto di un ausiliare (essere o avere) e dal participio passato. Il trapassato prossimo serve a indicare un fatto del passato *anteriore* a un altro fatto, anch'esso del passato. A differenza del passato prossimo però, non vi è un rapporto diretto con il momento dell'enunciazione. La formula generale per rappresentarlo è: $[(N+1) \div 2] \div 2$

Per rappresentare in un'unica operazione il rapporto tra il trapassato prossimo e il presente è necessario usare un'espressione con le parentesi quadre:

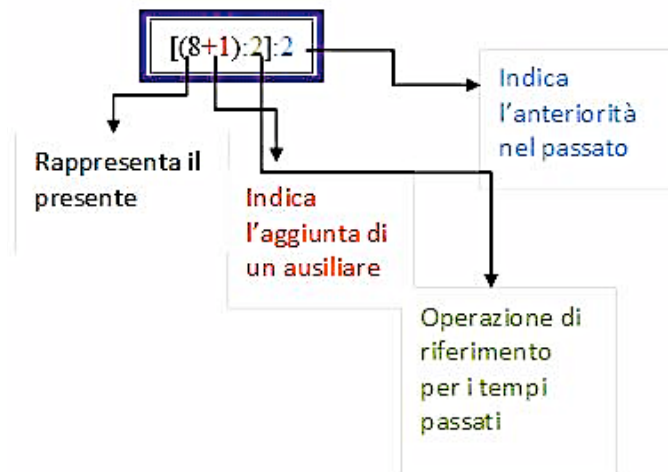


Figura 3. Operazione relativa al trapassato prossimo.

Il trapassato prossimo, quindi, risulta equivalente a questa espressione, come riportato negli esempi: "lui era nato" = $[(8+1) \div 2] \div 2$; "tu avevi mangiato" = $[(10+1) \div 2] \div 2$; "noi avevamo letto" = $[(6+1) \div 2] \div 2$.

3.2.5 Il futuro semplice e la moltiplicazione

Durante l'ultimo incontro è stato presentato il futuro semplice. Questo tempo verbale, se collocato sulla linea dei numeri, è il risultato di un'operazione che lo situa a *destra* rispetto al primo numero (quello riferito al presente semplice): il risultato è quindi maggiore del numero iniziale. Perché ciò si verifichi, si richiede una moltiplicazione, proprio perché il prodotto di qualsiasi moltiplicazione è sempre maggiore del primo fattore; infatti: $N \times 2 > N$. Per esempio: $8 \times 2 = 16$, $16 > 8$.

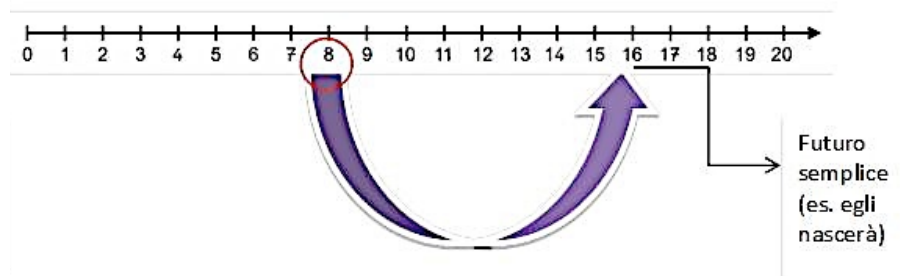


Figura 4. Futuro semplice sulla linea dei numeri.

Attraverso la moltiplicazione si può dunque esprimere il concetto di *posteriorità* rispetto al presente, e così si otterranno gli esempi seguenti: "lui nascerà" = 8×2 ; "tu mangerai" = 10×2 ; "noi leggeremo" = 6×2 .

3. Risultati e analisi

Come spiegato nella sezione 3.2, durante l'ultimo incontro abbiamo sottoposto agli studenti una verifica finale e un questionario di autovalutazione. In questo paragrafo riportiamo i dati più significativi al fine di dimostrare l'efficacia delle strategie utilizzate.

Per la verifica finale sono state proposte due tipologie di esercizi: nel primo esercizio si chiedeva agli studenti di abbinare il tempo verbale alla definizione corretta; nel secondo occorreva invece collegare il verbo dato (per esempio, loro dormirono) al tempo verbale corrispondente (in questo caso il passato remoto). I risultati del primo esercizio sono rappresentati nella Figura 5.

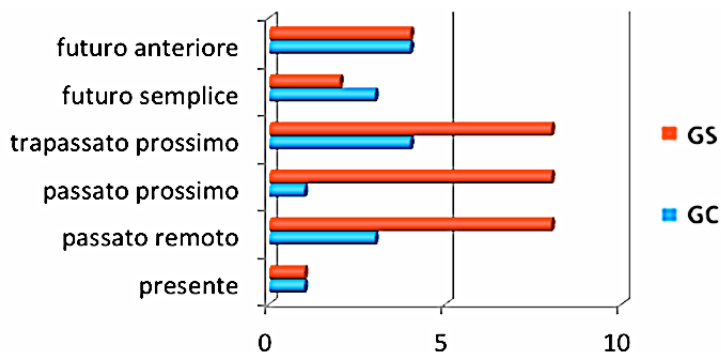


Figura 5. Errori nelle definizioni dei tempi verbali nel GS e nel GC.

