

Volume 2, Issue 1, August 2015

EJournALL

**EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics and Languages**

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante

Elisa Gironzetti

EJournalAL

EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics
and Languages

Volume 2, Issue 1, August 2015

Copyright © 2015.

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

ISSN: ISSN 2376-905X

DOI <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.2>

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante

Elisa Gironzetti

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante	Sapienza Università di Roma, Italia
Elisa Gironzetti	Texas A&M University—Commerce, USA

Editorial Board

Laura Alba-Juez	UNED, España
Lucia Aranda	University of Hawaii, USA
Janice Aski	The Ohio State University, USA
Salvatore Attardo	Texas A&M University—Commerce, USA
Sonia Bailini	Università Cattolica di Milano, Italia
Paolo Balboni	Università Ca' Foscari, Italia
Nancy Bell	Washington State University, USA
Flavia Belpoliti	Texas A&M University—Commerce, USA
Diana Boxer	University of Florida, USA
Antonio Briz	Universidad de Valencia, España
Steven Brown	Youngstown State University, USA
Maria Vittoria Calvi	Università degli Studi di Milano, Italia
Richard Cauldwell	Speech in Action, UK
Rubén Chacón-Beltrán	UNED, España
Marina Chini	Università degli Studi di Pavia, Italia
Viviana Cortés	Georgia State University, USA
Lidia Costamagna	Università per Stranieri di Perugia, Italia
Eric Friginal	Georgia State University, USA
Giuliana Garzone	Università degli Studi di Milano, Italia
Carlo Guastalla	Alma Edizioni, Italia
Joaquim Llisteri	Universitat Autònoma de Barcelona, España
Okim Kang	Northern Arizona University, USA
Francisco Matte Bon	Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia
Javier Muñoz-Basols	University of Oxford, UK
Amanda Murphy	Università Cattolica di Milano, Italia
Xose A. Padilla	Universidad de Alicante, España
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante, España
Lucy Pickering	Texas A&M University—Commerce, USA
Maria Elena Placencia	Birkbeck, University of London, UK
Diana Popa	Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România
Elisabetta Santoro	Universidade de São Paulo, Brasil
Israel Sanz-Sánchez	West Chester University, USA
Laurel Stvan	University of Texas at Arlington, USA
Ron Thompson	Brock University, Canada
Paolo Torresan	Alma Edizioni, Italia
Eduardo Urios-Aparisi	University of Connecticut, USA
Graciela E. Vázquez Costabeber	Freie Universität Berlin, Bundesrepublik Deutschland
Massimo Vedovelli	Università per Stranieri di Siena, Italia
Veronica Vegna	The University of Chicago, USA
Miriam Voghera	Università degli Studi di Salerno, Italia
Manuela Wagner	University of Connecticut, USA

Editorial Staff

Coordinators	Manuel José Aguilar Ruiz Katie A. Bernstein Claudia Quesito Stefania Marinoni	Translators and Proofreaders	Kathryn Baecht Ombretta Bassani Monica Rita Bedana Marilisa Birello Massimiliano Bonatto Valeria Buttini Emilio Ceruti Geoffrey Clegg Vinicio Corrias Marina Fattor Rocío García Romero Bill Lancaster Emily Linares	Sara Kangas Giuseppe Maugeri Alberto Miras Fernández Luca Morazzano Angela Mura Cynthia Murphy Marta Pilar Montañez Mesas Ben Pinkasovic Sergio Pizziconi Consuelo Valentina Riso Beatriz Tapiador Weihua Zhu
Communication Staff	Shigehito Menjo Roberta Vassallo			
Community Manager and Graphic Designer	Mónica Hidalgo Martín			

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

Articles		
	Moving forward: Revisiting the <i>Spanish for High Beginners</i> course Flavia Belpoliti	1-19
	Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS Paolo Torresan	20-54
	Communication as a strategic resource to promote Italian Institutes of Culture Graziano Serragiotto and Giuseppe Maugeri	55-69
	The relationship between Iranian university EFL students' multiple intelligences and their use of language learning strategies: An exploratory study Zainab Abolfazli Khonbi and Mohammad Mohammadi	70-83
Reviews		
	Fäcke, Christian (Ed). (2014). <i>Manual of language acquisition</i> . Berlin/Boston: de Gruyter Katie A. Bernstein	84-89
	Chini, Marina e Bosisio, Cristina (Eds). (2014). <i>Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi</i> . Roma, Italia: Carocci Editore Marilisa Birello	90-95
	Fiorentino, Giuliana and Bruni, Filippo (Eds.) (2013). <i>Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte</i> . Roma, Italia: Carocci Sergio Pizziconi	96-100
	Bertocchi Daniela, Ravizza Gabriella, e Rovida Letizia (2014). <i>Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano</i> . Napoli, Italia: EdISES Nicoletta Santeusanio	101-106
	Vera Luján, Agustín y Blanco Rodríguez, Mercedes (2014). <i>Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L</i> . Madrid, España: Arco/Libros G. Angela Mura	107-109
	Friginal Eric & Hardy, Jack A. (2014). <i>Corpus-based sociolinguistics: A guide for students</i> . New York and London: Routledge Pierfranca Forchini	110-111

Moving forward: Revisiting the *Spanish for High Beginners* course¹

FLAVIA BELPOLITI*

Texas A&M University–Commerce

Received 3 June 2015; received in revised form 20 July; accepted 26 July 2015

ABSTRACT

EN This paper presents a case study on the redesign of a Spanish for High Beginners (SHB) course at a large metropolitan university in Texas, USA. The first section presents a discussion on the diverse nature of students who can benefit from an intensive first-year Spanish course and the challenges that these learners' mixed abilities pose for instruction. The second section describes the redesign process of the SHB course, including placement procedures, the Spanish Language Program sequence, and changes in the syllabus to integrate communicative and transcultural competences by implementing a combination of focused instruction, collaborative learning and task-based approaches. The last section introduces a short presentation of four activities implemented in the redesigned course, which provide paths for future development of advanced beginners' integrative tasks. The final section focuses on the results of an exit survey measuring students' perceptions of the course. The successful implementation of changes and its outcomes demonstrate that this course could be a relevant solution for Spanish programs at tertiary institutions with diverse populations, helping to solve challenges of placement, articulation, and time-to-graduation effectiveness.

Key words: INTENSIVE SPANISH, SPANISH FOR HIGH BEGINNERS, COURSE REDESIGN, COLLABORATIVE LEARNING.

ES Este artículo presenta un estudio de caso sobre el rediseño de un curso de español para principiantes avanzados (SHB) en una universidad metropolitana del estado de Texas, EE.UU. La primera sección plantea una discusión sobre la variedad de estudiantes que pueden beneficiarse de un curso intensivo de español de primer año, así como los retos que la heterogeneidad de niveles entre el alumnado conlleva. En la segunda sección se describe el proceso seguido para rediseñar el curso SHB, incluyéndose aquí los procedimientos de admisión, la secuenciación de contenidos, así como los cambios efectuados en el plan de estudios con vistas a integrar competencias comunicativas y transculturales la enseñanza mediante una combinación de instrucción centrada en la forma, aprendizaje colaborativo y enfoques basados en tareas. En la última sección se presentan cuatro actividades implementadas en el nuevo diseño del curso que promueven el desarrollo de tareas integradas para principiantes avanzados. La sección final se centra en los resultados de una encuesta de salida donde se valoran las percepciones del curso por parte del alumnado. La implementación con éxito de los y los resultados obtenidos demuestran que ese curso podría ser una solución satisfactoria para los programas de español en instituciones con un alumnado diverso, ayudando a resolver los retos que plantean la nivelación, la implementación y la efectiva temporalización del curso en la obtención un grado universitario.

Palabras clave: ESPAÑOL INTENSIVO, ESPAÑOL PARA PRINCIPIANTES AVANZADOS, REDISEÑO DE CURSO, APRENDIZAJE COLABORATIVO.