Come era già emerso in precedenti verifiche, nel primo esercizio i risultati migliori sono stati ottenuti dagli alunni del gruppo di controllo, che hanno dimostrato di conoscere la definizione dei tempi meglio degli alunni del gruppo sperimentale. Nel gruppo sperimentale, gli errori nelle definizioni dei tempi interessano soprattutto il passato remoto e il passato prossimo; nel gruppo di controllo, invece, interessano prevalentemente il trapassato prossimo e il futuro anteriore.

La Figura 6 a continuazione raccoglie i risultati delle due classi nel secondo esercizio, nel quale gli studenti dovevano abbinare un verbo dato al tempo verbale corrispondente.

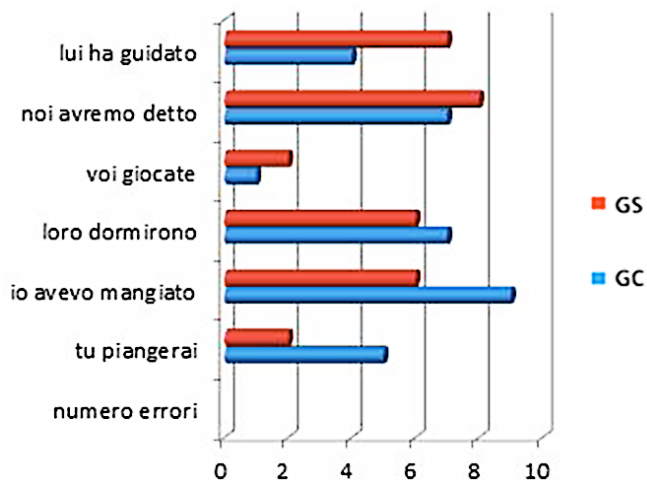


Figura 6. Errori nell'abbinamento verbo-tempo nel GS e nel GC.

Se si prende in considerazione l'esercizio relativo all'abbinamento verbo-tempo, si nota invece che il passato prossimo è stato sbagliato da sette studenti nel gruppo di controllo e solo da quattro alunni nel gruppo sperimentale.

Per quanto riguarda il questionario (vedi appendice), questo comprendeva otto item. Le prime due domande erano mirate a conoscere il patrimonio linguistico degli alunni, italofoni e non, e di comprendere le attuali abitudini linguistiche a casa. Non avendo osservato differenze significative, non abbiamo approfondito l'analisi. Il terzo item conteneva una domanda chiusa relativa alle eventuali capacità/utilità di effettuare

collegamenti fra lingua d'origine o dialetto e l'italiano, più una domanda aperta per stimolare la riflessione e scoraggiare le risposte non ponderate alla prima domanda. Il quarto item, una domanda a scelta multipla, voleva sondare quali fossero gli strumenti preferiti dagli alunni per lo studio della grammatica italiana. Il quinto, invece, riferito all'eventuale sensazione di noia avvertita in classe durante le lezioni, si proponeva di rilevare se questa eventuale sensazione fosse rimasta stabile, se fosse diminuita o aumentata. Il sesto era una domanda aperta per lasciare spazio di esprimere cosa avevano apprezzato di più delle lezioni. Infine, il questionario comprendeva un item di autovalutazione e uno inerente la quantità di fatica per sottoporre a verifica l'opinione che il ricorso alla matematica e ai numeri possa porre delle difficoltà aggiuntive durante la riflessione linguistica.

Analizziamo ora il quarto item del questionario inerente le preferenze di medium per apprendere la grammatica italiana (libro di grammatica, libro di narrativa, computer e numeri).

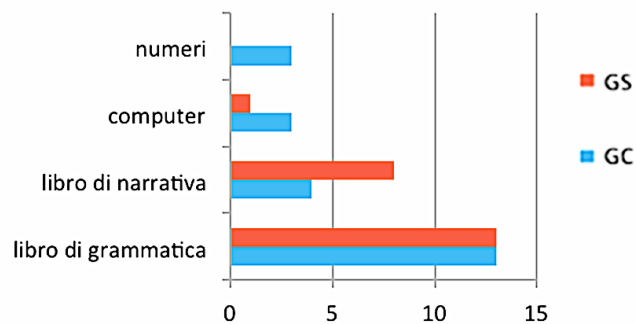


Figura 7. Preferenze relative alla modalità di apprendimento della lingua italiana nel GS e nel GC.

Come si può osservare nella Figura 7, in entrambe le classi emerge una preferenza per il libro di grammatica, forse perché è lo strumento prevalentemente utilizzato e di conseguenza conosciuto dai ragazzi. Nel gruppo sperimentale sono tre gli alunni che prediligono i numeri rispetto alle altre alternative. Nel gruppo di controllo invece nessun alunno ritiene possibile l'apprendimento della lingua italiana attraverso i numeri, molto probabilmente perché non è mai stata proposta loro questa nuova modalità.

Passiamo ora all'analisi dei dati qualitativi emersi dalle risposte fornite al sesto item del questionario di autovalutazione e rappresentati nella Figura 8.

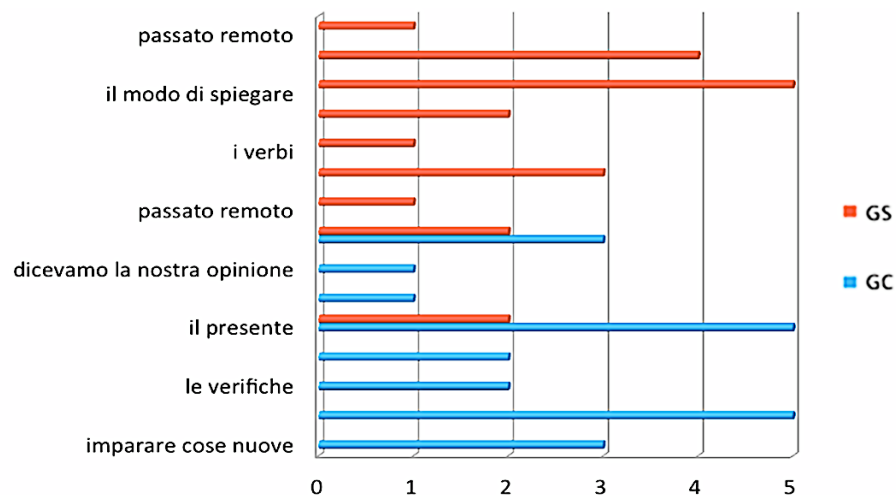


Figura 8. Preferenze degli alunni del GS e del GC.

In questo caso è importante sottolineare come il gruppo sperimentale abbia apprezzato soprattutto il ricorso ai numeri. Al gruppo di controllo, invece, è piaciuto il modo di spiegare dell'insegnante, definito come molto interattivo.

4. Discussione dei risultati

Questa breve sperimentazione ha permesso di confermare alcuni principi glottodidattici già noti, come per esempio l'importanza di un approccio interattivo, di favorire dei transfer tra L1 e L2, di introdurre novità e attività interessanti (Balboni, 2008; Krashen, 1982) e di proporre nuove tecniche utili all'insegnamento dell'italiano nelle classi multilingue. Si è infatti dimostrato che l'introduzione di alcune novità, come i numeri, rendono piacevole l'apprendimento linguistico. Tuttavia, si potrebbe pensare che le esperienze scolastiche passate si siano basate su un insegnamento esclusivamente in italiano senza riflessioni interlinguistiche, e ciò potrebbe avere influenzato i giudizi e le attuali modalità di apprendimento degli studenti. Inoltre, bisognerebbe anche considerare la giovane età degli studenti, i quali possono non essere del tutto autonomi nei processi di metacognizione.

Per quanto riguarda le nuove tecniche proposte, dai dati emerge che i risultati di apprendimento sono lievemente migliori con l'introduzione dei numeri, delle operazioni e della linea dei numeri per insegnare la grammatica italiana: gli errori commessi nel riconoscere il passato prossimo nei bambini che hanno utilizzato la matematica sono, infatti, inferiori al gruppo di controllo di un 14%. Questo conferma l'ipotesi iniziale secondo la quale offrire spiegazioni con termini matematici aumenta la comprensione di concetti grammaticali che, se espressi solo con parole, rischiano di rimanere astratti. I dati della presente sperimentazione indicano che quando si spiega utilizzando solo definizioni verbali, gli alunni tendono ad imparare mnemonicamente, senza saper applicare il concetto appreso, come si è osservato nei risultati del gruppo di controllo, mentre se si affiancano anche spiegazioni che utilizzano altri codici, come quello matematico, si promuove la comprensione profonda e si facilita la rielaborazione che sfocia in una corretta riflessione linguistica, come si nota dai risultati emersi nel gruppo sperimentale.

Una sperimentazione più approfondita è però necessaria per confermare queste nostre considerazioni: va infatti sottolineato che i risultati emersi da questo studio sono relativi alle ore di intervento (cinque ore circa per classe), decisamente poche per affermare con certezza la validità dei materiali proposti nonché l'ipotesi che la matematica possa facilitare la riflessione metalinguistica.

Dal momento che, almeno a nostra conoscenza, non esistono sperimentazioni analoghe che possano contribuire in qualche modo alla ricerca, speriamo che questo studio sia spunto di riflessione per tutti gli insegnanti che vogliono migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, consapevoli che l'introduzione di elementi di novità sia veramente la chiave del successo per ogni alunno. Auspichiamo, inoltre, che altri vogliano replicare la presente sperimentazione, introducendo la linea dei numeri e semplici concetti matematici per offrire un ulteriore modo di riflessione sulla lingua.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, John, Campbell, Francis e Francis, Murray (1976). The magic number 4 ± 0 : A new look at visual numerosity judgments. *Perception* 5, 327-334.
- Balboni, Paolo (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Italia: UTET.
- Brazzotto, Martina (2013). *Lo sviluppo della competenza comunicativa orale dell'italiano come lingua straniera. Accenni neurolinguistici e glottodidattici*. *Revista Italiano UERJ*, 4, 62-82.
- Butterworth, Brian (1999). *The mathematical brain*. Londra, Gran Bretagna: Macmillan.
- Butterworth, Brian (2005). *Numeri e calcolo*. Trento, Italia: Erickson.
- Chomsky, Noam (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Paesi Bassi: Foris.
- Collignon, Robert, Leclercq, Christian e John Mahy (1977). Etude de la séméiologie des troubles du calcul au cours de lésions corticales. *Acta Neurologica Belgica* 77, 257-275.
- Dardano, Maurizio e Pietro Trifone (2011). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, terza edizione. Milano, Italia: Zanichelli.
- Grewel, Frits (1969). The Acalculias. In Vinken P.J., Bruyn G.W. (a cura di) *Handbook of clinical neurology*. Vol. 4, 181-194. Amsterdam, Paesi Bassi: North Holland.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Regno Unito: Pergamon.