IT L'articolo presenta un caso di studio sulla rielaborazione di un corso di spagnolo per principianti di livello avanzato (SHB) in una grande università in Texas, USA. La prima parte presenta un'analisi dei tipi di studenti che possono trarre vantaggio da un corso intensivo di spagnolo al primo anno e delle sfide che le diverse competenze di tali alunni rappresentano per l'insegnamento. La seconda parte descrive il processo di riprogettazione del corso in termini di procedure d'inserimento, organizzazione dei contenuti e cambiamenti al piano didattico, al fine di integrare competenze comunicative e transculturali attraverso un insieme di insegnamento mirato, apprendimento collaborativo e approccio *task-based*. Nell'ultima parte si presentano quattro attività ideate nel corso che aprono la strada al futuro sviluppo di *task* integrati per studenti di livello intermedio. Infine, l'ultima parte si sofferma sui risultati di un'indagine che rileva le percezioni degli studenti sul corso. Il successo dei cambiamenti proposti e i risultati ottenuti dimostrano che il corso può essere una soluzione importante ai programmi di lingua spagnola nelle università con utenza diversificata e che può contribuire a risolvere questioni di efficacia di inserimento, di articolazione e di tempi di conseguimento della laurea.

Parole chiave: SPAGNOLO INTENSIVO, SPAGNOLO PER PRINCIPIANTI DI LIVELLO AVANZATO, RIPROGETTAZIONE DEL CORSO, APPRENDIMENTO COLLABORATIVO.

¹ I would like to thank the two anonymous reviewers for their insightful comments and suggestions that greatly impacted the final version of this article. All errors remain my own.

* Contact: Flavia.Belpoliti@tamuc.edu

1. Introduction

A quick look to the 2013 catalog of Spanish courses recognized by the Board of Texas Higher Education Coordination Board finds that *SPAN1305: Intensive Beginning Spanish* was scheduled for deletion in Fall 2014. The THECB simply states: “The following courses were under review and are now deleted. The courses are ineligible for state funding if offered after August 31, 2013” (THECB, 2013, p. 10). In other words, the course is no longer part of the official Spanish courses of Texas and cannot be, therefore, used for transfer among higher education institutions. The decision was reached in the August, 2012 draft description of courses and learning outcomes mandated by the THECB. The recommendation for deletion of *SPAN1305: Intensive Beginning Spanish* from the catalogue was based on low enrollment: Only 385 students had enrolled in that course in Texas in 2010. A second argument supporting the removal was “lack of applicability to a degree” (THECB, 2013, p. 5). Many degree plans in tertiary institutions of Texas include a foreign language requirement, which calls for completion of two semesters at the intermediate level; therefore, language courses dealing with beginners’ levels are not counted toward the requirement, i.e., they are not “applicable” for a degree.

Coincidentally, this state-level administrative decision was reached at the same time that a large metropolitan university in the south of Texas was redesigning that precise course, *Intensive Spanish for High Beginners*. The motivation for the redesign was related to changes in the student population, uneven enrollment in the Spanish courses, and the re-organization of the four-semester Spanish course sequence. Instead of choosing the easiest solution (i.e. eliminating the course from the catalog, thus reducing the number of offerings), the Department of Hispanic Studies at the University of Houston (main campus) approved a proposal to re-design the course to solve some of the issues.

The goal of this article is to describe the redesign and re-organization process of a Spanish for High Beginners course, seeking to address the wide diversity of incoming college students in a large Spanish Program in a metropolitan university in Texas, USA. The course redesign was based on collaborative learning and task-based approach, taking advantage of the particular strengths that a diverse population brings to the classroom, while enabling learners to move up in the proficiency scale. The main goals of the redesign included: a) creating an inclusive learning context for a very diverse group of learners; b) incorporating integrative tasks, with an emphasis in oral communication, that motivate students and advance their proficiency to the next level; c) aligning goals and outcomes with the Spanish courses sequence, and d) encouraging development of learning strategies that relate already-known content to a more performative access to the Spanish language, with particular emphasis on oral skills.

The redesign objectives were multifaceted and related to instructional and administrative areas; the changes were planned to: ameliorate placement problems based on inconclusive assessment of Spanish for High Beginner (henceforth, SHB) learners (Hudson & Clark, 2008), accelerate time to graduation, help transitioning of transfer students into the Spanish Program, and provide learners with an attractive curriculum whose tasks and content motivated them. The redesign process was conducted via constructive alignment (Biggs, 2003; Livingstone, 2014), which offers a dynamic framework to ensure the connection among learning outcomes, teaching and learning activities and evaluation process: “It is an approach to curriculum design that optimizes the conditions for learning, where the teaching activities of the teacher and the learning activities of the student are both directed towards the same goal” (Livingstone, 2014, p. 5). Modifications in all components of the course curriculum, including placement procedures, teaching framework, assessment and teacher preparation were carried out with successful results: students participating in the pilot not only satisfactorily reached learning outcomes but expressed deep satisfaction in the exit survey.

The article is divided in three main sections: first, a discussion on the concept of “High Beginner,” including the description of the profile of learners who can be placed into the SHB course; second, a sequential explanation of the redesign process which was developed in summer/fall 2012, including changes in enrollment procedures, course content, assignments and assessments; third, a introduction to the language tasks students completed during the pilot semester and a short presentation of the students’ comments gathered in an exit survey.

2. High Beginners in the college Spanish classroom

Literature in language learning defines “false beginners” (in this article High Beginners, HB) as those language learners who are placed or register themselves in beginner language classes but have already

acquired some knowledge—declarative or procedural—of the foreign language in different contexts (Frantzen & Magnan, 2005; Kuriyama, 2014; Nakamura, 1997; Sohn & Shin, 2007). Richards and Schmidt (2010) provide a general definition generally found in most of the literature on HB: “False Beginner: a learner who has had a limited amount of previous instruction in a language but who because of extremely limited language proficiency is classified as at the beginning level of language instruction” (p. 216). This definition does not include learners whose contact with the language happened in naturalistic environments—for instance, in the contexts of heritage language acquisition or when traveling extendedly abroad—which is the case of many Spanish students. There are many individuals entering Spanish Language Programs at the college level who possess such experience. Some of them have previous formal instruction at the secondary level, where Spanish continues to be the most popular choice (72% of all foreign language students in High School decided to register in Spanish classes, according to the ACTFL Foreign Language Enrollment Survey, 2011). Others have been in contact with Spanish in a naturalistic context, for instance at home where a relative speaks the language, or in the workplace (Beaudrie & Ducar, 2005; Sohn & Shin, 2007). And still others have lived abroad for a period of time or have traveled extensively without necessarily receiving formal instruction.

Richards and Schmidt’s initial definition can be modified considering that HB, although located “at the beginning level of language instruction” (p. 216), constitute a very heterogeneous group with diverse abilities and needs. SHB are as diverse as their backgrounds and present unique challenges for course design and instruction. This diversity affects all interacting components of the course: the students; their abilities, motivations and needs; the goals, content and structure of the course; the instructional intervention; and the instructor’s role. Gascoigne Lally (2001) summarizes this description, seeking to help instructor recognize the diversity found in beginning classes:

Many instructors facing an heterogeneous mix do not consider the various sources of ‘prior language experience’ that may composite their classes: in the case of ‘false beginners’, the group may include: students who have a Spanish-speaking background; English students who lived and were educated in a Hispanic context; students who completed a number of Spanish courses at the high school; students who are transferring language credits from other tertiary institution. (p. 18)

The presence of HB learners in beginning foreign classes has been studied since the early 1960s, and continues to be an unresolved issue³ with the potential to become more acute:

As more and more foreign languages are offered in high schools and more colleges require them for entrance, the potential for bringing false beginners to college classes grows. For Spanish the situation is aggravated by its rising popularity. Heritage learners, who might be considered a special case of false beginners, provide a new dimension in Spanish and in other languages as well. (Frantzen & Magnan, 2005, p. 172)

An answer to this issue could be the careful implementation of an intensive HB course designed to accommodate a diverse population, maximize time and costs, and provide a clear pathway to more advanced proficiency without boring or overwhelming the students. As Arnold (2007) summarizes:

Despite several years of FL study in high school, students often return to beginning language study in college. While some of them take first-semester classes together with true beginners, many universities have created specific review courses for these false beginners. (p. 113)

A few tertiary institutions in Texas currently follow this recommendation and offer such a course: Texas Tech University offers *SPA1607: Intensive Spanish First Year*, described as a comprehensive, one-semester review of first-year Spanish. University of Texas at Austin created in 2013 the intensive *SPA601D*, which is indicated for true and false beginners; Baylor University offers *SPA1412: Accelerated Elementary Spanish* to students who had previous Spanish coursework at high school; Texas A&M University includes

³ This study does not focus on the issues of elementary language courses with a mixed population of true beginners and high beginners; this topic has been studied in different academic contexts, considering issues of motivation, student anxiety, language achievement, assessment and pace of instruction (see Frantzen & Magnan, 2004, 2005; Klee & Rogers, 1989; Magnan & Pierce, 1996).