- Lucangeli, Daniela e Irene Mammarella (a cura di) (2010). *Psicologia della cognizione numerica. Approcci teorici, valutazione e intervento*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Marini, Andrea (2010). *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*. Roma, Italia: Carocci.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. (2012). MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Moro, Andrea, Tettamanti, Marco, Perani, Daniela *et al.* (2001). Syntax and the brain. *NeuroImage*, 13(1), 110-18.
- Nicosia, Giovanni (2008). *Numeri e culture. Alla scoperta delle culture matematiche nell'epoca della globalizzazione*. Trento, Italia: Erickson.
- Pallotti, Gabriele (2012). *La seconda lingua*. Milano, Italia: Strumenti Bompiani.
- Piaget, Jean (1952). *The origins of intelligence in children*. New York City, New York: International Universities Press.
- Piazza, Manuela, Pinel, Philippe, Le Bihan, Denis e Stanislas Dehaene (2007). A magnitude code common to numerosities and number symbols in human intraparietal cortex. *Neuron*, 53, 293-305.
- Ritter, Jay (1984). The 'Hot Issue' Market of 1980. *Journal of Business* 57, 215-240.
- Rosch, Eleanor (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology* 104, 192-233.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino, Italia: UTET.
- Schumann, Johann (1999). *The neurobiology of affect in language*. Oxford, Regno Unito: Blackwell.
- Schumann, Johann (2004). *The neurobiology of learning perspectives from second language acquisition*. Los Angeles, California: Erlbaum.
- Spelke, Elizabeth S. (2004). Core knowledge. In Nancy Kanwisher e John Duncan (a cura di). *Attention and performance, functional neuroimaging of visual cognition*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Spelke, Elizabeth S. e Katherine D. Kinzler (2007). Core Knowledge. *Developmental Science* 10.
- Titone, Renzo (1992). *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*. Roma, Italia: Armando.
- Umiltà, Carlo, Priftis, Konstantinos e Marco Zorzi (2009). The spatial representation of numbers: Evidence from neglect and pseudoneglect. *Experimental Brain Research* 192, 561-569.

Appendice

Questionario

Segna con una crocetta (X) la risposta che secondo te è corretta.

1. Sei di origine:

☐ Italiana	☐ Albanese
☐ Rumena	☐ Polacca
☐ Moldava	☐ Marocchina
☐ Altro.....	

2. Parli prevalentemente la lingua dei tuoi genitori (dialetto per gli italiani)?

☐ Sì	☐ No
--------------------------	--------------------------

3. Secondo te, per capire meglio la grammatica è utile fare dei collegamenti con la lingua che parli prevalentemente in casa (lingua d'origine o dialetto)?

☐ Sì
☐ No
☐ Perché?.....
.....

4. Secondo te, è più piacevole imparare la grammatica italiana con:

☐ Il libro di grammatica	☐ Computer
☐ Libri di narrativa	☐ Numeri

5. Ti sei annoiato/a durante questi 5 incontri?

☐ Molto
☐ Poco
☐ Per niente

6. Cosa ti è piaciuto di più di queste lezioni?

.....
.....

7. Secondo te, da 1 a 10 quanto ti sei impegnato (1 è il voto minimo, 10 il massimo)?

☐ Da 1 a 3	☐ Da 7 a 9
☐ Da 4 a 6	☐ 10

8. Quanta fatica hai fatto per seguire queste lezioni?

☐ Come sempre
☐ Un po' meno del solito
☐ Nessuna fatica
☐ Un po' di fatica quando
.....

Martina Brazzolotto, Università degli Studi di Padova

martinabrazzolotto@gmail.com

IT	Martina Brazzolotto ha svolto un Master in Didattica della lingua italiana a stranieri presso il Dipartimento di Scienze del linguaggio (Università Ca' Foscari-Venezia). Collabora con il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (Università degli Studi di Padova) dove si occupa di Psicologia dell'apprendimento della matematica, Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e di <i>giftedness</i> . Inoltre è tutor alla didattica per il corso di Pedagogia delle Migrazioni nel Dipartimento di Scienze della Formazione e Scienze Psicologiche (Università di Bologna).
EN	Martina Brazzolotto has a Master's degree in the Teaching of Italian as a Foreign Language from the Department of Language Sciences at Università Ca' Foscari Venezia. She collaborates with the Department of Evolutionary Psychology and Socialization at Università degli Studi di Padova, where she studies the psychology of mathematics learning, specific learning disabilities (SLD), and giftedness. Additionally, she is teaches a course on Migration Studies in the Department of Education and Psychology Sciences at Università di Bologna.
ES	Martina Brazzolotto ha cursado un Máster en Didáctica del italiano como lengua extranjera en el Departamento de Ciencias del Lenguaje (Universidad Ca' Foscari Venezia). Colabora con el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Socialización (Universidad de Padua), donde se ocupa de Psicología del aprendizaje de las matemáticas, Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) y de <i>giftedness</i> . Además, es tutora en el curso de Pedagogía de la Migración en el Departamento de Ciencias de la Educación y Ciencias Psicológicas (Universidad de Bologna).