SPA140: Alternate Beginning Spanish, which presents an accelerated review of first-year content. In spite of this list, most colleges and universities do not offer first-year Spanish in an intensive course, and the modification of the official state catalog would surely discourage institutions that could benefit their students by offering this course.

Determining the proficiency level of this diverse group is not an easy task and there are no clear guidelines to determine their level. Helgesen (1987) describes HB students' can-do abilities considering that "false beginners understand the meaning of a great deal of language and are able to engage in controlled, form-based (accuracy) activities, but their skills are very limited when they get into meaning-focused (fluency) situations" (p. 24). In the particular case of Spanish, this description mostly includes second-language learners (Collentine, 2007; Frantzen & Magnan, 2005; Gascoigne Lally, 2001; Harlow & Muyskens, 1994). These students have taken two or three years of Spanish at high school and are therefore familiar with basic content of the language. They have written in the language, are able to produce some sentence-level answers and can understand heavily manipulated passages in the target language. Their skills are essentially receptive, but they are able to follow classroom instructions, introduce themselves and provide basic information on immediate topics. They can remember and recognize some structures and vocabulary, and more importantly, they may have developed initial strategies for language learning. However, they are not well prepare for advancing to the intermediate level, which is commonly the level needed to complete the foreign language requirement for most degrees. This issue regarding "misplacement" has been noted not only in Texas but in different areas of the USA:

Parents and the general public are disturbed by the inefficient use of educational resources when students unnecessarily repeat coursework. For example, Schwartz found that 43% of California students who had completed two years of language study in high school began study of the same language at the introductory level in college. A more recent investigation in Florida revealed that 38% of students in beginning Spanish courses at the post-secondary level had successfully completed two or more years of Spanish in high school. (Gascoigne Lally, 2001, p. 18)

Another group of students who may be included in SHB courses, normally as a minority (10% of students in the actual course here described), are international students whose native language belongs to the Romance family; speakers of Italian, Portuguese and even French can test out of basic classes because of their overall knowledge of common structures and words, but are not able to move beyond the beginner level. However, their command of a Romance language makes them different from true beginners; they "do well" in controlled form-based activities and are also able to understand and respond to some target language input when it includes cognates and similar structures to their native languages.

Finally, a third group of learners may be included in SHB courses: Spanish Heritage Learners (SHL) at the low end of the bilingual proficiency continuum (Valdés, 2001), also labeled as "receptive" (Beaudrie & Ducar, 2005) and "passive" Heritage Learners (Arnhart, Arnold, & Bravo-Black, 2001). These are learners who possess very limited Spanish proficiency but maintain strong connections with their cultural background. They normally register in Spanish classes seeking to strengthen that connection, although "their acquisition process will most parallel that of a regular second language learner" (Beaudrie & Ducar, 2005, p.13). They are often able to understand spoken Spanish and manage to communicate in basic situations but are not familiar with Spanish literacy and struggle with simple reading and writing tasks.

The number of SHL has continually increased in the past two decades (Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2011; Fry & López, 2012; Lacorte & Canabal, 2003), as more Hispanic students continue their education and enter college. For instance, Texas' population includes a 38% of people from Hispanic origin, most of them self-reporting as Spanish-speakers; 41.6% of the Harris County population, where the University of Houston is located, is Hispanic (U.S. Census Bureau, 2013). These percentages highlight the increasing enrollment of Hispanics in college classes in Houston. While it is possible to offer a number of dedicated Spanish classes for SHL with more advanced proficiency, "receptive" or "passive" learners can benefit of L2 instructional approaches and interactions with non-native speakers in SHB courses if their particular language abilities, needs and motivations are recognized and valued: "Respect and interest in the language and cultural experiences that these students bring to the classroom may have a positive effect on the overall levels of motivations and attitudes among participants" (Lacorte & Canabal, 118, p. 2003).

The two most relevant frameworks for language learning and teaching, the American Council of Teaching Foreign Languages' (ACTFL) Standards and the European Common Frame of Reference (CEFR) do

not specify a level of competency directly related to High Beginners; however, the descriptors used to define the A1 (CEFR) and the Novice High (ACTFL) levels can be considered a good account of HB linguistic abilities when they start the language course:

- A1: Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. (CEFR, 2001, p.24);
- Novice Mid (Speaking): Communicate minimally and with difficulty by using a number of isolated words and memorized phrases limited by the particular context in which the language has been learned. When responding to direct questions, they may utter only two or three words or an occasional stock answer. They pause frequently as they search for simple vocabulary or attempt to recycle their own and their interlocutor's words. When called on to handle topics by performing functions associated with the Intermediate level, they frequently resort to repetition, words from their native language, or silence. (ACTFL, 2012, p. 9)

Considering these descriptions, it is evident that HB learners cannot simply be placed into an “SPA 101” language course designed for true beginners, as their different abilities are well beyond initial content, they have started to perform in the language and, in some cases, they have strong cultural connections and personal experience with the language. Intermediate level classes, however, are beyond their skills, which need to expand before attempting a more complex curriculum.

Although there is no consensus among researchers on the need of separating “false” and “true” beginners (Christiansen & Wu, 1993; Frantzen & Magnan, 2005; Loughrin-Sacco, 1990), the particular context of college level Spanish in the US and the kind of students entering these courses requires such separation if the intended goals of foreign language education are to be met. Despite administrative and instructional issues—which may encompass advising, placement, course content, assessment and particularly, instructors’ training—a specific course to accommodate this heterogeneous group of learners is a logical and sensitive answer.

3. Redesigning for diversity

The redesign process and subsequent implementation of a SHB course was conducted in the Spanish Language Program at the University of Houston (central campus), the flagship campus of the Houston University System in Texas, US. This large metropolitan institution has more than 40,700 students registered in 300 graduate and undergraduate programs. The student body is one of the most ethnically diverse in a research university in the USA, with large percentages of Hispanics (27%), Asian Americans (20%), African Americans (10%) and international learners⁴ (10%). The Spanish Language Program (SLP) offer courses for those students pursuing a Major or Minor degree in Spanish, as well those students who need to complete the Foreign Language Requirement for their individuals degrees. Considering the students’ ethnographic diversity, the SLP is divided in two tracks: Spanish for Second-language learners and Spanish for Heritage Learners. Students are initially placed into these tracks by means of a short survey, which separate them to take different placement exams: Spanish second-language learners complete the *S-CAPE*⁵ test while Spanish heritage learners complete the *Spanish for Heritage Speakers Placement Exam*, developed in-house. Table 1 presents the different levels where students can be placed; Table II shows enrollment trends.

⁴ These numbers correspond to the Fall 2014 semester, the most current available data.

⁵ S-CAPE is a Spanish computerized adaptive placement exam developed by Brigham Young University. Its main focus is on lower-division courses and it includes items to measure grammar, vocabulary and reading comprehension.

Table 1
Spanish Language Program structure

Sequence	Spanish Second Language Program	Spanish as Heritage Language Program
First Year	Beginning Spanish I Beginning Spanish II Spanish for High Beginners	---
Second Year	Intermediate Spanish I Intermediate Spanish II	Spanish for SHL I Spanish for SHL II
Third Year	Spanish Oral Communication Advanced Spanish	Public Speaking in Spanish Written Communication for SHL

Table 2
Enrollment 2009-2012

Course	2009	2010	2011	2012
Beg. Spanish I	388	421	471	518
Beg. Spanish II	324	342	387	449
Spanish for High Beginners	189	164	89	82
Intermediate Spanish I	493	534	528	547
Intermediate Spanish II	392	449	449	457

The existing SHB course underwent an extensive redesign in 2012, which was piloted in the fall of that year and later in spring 2013. The redesign process was the response to several issues. The first was declining enrollment and high attrition rates in the existing SHB. As Table II shows, registration for this course declined by almost 57% between 2009 and 2012, reducing the number of offered sections and causing last-minute cancellations. A second issue related to the growing number of Spanish Heritage Learners with receptive abilities who could not be placed into the Heritage track as their Spanish abilities would not reach an advanced intermediate level. Third, instructors noticed an increasing number of students who found themselves in the "Beginning I" course although they had previous experience with the language. Finally, instructors were concerned about student engagement and interest in the SHB course, which could explain to some degree the notable decrease in enrollment.

The redesign sought to create a receptive context for the SHB diverse population and to give students a different approach to basic Spanish, as proposed by Tomlinson (2007):

An obvious example is the false beginners, whose apparent lack of competence belies the time he/she has spent trying to learn the language. Such a learner needs a fresh start with a different approach rather than being asked to do the same thing all over again. (p. 324)

Carrying out a "fresh start" was the main drive to redirect instruction and learning towards a task-based model, while seeking to create an inclusive classroom for the diverse SHB population. Modifications in the areas of advising, placement, objectives, activities, and assessment were implemented, as follows.

Placement and advising: In order to implement the redesign, a first step was taken in the area of placement. The traditional SHB course was open to any student with two or more years of Spanish at the high school level, and to any Spanish Heritage Learner whose oral and written competency were below the expectation for the Spanish for Heritage Learners I (second-year) course. Enrollment in the SHB course was changed to allow multiple entry-points, which matched the diverse population the course was aiming for. The key change was to combine the placement exam score with students' language experience in order to provide different entry points. In addition, entrance to the class was also open to native speakers of Romance languages (mostly Portuguese, French and Italian) who had obtained similar scores in the S-CAPE exam; this inclusion attracted a number of students majoring in World Languages who saw the course as a great opportunity to complement their degrees. The following lists the placement requirement to enroll in the SHB course:

- S-CAPE: 250-315 + two or more years of Spanish High School in the past three years.
- S-CAPE: 250-315 + two or more years living abroad in a Spanish-speaking country.
- S-CAPE: 250-315 + Romance Language Proficiency [Italian, French, Portuguese].
- Receptive Heritage Learners [39 points or less in the *Spanish for Heritage Learners Placement Exam's* lexical recognition task].

Several meetings were conducted with undergraduate academic advisors to discuss the new placement procedures and to request their collaboration in detecting and assisting prospective SHB students in the enrollment process. Advisors agreed that one-semester intensive course would help students in the graduation process because of the reduction in time and costs, and it was also a good transition for those transfer students who felt unprepared for taking the Intermediate Spanish courses. Instructors teaching the Beginning Spanish I class also received information about the course and were encouraged to contact those students who did not fit the true beginner profile. These meetings were also important to continue demystifying the “easy A” conception that affects enrollment in basic language courses. As Loughrin-Sacco (1990) reports, “for many false beginners, retaking elementary foreign language in college is an opportunity to enhance their grade point average” (p. 89). He refers to previous studies which had showed these students placed themselves in lower courses or even willingly tested poorly in placement exams so they could be included in the beginner class. Informing advisors and instructors of the multiple issues that false beginners bring to a true elementary course, as well as promoting the SHB course as the most adequate setting for these learners, was a fundamental step in the redesign process.

Course objectives and content: A review of the learning objectives focused on the proficiency level required for successfully advance to the Intermediate level (the equivalent of A2 level [CEFR] or Novice-High level [ACTFL]). Main goals were consolidated in order to: 1) advance previous Spanish knowledge, 2) introduce and reinforce language learning strategies, and 3) foster self-confidence in a collaborative context. After completing the course, learners were expected to:

- 1) Be able to communicate effectively in everyday life situations, including basic interactions such as greeting, talking about daily activities, making purchases, ordering a meal, making basic travel arrangements, giving simple instructions and recommendations, and reporting information.
- 2) Be able to understand simple oral and written passages, and infer specific information from simple texts including news excerpts, advertisements, short interviews and cultural reports.
- 3) Develop basic writing skills to report information, describe people and places, and elaborate a sequential narration.
- 4) Gain familiarity with the Spanish-speaking cultures and communities both in the USA and abroad, by reading and discussing information on different Spanish-speaking countries and by connecting with the Hispanic community in the Houston area.

The SHB course was organized in seven main units which included linguistic, functional and cultural topics that directly relate to the course objectives and the progression towards the intermediate level. The following table summarizes the course content organization.

Table 3
SHB content and sequence

Unit	Functions	Vocabulary	Structures	Culture
1	Greetings Introduce yourself Request personal information Talk about pastimes	Personal information Personal interests Pastimes & hobbies	Present tense Basic nominal phrase Agreement Basic questions	Free time activities in the Spanish speaking-world
2	Requesting information Talk about preferences Expressing agreement /disagreement	Transportation, travel and lodging Tours and excursions Hours, dates, calendar	Sentence structure Present tense Verbal phrases Adjectives	Ecotourism in Central America
3	Talk about your family Describe your house Talk about your daily routine	Family and personal relationships Household items & chores	Reflexive verbs Direct complement Adjectives II	Families and personal relationships in the Spanish speaking-world
4	Talk about foods and meals Explain basic recipe Interact in a restaurant	Meals and food items Cooking instructions & methods. Measures Restaurants & bars	Future tense Direct and indirect complements	Traditional Latin-American ingredients. A national recipe
5	Talk about courses, disciplines & professors Provide information about your school/ university Discuss plans for the future	Academic disciplines & subjects University and school spaces Professions	Preterite tense Affirmative and negative words Verbal phrases II	Two Latin-American universities
6	Talk about fashion and clothing Shop for new clothing Narrate best/worst shopping experiences	Stores, shopping Clothing & fashion Sizes, styles, prices	Preterite tense Imperfect tense	Traditional Caribbean clothing Shoppings in Spain, Venezuela and Chile
7	Plan a celebration Invite people to event Narrate childhood celebrations	Celebrations & traditions Holidays	Preterite tense Imperfect tense Past tenses contrast	Comparing holidays and celebrations in the US and the Spanish speaking-world

Activities and assessment: The SHB course met five hours per week, in a two- or three-day schedule. The number of hours allowed students enough time for interaction with the instructor and peers, to have access targeted instruction on lexical, grammatical and functional areas, and to carry out different activities that prepared them to fulfill the more complex tasks required in the course. Incorporating the integrative tasks, as discussed in the following section, was the most relevant change to the curriculum; until the redesign process, the SHB course followed a more traditional approach to language learning based on the four skills of reading, writing, speaking and listening.

Another relevant component of the redesign was the addition of independent oral practice outside the classroom. Students were required to attend five sessions of the “Spanish Conversation Table” at the Student Support Center. Tables were organized in two levels (beginner and intermediate), with a maximum of 6 students per session, and were conducted by graduate students of Spanish. Each session was 50 minutes long and provided a sequence of different oral activities: after brief reviews of target vocabulary, participants played memory games, create dialogues, read short news from different Spanish countries and connected with other Spanish learners broadening the classroom community. The Conversation Tables provided a unique opportunity to increase learner autonomy, and their performance was solely measured by active participation. This provided learners with a more relaxed environment to try out their Spanish and engage in different interactions with other learners from the Spanish program.

Additionally, three formative tests were conducted in the semester, replacing the former six exams based on the textbook chapters. The three tests included listening and reading passages as the foundation for pre-communicative activities, which were necessary in the organization of the advanced tasks, and included highly contextualized questions. Writing was reduced in these exams as students were already producing a fair amount of writing in the preparation activities and advanced tasks.