Análisis del portal Practica español, un sitio web para el aprendizaje de la lengua y cultura del mundo hispanohablante

MIRJANA FILĐOKIĆ¹
Universidad de Barcelona

Technology review

Received 26 December 2013; received in revised form 9 March 2014; accepted 8 April 2014

ABSTRACT

ES Siguiendo los criterios establecidos en las herramientas de evaluación de recursos multimedia de aprendizaje elaboradas por autores como Dudeney (2002), Fernández y Juan (2012) y Marquès (1999), en la presente reseña hemos elegido una página web para el aprendizaje de español que se titula *Práctica español*, y la analizaremos teniendo en cuenta sus objetivos, el diseño, los contenidos, los materiales y las herramientas que emplea, su utilidad y su capacidad de motivar al alumnado.

Palabras clave: RECURSOS WEB DE APRENDIZAJE, APRENDIZAJE ACTIVO, INTERACTIVIDAD, FEEDBACK, MOTIVACIÓN.

EN Following the criteria established in the evaluation tools of multimedia resources for learning developed by authors such as Dudeney (2002), Fernández and Juan (2012), and Marquès (1999), we analyzed a web page for the learning of Spanish entitled *Práctica Español*, focusing on its objectives, design, contents, materials and tools, usefulness, and capacity to motivate students.

Key words: ONLINE LEARNING RESOURCES, ACTIVE LEARNING, INTERACTIVITY, FEEDBACK, MOTIVATION.

IT Nella presente recensione si applicano alcuni dei criteri elaborati da Dudeney (2002), Fernández e Juan (2012) e Marquès (1999). Questi criteri sono indicati come strumenti di valutazione delle risorse multimediali finalizzate all'apprendimento. Si è scelta, quindi, una pagina web per l'apprendimento dello spagnolo dal titolo *Practica español*, e la si è analizzata tenendo conto degli obiettivi, della grafica, dei contenuti, del materiale e degli strumenti utilizzati, nonché della sua validità e della capacità di motivare gli allievi.

Parole chiave: MATERIALI DI APPRENDIMENTO ONLINE, APPRENDIMENTO ATTIVO, INTERATTIVITÀ, FEEDBACK, MOTIVAZIONE.

¹ Contacto: mfildjokic@yahoo.com

1. Presentación y objetivos de la página

La página *Practica español* (www.practicaespanol.com) fue lanzada por primera vez en 2006 por la Fundación de la Lengua Española, una institución privada de España dedicada a la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en otros países del mundo, en colaboración con el Instituto Cervantes y la Agencia EFE. Aparte de los cursos presenciales, la Fundación imparte cursos de español en línea, así como también proporciona en su página web una serie de herramientas para practicar el idioma y aprender sobre la cultura hispana. *Practica español* es solo uno de los innumerables recursos que se incluyen en la oferta de la Fundación, elaborado por esta con la colaboración del Instituto Cervantes y la Agencia EFE. Es importante destacar que el Instituto Cervantes, en su espacio multimedia, lleva años recomendando y promoviendo el uso de esta herramienta como recurso para el aprendizaje autónomo.

El portal está diseñado con el mismo formato de un periódico digital en el que se publican noticias de distintos ámbitos, todo con el objetivo de aprender español a través de este medio de comunicación. Se trata de un sitio web de fácil navegación, ya que directamente de la portada podemos visitar cualquier sección, comprobar nuestro nivel de español, escuchar la radio, ver los anuncios o noticias sobre el tema que nos interese o pasar a las actividades y ejercicios. De esta manera, además de la fácil navegación, se da libertad al usuario para que adapte la página a su estilo de aprendizaje. La combinación de colores y el uso de determinadas fuentes textuales ayudan a la presentación de los contenidos de forma mucho más clara. También es posible la suscripción a la página a través del correo electrónico o *Rich Site Summary* (RSS), lo que nos permite mantenernos al día sobre los cambios que se efectúan en ella. Cabe destacar que, debido al carácter y al objetivo de la página, es de enorme importancia su constante actualización y, desde nuestro punto de vista, este requisito, en general, se cumple en este portal. Por tanto, se trata de una página web educativa y al mismo tiempo informativa, que permite un contacto diario con la hispanidad, lo que es un factor importante para aumentar la motivación de los aprendices, especialmente de los que no tienen la oportunidad de establecer este contacto en directo, es decir, carecen de recursos económicos o no disponen de tiempo suficiente para permanecer en algún país hispanohablante durante un periodo.

Aparte del español como lengua vehicular, la página cuenta con la posibilidad de navegar en inglés, portugués, chino y francés, lo que implica que un principiante que desee aprender español a través de este recurso deba conocer por lo menos uno de estos idiomas. En la era de las nuevas tecnologías y del uso del inglés como lengua de comunicación global, la traducción de la información al inglés puede ser de gran ayuda a los principiantes que nunca han tenido contacto con el español para saber cómo manejar la herramienta, cómo navegar por el sitio y cómo interpretar las instrucciones de los ejercicios. Cabe destacar que, a pesar de la posible traducción de los aspectos formales de la página (instrucciones, títulos de secciones y actividades), el material permanece auténtico y los ejercicios siguen siendo en español, lo que consideramos particularmente importante, ya que es bueno que los usuarios se familiaricen desde el primer momento con textos auténticos y que se acostumbren a los elementos fonéticos y prosódicos del español. Asimismo, de esa forma se impide que el aprendizaje del idioma, en este caso controlado por completo por los estudiantes, se convierta en una pura memorización del vocabulario y unos ejercicios de traducción.

2. Destinatarios

La página web está destinada a los estudiantes de español de todos los niveles (inicial, intermedio y avanzado). Los niveles del conocimiento de español están determinados según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). En su mayoría incluye actividades dirigidas a estudiantes adolescentes y adultos, aunque existe una sección llamada *Adivina la palabra* destinada a niños. Se puede observar que el sitio contiene noticias que pertenecen a diversas categorías (España, el mundo, deportes, entretenimiento, viajes, salud, negocios, cultura, ciencias, economía, etc.), con el fin de satisfacer diferentes aficiones y de responder a las necesidades particulares de los usuarios. Debemos tener en cuenta que el primer paso para motivar a los estudiantes es despertar su interés, y ofrecerles una amplia gama de temas nos parece una buena solución para ello. Así, la organización general de esta web, en forma de periódico en línea, responde a las necesidades del mundo moderno (en concreto, da la sensación al usuario de que está siempre al día con las novedades actuales). Con ello se estimula la curiosidad del estudiante y se le ofrecen los instrumentos necesarios para que sea capaz de buscar información y aprender por sí mismo, además de participar activamente en el mundo global que le rodea.

3. Práctica de las destrezas lingüísticas

Las destrezas lingüísticas que se procuran reforzar con *Practica español* son, en primer lugar, las destrezas de comprensión, tanto auditiva como lectora. La página incluye un gran número de vídeos, audios y anuncios de diversos temas para practicar la comprensión oral, así como unos textos sobre cultura hispánica acompañados de ejercicios para afianzar la comprensión lectora. Sin embargo, hay que destacar que el sitio no ofrece directamente la oportunidad de practicar ni la expresión ni la interacción orales, aunque con la posibilidad de suscripción a las redes sociales (tales como Twitter y Facebook) queda abierta la opción para el conocimiento mutuo entre sus usuarios y los posibles contactos, vía Skype u otros recursos multimedia. De esta manera, se deja espacio para la práctica de la interacción escrita mediante los foros de participación (situados bajo la pestaña *Participa*), en los que, inmediatamente después de ver un vídeo, escuchar un audio y hacer los ejercicios para comprobar su comprensión, se pueden compartir con otros usuarios las dificultades, opiniones y sugerencias relacionadas con la actividad y el tema en cuestión. Lo mismo se consigue con el blog (www.practicaespanol.com/es/blog/ent/10/), creado como un recurso más en este sitio web, que ofrece actividades atrayentes con las que se intenta involucrar a los visitantes. A través del blog es posible darse cuenta del interés de los participantes, de los puntos fuertes y débiles del material propuesto así como también seguir su implicación y su aprendizaje. Para un aprendiente, los foros y el blog son muy importantes, puesto que no solo le permiten interactuar con hispanohablantes de todo el mundo, sino que también le ayudan a resolver dudas recibiendo el *feedback* de otros, con igual o mejor competencia lingüística, con lo que se promueve así la idea constructivista de construcción del aprendizaje mediante la ayuda mutua y cooperación entre iguales.

4. Contenidos y estructura

En cuanto a la presentación del material educativo que contiene esta página web, se puede notar que en general se utiliza una estructura uniforme: se ofrece un texto escrito de la noticia, que va acompañado por la audición de esta, un vídeo y unos ejercicios para comprobar la comprensión. En algunas actividades se incluye también información sobre los aspectos gramaticales dominantes en los textos. En las secciones de *apuntes gramaticales* que aparecen debajo de cada vídeo se explican determinados elementos de la gramática con aclaraciones teóricas y ejemplos. De la misma manera, se ofrecen enlaces directos a otras secciones que tratan el mismo contenido gramatical. Asimismo, para facilitar la comprensión lectora, se proporcionan recursos léxicos en forma de enlaces al *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (www.rae.es/recursos/diccionarios/drae), de modo que se pueda consultar cualquier palabra que no se comprenda. También se pueden resolver dudas gramaticales o léxicas accediendo a otro diccionario académico en línea, el *Diccionario panhispánico de dudas* (www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd).

Los contenidos que se presentan en este sitio web resultan sugestivos y atrayentes, fundamentalmente debido a su autenticidad. Los textos son originales, interesantes, actualizados y dinámicos, y cada uno manifiesta contenidos adecuados, tanto informativos como lingüísticos. El elemento cultural tiene mucho peso en la página; los contenidos culturales que se ofrecen no tratan solo de los países hispanohablantes (personas, instituciones, premios, actos, eventos históricos, fiestas populares, etc.), sino que también abarcan tradiciones e innovaciones de todo el planeta. Este hecho es importante porque permite difundir una imagen completa del mundo hispanohablante, así como también dar a conocer las interpretaciones y actitudes que este mundo tiene de otras culturas.