Lastly, the final examination was extensively modified to reinforce oral communication outcomes. Until the redesign implementation was conducted, the final exam was a traditional pencil-and-paper, comprehensive written assessment covering all content of the course. This exam was replaced with an oral examination where students needed to tap into their overall language proficiency in order to fulfill an oral task tied to their language level. The assessment was performed in two steps: first, students completed an individual short interview with the instructor (about 5 minutes); then students were paired up to complete an oral task (about 10 minutes) focused on information exchange. The oral examination was video-recorded by the instructor, who then assessed and graded each performance individually. The implementation of this final exam was very successful, expanding students' oral skills and showcasing the advancement of their Spanish proficiency. The following section describes the articulation of collaborative work as a key classroom component for success.

3.1 Collaborative learning in the SHB classroom

Creating a learning environment where cooperation frames all interactions (student-student, student-instructor, student and class) was a fundamental piece in the successful development of the redesigned SHB course. Cooperative activities were included since the first day, and promotion of group work strategies was integrated into the course content. Activities were designed to ensure group interaction in each session, to prepare students to carry out the more complex tasks, and to encourage higher participation rates, regardless of their specific abilities and knowledge of the target language. As Thomas (2006) explains in her approach to French for HB,

activities such as group investigation are likely to encourage shy and low performance students since they have the advantage of requiring the participation of all group or pair members to carry out a task, allowing each member to do something according to one's abilities. (p. 153)

As the SHB course was made up of learners with mixed abilities because of their prior linguistic experience, heterogeneous grouping was considered the most beneficial approach to tap into their diverse skills in Spanish and to facilitate collaboration.

The benefits of cooperative learning are more tangible when it comes to written work. Involvement in cooperative dyads can improve the quality of students' performance on a written task. Weak students can use more advanced learners as sources of information, commenting on and critiquing each other's drafts in both oral and written formats. (Xanthou & Pavlou, 2008, p. 4)

By assigning learners with different ability levels in the same group it was possible to provide learning opportunities for low-level students as well as more advanced students, as the activities reinforced what they already knew or provided new perspectives on the content. For instance, SHLs can easily understand basic spoken discourse in Spanish, and could provide vocabulary definitions or model oral production to L2 learners. When it comes to writing and structures, the roles reverse: as L2 are more familiar with metalinguistic vocabulary and grammar structures, they were able to coach heritage learners in the focus-on-form activities or when editing a writing piece. In other cases, students in the group had the same ability level, but the diverse experiences with the target language provided access to different strategies for learning and communicating. The number of learners (N=20) in the redesigned section surpassed size recommendations for language classes (ADFL, 2001; Schiming, 2013; Zarker Morgan, 2000), but still allowed a number of groupings in which each student had the opportunity to interact with all classmates.

In order to ensure a collaborative environment, information about each learner was gathered beforehand. Before the first day of class, students registered in the SHB course completed an online survey about their background on the language, their goals and their expectations for the class, and basic personal

information⁶. This survey was a first step into getting to know each student and finding out their previous contact with Spanish. A set of questions was designed to measure such experience, including a list of known languages, years of Spanish courses at the high school level, use of the language at home and abroad, and self-reporting competence in understanding the language.

The population of the class (N=20, 14 females and 6 males) included a majority of L2 learners (n=12) who had taken two or three years of Spanish in high school. Five students were SHL with basic levels of competency in oral Spanish, and one student had taken two semesters of Spanish at another tertiary institution but wanted to “refresh” her knowledge before moving to the intermediate level. The class also included two international students whose native languages were French and Italian, and who had lived for some time in Mexico, Venezuela and Colombia. Regarding university level, 60% of students were sophomores, 20% juniors and 20% seniors. The majority indicated they normally spoke English (n=13) while the five SHL indicated they spoke some Spanish with their grandparents but not “at home.” The two international students reported their common usage of French, Italian and English for communication. Regarding expectations, most of them answered with very general comments such as “learn Spanish,” “improve my Spanish,” “get ready for the last Spanish classes”; some of them indicated they wanted to complete the requisite for graduation. The responses to the question 16 about their interest in different Spanish skills were mostly focus on “speaking” (n=17), “culture” (n=10) and “listening” (n=8), showing that learners considered oral communication the most relevant component to develop.

During the class period students were divided in different pairs or small groups (three to four participants) considering the particular activity they were performing; this distribution gave the students the opportunity to closely work with several classmates through the semester, creating a low-anxiety environment as they got to know each other very well. The distribution in groups for the different tasks was based on the student survey responses; each group combination, which changed by task, included L2 learners with high-school experience, heritage learners who had experience with the language at home, and students transferring from another tertiary institution. In some cases, the group included international students with a Romance language background. This rotating combination of backgrounds facilitated access to different types of knowledge which were needed to complete the task, and provided students with a richer learning experience. Interdependence was modeled into the tasks to promote participation, interaction and communication; individual students could not complete the task without interacting and collaborating with peers. This cooperative format typifies Johnson, Johnson, and Smith’s (1991) description of interdependence, which aligns individual attainment with group work success: “there is positive interdependence among students’ goal attainments and students perceive that they can reach their goals if and only if the other students in the group also reach their goals” (p. 13).

From the decision-making initial steps (planning for the task) until the final product delivery, students needed to actively participate in the group, negotiate responsibilities and collaborate in the task development and completion. As Cohen (1994) posits: “The objective is to ensure that a group will be created because members are dependent on one another to achieve group goal (positive goal interdependence) and will need to use each other’s resources to attain that goal (resource interdependence)” (p. 21). In addition, interactional skills were included in the assessment process: Learners’ ability to cooperate with classmates and actively participate in each group project was weekly evaluated in a four-point scale: great, good, weak and no-interaction. Students received this brief evaluation as part of their overall Participation grade, and they could discuss with the instructor and classmates different strategies to improve their collaborative work.

4. Moving forward: Task design for the SHB course

This section describes four tasks designed and implemented by the instructors of the SHB course during the semesters of fall 2012 and spring 2013. Each task was related to the topics developed in the course and the overall outcomes described in the previous sections. Although the syllabus was not completely restructured with a Task-Based Language Teaching (TBLT) approach, the use of tasks became a central component in the design. One of the greatest strengths of this approach in the beginner language class is the diversity of options it offers, and how its flexible design can be reshaped to promote particular outcomes and language development (Brown, 2007; Norris, 2009). “TBLT is not monolithic; it does not constitute one single methodology. It is a multifaceted approach, which can be creatively applied with different syllabus types and

⁶ See Appendix A.

for different purposes” (Willis, 2004, p. 3). As Gonzalez-Lloret and Nielson (2014) emphasize, there are several ways to implement TBLT and the proximity to real-world task can be adapted according to learners’ needs and interests, as well as course general objectives. Furthermore, Norris (2009) points out that “tasks also have the advantage of offering learners some reason for communicating, beyond practicing to do so, in that they came replete with actual outcomes, criteria for success or failure, even tangible results” (p. 587).

Tasks designed to target the diverse SHB learners require a clear structure and differentiated support, according to individual needs. Learners at this level have need of clear description of assignments, step-by-step instructions, collaboration from peers, and direct instructional intervention to succeed in completing communicative tasks. Sequencing each task in several sub-tasks as well as providing diverse supporting material, such as charts, check-lists, online content, rubrics and models helped them achieve each task. Students conducted different guided activities, including activities for understanding—“*Estas actividades demuestran la comprensión de textos escritos u orales, puede ser dirigidos a la comprensión denotativa o la connotativa, pueden demostrar comprensión de información explícita o implícita y sirven para hacer resúmenes o evaluaciones*” (Moreno García, 2011, p. 135)—as well as developmental activities—“which provide opportunities for meaningful language production based on the learners’ representation of a text” (Tomlinson, 1999, p. 63). Providing the mixed-ability class with activities which demanded all students to communicate with their classmates in order to give and receive new information proved to be helpful for these learners with different Spanish skills.