No obstante, a pesar de la presencia de la cultura hispanoamericana, es evidente que en la página web *Practica español* se hace mayor hincapié en la cultura peninsular, lo que se manifiesta sobre todo en el uso de determinadas variedades lingüísticas. Menos en la sección de música y en algunos vídeos, no se observan textos que muestren el uso de cualquiera de las variedades no peninsulares, y en las explicaciones gramaticales se hace alusión a las particularidades lingüísticas características en el habla del continente americano solamente de manera esporádica. A veces, el tratamiento de las variedades no peninsulares tiene carácter despectivo, pues se indica que algunos usos de la lengua son irregulares, a pesar de que dentro de una cierta variante su uso es completamente legible y correcto. Por ejemplo, en algunas explicaciones de gramática se habla del uso “anómalo” del pretérito indefinido cuando este en se utiliza en lugar del pretérito perfecto en muchas variedades del español de América. Consideramos que eso es uno de los puntos débiles de esta página web, dado que se descuida una gran parte de la riqueza lingüística de la lengua española. Eso lo prueban también los comentarios en los foros de discusión, donde los usuarios demuestran su sensibilidad e interés en cuestiones sociolingüísticas haciendo preguntas relacionadas con las variedades del español no

peninsular. Somos conscientes de que es imposible transmitir en un solo sitio web toda la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante, pero opinamos que se han de incluir y explicar, por lo menos, los rasgos más generales de las principales variedades del español.

Igualmente, debido al género periodístico que predomina en esta web, en torno al cual gira toda la idea de la página, se han marginado otras variedades diastráticas y difásicas de la lengua. Así, son muy pocos los ejemplos de la jerga juvenil y del lenguaje coloquial en su uso diario, a pesar de su importancia en la comunicación cotidiana, precisamente dentro de los grupos que son en su mayoría los visitantes y usuarios de este sitio web. El lenguaje coloquial está presente únicamente a través de las expresiones aisladas que aparecen en la sección titulada *Expresiones populares* y en algunos ejercicios, donde se pide que se relacionen las expresiones con su significado, pero sin que hayan estado previamente contextualizadas. La jerga juvenil tiene muy poco espacio en la sección de *Apuntes de argot*.

5. Promoción del aprendizaje activo

A pesar de la actualidad de las noticias y su extensión a los diversos ámbitos, consideramos que el potencial del *input* lingüístico que en estas se ofrece no se ha explotado bien. En otras palabras, las actividades que acompañan a los vídeos, audios y textos escritos se limitan a elegir entre verdadero y falso, rellenar huecos y relacionar palabras con sus definiciones correspondientes. Se trata de ejercicios de carácter puramente conductista que no dejan lugar a la expresión de la creatividad de los estudiantes, en los que predominan las frases aisladas y se impone la memorización del vocabulario y de las reglas gramaticales. Las explicaciones gramaticales que acompañan a las actividades son la muestra de un enfoque deductivo, y a veces son muy complicadas para los niveles iniciales.

Los ejercicios no suponen ningún tipo de vacío de información que condicione la necesidad de producción e interacción, y consideramos que en esas condiciones es muy probable que un aprendiente, por muy interesado que esté en aprender español, se desmotive muy pronto después de leer dos noticias y hacer estos ejercicios, bien por el aburrimiento o bien por la dificultad de comprender las definiciones y explicaciones gramaticales. Por lo tanto, consideramos que este recurso necesita refrescarse con nuevas actividades que sean más interactivas y más variadas. Si los ejercicios que acompañan a los textos se limitan a los que ya se han descrito, a lo mejor los estudiantes continuarán escuchando los vídeos y leyendo las noticias del ámbito que les interese, pero es poco probable que sigan haciendo las actividades. Esto se ha confirmado por las reacciones en el foro de discusión, que normalmente se refieren al contenido de los vídeos y los textos, pero no a los ejercicios.

Sin embargo, el blog permite las producciones y aportaciones individuales y, en nuestra opinión, en esta parte de la página se han introducido las actividades más interesantes y estimulantes, como completar el titular de una noticia de EFE, buscar los errores en noticias o escribir una entrada del mismo blog. Se trata de ejercicios más significativos, que incrementan la participación activa, la producción, la creatividad y la interacción.

6. Tipo de *feedback* en las actividades

En cuanto al tipo de *feedback* que se proporciona a los estudiantes, hay que subrayar que este es mínimo y que en los ejercicios de comprensión oral y lectora se limita a informar del número de errores cometidos. No se especifica el error ni se explica su naturaleza, por lo que es muy difícil que los alumnos sepan cómo autocorregirse. Esto podría ser un factor significativamente desmotivador, como demuestran los comentarios publicados en los foros, donde los alumnos piden soluciones y aclaraciones, pero en la mayoría de los casos estas no se les facilitan. Consideramos que sería mejor ofrecer algunas pistas o indicaciones para que los estudiantes supieran dónde se han equivocado, para que puedan reflexionar y concentrarse en la búsqueda de las soluciones.

Asimismo, habrá que añadir que la participación en los foros se tutoriza en pocos casos, es decir, raras veces aparece la voz de los administradores de *Practica español* para aclarar alguna duda relacionada con la comprensión de los textos y el uso de la lengua, aunque se plantean muchas preguntas de este tipo por parte de los estudiantes. Opinamos que esas dudas y necesidades individuales se tienen que tener en cuenta y vigilar para poder tomar decisiones y plantear temas de discusión. Además, creemos que la gran parte de este problema se solucionaría si se ofreciera otro tipo de *feedback*.

7. Conclusiones

En el estudio se han investigado las características más importantes del sitio web *Practica español* que tienen un papel relevante en la divulgación de la página y afectan a su capacidad de atraer a nuevos usuarios. Entre los principales logros de este sitio web, destacamos la calidad de los textos auténticos, así como la actualidad de los contenidos y su distribución atractiva en formato de noticias. Del mismo modo, la página web ofrece una amplia visión cultural del mundo hispanohablante, que ayuda al desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes y que, al mismo tiempo, tiene un fuerte poder motivador.

Por otra parte, subrayamos que este corpus textual y multimedia no ha sido explotado en el nivel didáctico-pedagógico de forma satisfactoria. Con el fin de cambiar esta situación, es imprescindible ofrecerle al aprendiz un *feedback* satisfactorio y hacer los ejercicios más interactivos. Por ejemplo, la actividad de insertar palabras en el titular de una noticia de la agencia EFE del día anterior podría ser más interesante si se organizara un concurso en el que se eligiera el mejor titular creado por los aprendientes y se publicara el día siguiente. También se podría abrir una página con noticias escritas por los usuarios. Se trata solo de dos ejemplos de las numerosas posibilidades de explotación que pueden convertir este sitio web en un rincón de aprendizaje de español más sugestivo y motivador.

En conclusión, debido a todas estas razones, es posible afirmar que, por una parte, la página web *Practica español* es una excelente fuente de textos y audios interesantes para los aprendices de español, pero por otra parte, no sería recomendable utilizarla de manera exclusiva para aprender español. A este propósito, es preciso hacer hincapié en el hecho de que, seamos profesionales, docentes en formación o estudiantes de español, en el mar de recursos web dedicados al aprendizaje de español es importante ser prudentes, reflexionar y saber identificar en una página web tanto sus puntos fuertes como aquellos mejorables, con el fin de aprovecharla de la mejor manera posible para satisfacer nuestras necesidades de comunicación, interacción, formación y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Dudeney, Gavin. (2000). *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- EFE, Fundación de la Lengua Española e Instituto Cervantes. (2006). *Practica español*. Disponible en: <http://www.practicaespanol.com/>.
- Fernández Pinto, Jimena y Juan Lázaro, Olga. (2012). Criterios de evaluación de materiales E/LE en la Red. *Cuadernos Cervantes*. Disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html.
- Instituto Cervantes. (2002). Niveles comunes de referencia. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: ANAYA, cap. 3, pp. 23-47.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular de Instituto Cervantes*. Madrid, España: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Índice. Objetivos generales. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm.
- Marquès Graells, Pere. (1999). *Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad*. Facultad de educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/calidad.htm>.

Mirjana Fildokić, Universidad de Barcelona

mfildjokic@yahoo.com

- ES** **Mirjana Fildokić** es profesora de español, de origen serbio. Tras licenciarse en Estudios Hispánicos en la Facultad de Filología de Belgrado, trabajó dos años enseñando español en un instituto de secundaria de su país. En julio de 2013 finalizó el Máster europeo en enseñanza de español en contextos internacionales, para cuya realización le concedieron una beca de Erasmus Mundus. Ha estudiado en cuatro universidades europeas, en las ciudades de Belgrado, Bilbao, Barcelona y Groninga. Actualmente trabaja como profesora de español en la Escuela Internacional de Belgrado. Entre sus líneas de investigación se encuentran las destrezas orales en el aprendizaje de español, las TIC en el aprendizaje/enseñanza de segundas lenguas y la afectividad en las clases de lengua. Habla cuatro idiomas y enseña español e inglés como L2. Además de dedicarse a la docencia, crea materiales y cursos, y pretende abrir su propia academia de idiomas. Entre sus planes para el futuro está continuar su formación realizando un doctorado en Lingüística Aplicada y abrir su propia academia de idiomas.
- EN** **Mirjana Fildokić** is a Spanish teacher from Serbia. After obtaining her degree in Hispanic studies at the Faculty of Philology in Belgrade, she worked for two years as a Spanish teacher in a high school in Serbia. In July 2013 she obtained the European Master's degree in Spanish teaching in international contexts, being awarded the Erasmus Mundus scholarship for this program. She studied at four European universities in Belgrade, Bilbao, Barcelona, and Groningen, and taught Spanish at the Faculty of Arts in Groningen for one semester in 2012/13. She currently teaches Spanish at the International School of Belgrade. Her main fields of research are oral skills in Spanish learning, ICTs in second language learning and teaching as well as affective elements in a language classroom. Besides the language teaching, she creates learning materials and courses. She speaks four languages and teaches Spanish and English as second languages. She is planning to start her own language school and to do her PhD in applied linguistics.
- IT** **Mirjana Fildokić** è un'insegnante serba di spagnolo. Dopo la laurea in studi iberici alla Facoltà di Filologia di Belgrado, ha insegnato spagnolo per due anni nella scuola secondaria in Serbia. A luglio 2013 ha completato il Master Europeo in Didattica dello Spagnolo in Contesti Internazionali con il sostegno di una borsa di studio Erasmus Mundus. Ha studiato in quattro università europee – a Belgrado, Bilbao, Barcellona e Groningen – e, nel 2012/13, ha insegnato spagnolo nella Facoltà di Belle Arti a Groningen per un semestre. Attualmente insegna spagnolo presso la Scuola Internazionale di Belgrado. I suoi principali interessi di ricerca sono le abilità orali nell'apprendimento dello spagnolo, l'uso di strumenti ICT nell'insegnamento/apprendimento di lingue seconde e le componenti affettive nella classe di lingua. Oltre all'attività d'insegnamento, produce materiali di apprendimento e corsi. Parla quattro lingue e insegna spagnolo e inglese come lingue seconde. Ha in programma di aprire una sua scuola di lingue e di fare un dottorato in linguistica applicata.