In order to provide students with consistent support, all tasks were clearly described and modeled with examples: providing a final product as a model (for instance, a restaurant review, a comedy script or a short story) helped learners to focus on what was needed to complete the task and what resources each individual and the group needed to collect. In particular, presenting culturally relevant materials to exemplify task’s development and outcome, served very well as a development guide for more independent performance. As an example, the second writing task required students to visit and review a Hispanic business in order to compile information for a brochure. As part of the preparation activities, students read current online advertisements of different types of Hispanic businesses in Houston, and summarized the information they found: location, hours of operation, products/services provided, costs, etc. They evaluated the information found on the website and then compared their findings with their group to decide which was the best place to visit. This activity prepared them for the actual visit as their initial review would utilize similar vocabulary, structures and functions as the development activity.

Each task was completed in a period of about three weeks, with most of the work done outside the classroom. Each class period included 15 minutes dedicated to the tasks, which allowed students time to work in groups organizing materials, planning the activities, designing the presentations or writing. These 15-minute sessions were structured as a workshop and the instructor become an advance resource, coach or audience, depending on particular needs of the groups. Having this time available allowed students to fulfill the preparatory sub-tasks and evaluate what work needed to be done outside the classroom.

Although an important part of the work was completed by the team, students were graded individually in each task. All final products included some individual production which made easier to evaluate each student individually; there were also “group points” added to the final grade. In addition, the final examination was based on an individual oral performance, which targeted the topics and activities each student developed during the semester.

4.1 Sample tasks⁸

This sub-section presents a description of some tasks implemented during the redesign period. Students completed four tasks during the semester targeting oral and written communication, and instructors modified them in subsequent semesters according to their own interest and resource availability. For instance, an interesting variation to the “show and tell” oral description was implemented in Spring 2013. After a field trip to a Latin American art exhibition in a local museum, the instructor modified the initial task: instead of describing a personal

⁷ “Those activities that demonstrate comprehension of oral or written texts, can be directed to understanding denotative or connotative meanings, can demonstrate understanding of explicit or implicit information, and serve to write summaries or evaluations” [my translation].

⁸ I would like to thank Emily Bernate, Mercedes Fernández-Asenjo and Eugenia Ruiz, instructors of the Spanish for High Beginners course, who collaborated in the redesign process and successfully implemented the changes in their classrooms.

object, students had to describe their favorite painting in the exhibition after doing some online research on the artist, painting style and cultural context of the work. This activity was particularly popular among students, who presented their descriptions with rich visual information and spoke more extensively than in previous activities.

Escritura A: "De compras en Houston"

Task: promote Hispanic businesses with a brochure

Objectives: find information about Hispanic business in the Houston area; write a review; design a promotional brochure.

Instructions:

Part A: Your group will decide what relevant stores you will present in the brochure. You have to make sure there are different type of stores (for instance, restaurant, general store, market, boutique, shoe store, etc.), and all of them are part of the Hispanic community. You will write a short review of one of these Hispanic businesses following this plan: first, visit the place and talk with clerks, managers or waiters to find out more information about the business. Take some pictures showing interesting areas or objects. Then, describe your visit using the present tense. Provide information about location, hours, prices and activities. Recommend (or not) the place.

Part B: You and your team will prepare the promotional brochure to promote the Hispanic business industry. Write a brief introduction providing information about the city and then arrange the reviews to showcase what the Hispanic business offer. Include photos, images or websites to complete the brochure.

Assessment: The brochure will be graded on: content (30%), organization (20%), target vocabulary and structures (30%), original design (10%).

Escritura B: "Contando historias"

Task: narrate a story about a comic character

Objectives: transfer visual content into linguistic discourse; write and perform a dialogue; recreate a story from a dialogue.

Instructions:

Part A. After reviewing the three comic options, discuss and select one per group; this visual material will be the basis for the dialogue and narratives. Talk about the characters (names, physical traits, personalities, etc.) and explain what happened in the graphic story. Look for unknown word to describe the situation. Working together, create a dialogue (about 5 minutes) among the characters, imagining what they would say to each other; make sure you use formal or informal forms of addressing according to the characters' relationship. Practice and represent your dialogue in class.

Part B. Now that you know more about the characters, select the one you find more interesting. Using the information from the dialogue and the visual cues, write a short story (about 300 words) telling what happened with the character after the conversation was over. The story should include background information, a sequence of events and some time-markers. Share your story with your group and compare characters' 'lives'.

Assessment: The story will be graded on: content (40%), organization (20%), target vocabulary and structures (20%), originality (20%).

Presentación A: "Show and tell"

Task: describe a personal object

Objectives: present detailed information on a personal object; explain relevance of object in life

Instructions: You will present in front of the class a favorite object, and describe what it is, when /how you acquired it and why is important to you; you can bring the object itself or bring a photo. To start your description, you need to look for specific words that will allow you to provide a full description of the item. The presentation is about 3 to 4 minutes. Although you are expected to practice, you may not read during the presentation. Your partner will be your first audience and he/she will comment on your presentation to improve it.

Assessment: The presentation will be graded on: content (40%), organization (20%), target vocabulary (20%), structures (20%).

Presentación B: "¿Dónde puedo vivir?"

Task: Promoting housing options to freshman students

Objectives: describe a house /apartment / dorm. List and describe household items; provide pros/cons of living on campus; give general recommendations on housing

Instructions: You and your classmate will produce a short video to promote the housing options UH offers to new international students. You can base your video in the two options provided, or select your own alternative. The presentation should last 5 to 7 minutes. Although you are expected to prepare and practice the presentation, you may not read cue cards for the video. If it appears that you are reading, you will be asked to present your project in class.

Housing option 1: UH dorms. You and your partner will visit any of the new UH dorms and showcase the facility. Present a very detailed description of the space, rooms, household items, furniture, etc. Provide costs and benefits. Include information on services students' can access.

Housing option 2: You are hosting a foreign exchange student at your house. Describe your household and give a tour of the home. If you choose this option, you will need to use a house that is large enough to present several rooms, their contents, and talk about the activities you usually perform in each space.

Assessment: The video will be graded on: discourse content (25%), vocabulary (25%), structures (25%), fluency (10%), and creativity (5%).

4.2 Student voices

A week before the end of the semester students completed an open-ended, seven-question, anonymous survey⁹ in order to evaluate the course outcomes, activities, materials and their personal gains. Students ($N=20$) answered the exit survey with very positive comments regarding instructional effectiveness, content, activities and materials, and they recognized the fundamental role of the instructor in the successful development of the course. Most students (70%) agreed that working in groups to complete complex communicative tasks was highly beneficial as the group provided support and helped lessen anxiety and stress during interactions. Critical evaluation of aspects they perceived as incomplete or inadequate was well-justified with statements that presented some kind of solution, which indicates the degree of interest and commitment to the class.

We include below a representative selection of comments offered by students who successfully completed the course:

⁹ See Appendix B.

- 1) Regarding expectations:
 "The class met my expectations, I was taught a great deal of Spanish."
 "Yes, I really enjoyed this class! I really liked when we learned as a group."
 "The class was great! I expected it to be even more accelerated so it made it easier to manage."
 "I liked it very much. I enjoyed when we worked in groups and spoke with each other."
- 2) Regarding content and activities:
 "The course covered all topics well. We had great group discussions and field trips."
 "I think the class covered what was meant to be covered very well. I enjoyed talking about the Spanish countries."
 "It was great when there were guest speakers and they talked about their country. I would recommend this class because of lots of good content."
- 3) Regarding instruction:
 "The class is very well taught and the instructor speaks a good deal of Spanish."
 "I learned a lot because my professor was great; she took the time to explain and gives time to practice."
 "I would recommend the teacher to anyone, she was very good and fair, she knows a lot about Spanish,"

Although the exit survey served to corroborate positive aspects noticed during the implementation, analysis of students' comments present limitations: low number of students, incomplete answers, and the survey optionality are limiting factors. However, it should be noted that the two sections implemented the following semester (Spring 2013) showed similar results both in terms of point average grade and positive comments in the exit survey, indicating the changes made to the course had produced notable outcomes.

5. Conclusion

The main goal of this paper was to detail the redesign process and the integration of cooperative pedagogy in a SHB course. The diverse group of SHB learners needed an approach that was flexible, dynamic and attentive to their distinct skill levels and Spanish backgrounds. Placing these learners into an adequate course and providing such an approach became an important task that prioritized learning needs beyond clerical considerations. Loughrin-Sacco (1990) warns of the far-reaching consequences of "misplacing" language learners: "Students' experiences at the elementary level often influence their decision to pursue or terminate further foreign language study" (p. 90). Gascoigne Lally's (2001) frank statement regarding the impact of misplacement in students' performance echoes this statement and emphasizes the relevance of placement in language courses at the Higher Education level: "The poorly placed student, for instance, often finds him or herself in a classroom where she or he is overwhelmed or under-challenged. In either case, the misplaced student generally loses interest in the subject and eventually abandons language study" (p. 18). This is particularly true for the SHB learners, and their interest and commitment to the language can rapidly be extinguished when entering an unfitting Spanish course.

More research targeting linguistic, cultural and socio-affective aspects of these particular learners is clearly needed. Few studies have focused on this particular group of learners, and consideration of different pedagogical approaches needs to be investigated to conform to specific instructional models for diverse learners who are progressing towards the intermediate level. Furthermore, longitudinal studies comparing progression to advanced levels considering true and high beginners as well as long term development of the second language would certainly impact placement, course design, assessment and instruction in contexts of high diversity, including traditional, international, immigrant and heritage students.

References

- American Council for the Teaching of Foreign Languages (2011). *Foreign language enrollment in K-12 schools: Are students prepared for a global society?* Alexandria, Virginia: ACTFL.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. Alexandria, Virginia: ACTFL.
- Arnhart, Jeannete, Arnold, Sandra, & Bravo-Black, Graciela (2001). *Spanish for native speakers education: The state of the field*. Washington, District of Columbia: Center for Applied Linguistics. Retrieved June 12, 2015 from www.cal.org/heritage/sns/sns-fieldrpt.html
- Arnold, Nike (2007). False beginners' transition to college-level foreign language classes: Beliefs, expectations and cultures of learning. In Jay Siskin (Ed.), *From thought to action: Exploring beliefs and from outcomes in the foreign language program* (pp. 112-134). Boston, Massachusetts: Thomson & Heinle.
- Association of Departments of Foreign Languages (2001). *ADFL Guidelines: Class Size*. Retrieved November 10, 2014 from www.adfl.org/resources/index.htm
- Aud, Susan, Fox, Mary Ann, & Ramani, Angelina (2010). *Status and trends in the education of racial and ethnic groups*. Washington, District of Columbia: National Center for Education Sciences. Retrieved July 1, 2015 from <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010015.pdf>
- Beaudrie, Sara, & Ducar, Cynthia (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), pp. 1-26.
- Biggs, John (2003). *Aligning Teaching and assessment to curriculum objectives: A guide*. Heslington, York, United Kingdom: The Higher Education Academy (LTSN Generic Centre Guides).
- Brown, Douglas (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, New York City, New York: Pearson/Longman.
- Christiansen, Matthew, & Wu, Xiaoqui (1993). An individualized approach for teaching false beginners. *JCLTA*, 28(2), 91-100.
- Cohen, Elizabeth (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 6, 1-35.
- Collentine, Joseph (2007). Spanish SLA research, classroom practice and curriculum design. In R. Salaberry and B. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish* (pp. 39-44). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg, Austria: Language Policy Unit.
- Ennis, Sharon, Ríos-Vargas, Merarys, & Albert, Nora (2011). *Census briefs: The Hispanic population 2010*.
- Frantzen, Diana, & Magnan, Sally (2005). Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38, 171-190.
- Fry, Richard, & López, Mark (2012). *Hispanic student enrollment reach new highs in 2011*. Washington D.C.: Pew Research Center. Retrieved July 1, 2015 from www.pewhispanic.org/files/2012/08/Hispanic-Student-Enrollments-Reach-New-Highs-in-2011_FINAL.pdf
- Gascoigne Lally, Carolyn (2001). *Foreign language program articulation: Current practice and future prospects*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Goldberg, David, Looney, Dennis, & Lusin, Natalia (2015). *Enrollments in languages other than English in institutions of higher education*. New York, NY: Modern Language Association. Retrieved July 1, 2015 from www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf
- González-Lloret, Marta, & Nielson, Katherine (2014). Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program. *Language Teaching Research*. Published online July 21 2014. Retrieved October 2, 2014 from <http://ltr.sagepub.com/content/early/2014/07/18/1362168814541745>.
- Harlow, Linda, & Muyskens, Judith (1994). Priorities for intermediate-level language instruction. *Modern Language Journal*, 78(2), 141-154.
- Helgesen, Marc (1987). False beginners: Activating language for accuracy and fluency. *The Language Teacher*, 11(14), 23-29.

- Hudson, Thom, & Clark, Martyn (2008). *Case studies in foreign language placement: Practices and possibilities*. Honolulu, Hawaii: National Foreign Language Resource Center.
- Johnson, David, Johnson, Roger, & Smith, Karl (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kuriyama, Keiko (2014). True and false beginner Japanese language students in the first semester classroom: Comparing anxiety, performance and retention, *CAJLE*, 15, 41-61.
- Lacorte, Manel, & Canabal, Evelyn (2003). Interaction with heritage language learners in foreign language classrooms. In C. Blyth (Ed.), *The sociolinguistics of foreign-language classrooms: Contributions of the native, the near-native and the non-native speaker* (pp. 107-129). Heinle/Thomson Learning.
- Livingstone, Kerwin (2014). Improving curriculum design and development: A case study from the University of Guyana, *JBMSSR*, 3(5), 1-17. Retrieved March 10, 2015 from <http://borjournals.com/a/index.php/jbmssr/article/viewFile/1669/1059>
- Loughrin-Sacco, Steven (1990). On apples and oranges: The effects of integrating beginners and false beginners in elementary French classes. In S. Magnan (Ed.), *Challenges in the 1990 for college foreign language programs* (pp. 89-111). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Moreno García, Concha (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como L2*. Madrid: Arco/Libros.
- Nakamura, Tomoko (1997). What makes language learners false beginners? *Proceeding of the Annual Meeting of the Japan Association for Language Teaching*. Washington, District of Columbia: ERIC. Retrieved October 15, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420194.pdf>
- Norris, John (2011) Task-based teaching and testing. In Michael Long & Catherine Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 578-594). Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Richards, Jack, & Schmidt, Richard. (2010). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Schiming, Richard (2013) Class size. *Center for Excellence in Teaching and Learning Database*. Minnesota: University of Minnesota-Mankato. Retrieved October 17, 2014 from www.mnsu.edu/cetl/teachingresources/articles/classsize
- Sohn, S., & Shin, S. (2007) True beginners, false beginners, and fake beginners: Placement strategies for Korean heritage speakers. *Foreign Language Annals*, 40(3), 407-418.
- Texas Higher Education Coordinating Board (2012). *Course descriptions and learning outcomes*. Retrieved October 22, 2014 from www.theccb.state.tx.us/reports/PDF/2692.PDF?CFID=25958244&CFTOKEN=34694830
- Texas Higher Education Coordinating Board (2013). *Lower-division academic course guide manual*. Retrieved October 22, 2014 from www.theccb.state.tx.us/reports/pdf/2969.pdf?CFID=25954050&CFTOKEN=22525894
- Thomas, Jacqueline (2006). Studying *Le Ballon Rouge* with false beginners. *Academic Exchange Quarterly*, 10(1), 151-154.
- Tomlinson, Brian (2003). *Developing materials for language teaching*. London, United Kingdom: Continuum.
- US Census Bureau (2013). *Quick facts Texas population*. Allegany County, N.Y. Retrieved November 8, 2014 from www.quickfacts.census.gov/qfd/states/48000.html
- Valdés, Guadalupe (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In Joy K Peyton, Donald Randard & Scott McGinnis, S. (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Washington, District of Columbia: Center for Applied Linguistics.
- Willis, Jane (2004). Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners. In Betty Lou Leaver and Jane R. Willis, (Eds.), *Task-based instruction in foreign language programs* (pp. 3-41). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Xanthouh, María, & Pavlou, Pavlos (2008). Strategies for accommodating mixed ability classes in EFL settings: Teachers armor in an ongoing battle. *Humanizing language teaching*, 10(1). Retrieved October 17, 2014 from www.hltmag.co.uk/jan08/mart04.htm
- Zarker Morgan, Leslie (2000). Class size and second-language instruction at the post-secondary level: A survey of the literature and a plea for further research. *Italica*, 77(4), 449-472.

Appendix A

SPANISH PROGRAM - STUDENT SURVEY

1. Please type 'YES' to indicate that you understand the following statement: _____

If a roster audit, at any point during the semester, reveals that the information provided by you in this survey is incorrect or misleading, you will automatically be dropped from this Spanish course, and will not receive credit and/or reimbursement.

2. Your full name:

3. Your university ID:

4. Your contact phone number:

5. Your university email:

6. Your Major(s) is:

7. Please select your university level:

1. Freshman 2. Sophomore 3. Junior 4. Senior 5. Other

8. Have you taken Spanish classes before? Please list the courses you have successfully taken:

9. If you have taken Spanish classes before, please indicate semester and year of your last course:

10. If you have lived and/or studied in a Spanish-speaking country, list the places where you lived/studied. If you have not, please enter 'NA':

11. What language/s do you speak at home?

12. What language/s do you speak with your parents?

13. What language/s do you speak with your grandparents?

14. What do you expect from this class?

15. What are your favorite activities in a language class?

16. What Spanish areas are more relevant to you? (Select all that apply):

1. Speaking 2. Listening 3. Reading 4. Writing 5. Culture

17. I acknowledge that I meet all the prerequisites for this Spanish class by the following (please circle):

a. Placement exam (bring results to your instructor the first day of class).

b. Completion of required courses of Spanish ('C' or better grade).

c. Valid transfer credits (bring a copy of your records to your instructor the first day of class).

Appendix B

SPA1505 - EXIT SURVEY

Please take some minutes to answer the following questions. This survey is a great help to improve the class.

1. Did the class meet your expectations? Please explain your answer.
2. What activities were the most interesting for learning Spanish?
3. Were there some topics you would have liked to see in the class?
4. In your opinion, this class needs more...
5. Did the book and materials facilitate the class objectives?
6. Did you instructor promote learning Spanish? Please explain your answer.
7. Would you recommend this class? Please explain your answer.

Flavia Belpoliti, Texas A&M University–Commerceflavia.belpoliti@tamuc.edu

- EN** | **Flavia Belpoliti**, Ph.D., is Assistant Professor of Spanish and Director of Spanish Graduate Studies at the Department of Literature and Languages at Texas A&M University–Commerce. Her research interests include Spanish as Second Language and Spanish as Heritage Language Pedagogy, Spanish in the US, and Discourse Analysis.
- ES** | **Flavia Belpoliti**, Ph.D., es profesora asistente de español y directora de estudios de posgrado en español del Departamento de Lenguas y Literaturas de la Universidad Texas A&M–Commerce. Entre sus intereses de investigación se encuentran el español como segunda lengua, la didáctica del español como lengua de herencia, el español en EE. UU. y el análisis del discurso.
- IT** | **Flavia Belpoliti**, Ph.D., è Assistant Professor di spagnolo e direttrice del programma post laurea di spagnolo del Dipartimento di Lingue e Letteratura presso la Texas A&M University–Commerce. I suoi interessi di ricerca includono lo spagnolo come seconda lingua, la pedagogia dello spagnolo come lingua ereditaria, lo spagnolo negli Stati Uniti e l'analisi del discorso.

Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS

PAOLO TORRESAN*
Alma Edizioni

Received 5 October 2014; received in revised form 13 February 2015; accepted 13 March 2015

ABSTRACT

- IT** Nell'articolo che segue svolgiamo un'analisi degli item di una prova di lettura a scelta multipla di livello B1 della certificazione di italiano per stranieri CILS (Centro CILS, 2009), allestita dall'omonimo centro dell'Università per Stranieri di Siena. Operiamo inoltre uno studio della manipolazione del testo autentico avvenuta per mano del certificatore; da tale studio emerge una criticità di rilievo che, a nostro giudizio, pregiudica la coerenza del testo. Nel suo insieme, l'indagine consente al lettore di prendere coscienza delle difficoltà che la progettazione di un'esercitazione ampiamente usata, sia in sede di *testing* che nella didattica di ogni giorno, qual è il quesito a scelta multipla, comporta.
- Parole chiave:** DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA, VALUTAZIONE DELLA COMPrensIONE SCRITTA, QUESITO A SCELTA MULTIPLA, ITEM ANALYSIS.
- EN** In the following article, we carry out an analysis of the items from a multiple choice reading test for CILS (Italian as a Foreign Language Certification) (Centro CILS, 2009), run by the Università per Stranieri di Siena. We also examine the way in which the original text was modified for the test by the certifying body, leading to what we identify as a critical issue which, in our view, detracts from the text's coherence. This study illustrates some of the difficulties in designing an exercise used widely in both testing and teaching context, that is, the multiple choice question.
- Key words:** TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, ASSESSING READING COMPREHENSION, MULTIPLE CHOICE QUESTIONS, ITEM ANALYSIS.
- ES** En el siguiente artículo hemos llevado a cabo un análisis de los ítems de respuesta múltiple en una prueba de lectura de nivel B1 de la Certificación de Italiano como Lengua Extranjera CILS (Centro CILS, 2009), realizada en la Universidad para Extranjeros de Siena. Asimismo, hemos observado el modo en el que el texto original ha sido manipulado por el examinador; de dicho estudio emerge una criticidad relevante que, a nuestro modo de ver, afecta a la coherencia del texto. En su conjunto, el estudio permite al lector tomar consciencia de la dificultad que supone diseñar un ejercicio que se utiliza ampliamente tanto en la evaluación como en la didáctica de aula; las preguntas de respuesta múltiple.
- Palabras clave:** ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA, EVALUACIÓN DE LA COMPrensIÓN ESCRITA, PREGUNTAS DE OPCION MÚLTIPLE, ANÁLISIS DE ÍTEMS.

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

1. La certificazione CILS

La certificazione CILS, *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, elaborata dall'omonimo centro di ricerca facente capo all'Università per Stranieri di Siena, è una tra le quattro certificazioni di italiano LS riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri italiano all'interno del marchio CLIQ (*Certificazione Lingua Italiana di Qualità*), finalizzato a garantire *standard* comuni di valutazione.

Dalle *Linee guida* della stessa certificazione CILS leggiamo: “[...] è rilasciata dall'Università dopo un esame costituito da test sulle abilità comunicative. La competenza in italiano come lingua straniera viene descritta, misurata, valutata e garantita con criteri scientifici. La certificazione CILS verifica la capacità d'uso della lingua in situazioni comunicative e in rapporto alle loro caratteristiche socio-culturali e socio-linguistiche” (Barni *et al.*, 2009, p. 9).

La suddetta certificazione attesta la conoscenza dell'italiano facendo riferimento ai livelli descritti dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi CEFR; Council of Europe, 2001; Tabella 1).

Tabella 1
CILS e Quadro Comune Europeo di Riferimento:
corrispondenza dei livelli di competenza

Livelli certificazione CILS	Livelli Quadro Comune Europeo di Riferimento
Livello A1	A1
Livello A2	A2
CILS UNO	B1
CILS DUE	B2
CILS TRE	C1
CILS QUATTRO	C2

Ad ogni livello vengono misurate le quattro abilità linguistiche; inoltre – ad eccezione delle prove di livello A1 per bambini e dei “moduli per l'integrazione”, vale a dire le prove di livello A1 e A2 per apprendenti adulti in Italia, (Barni *et al.* 2009, p. 9) – la certificazione rileva competenze specifiche: morfolessicali sin dal livello A1, sociopragmatiche ai livelli B, testuali ai livelli C.

2. La prova oggetto di studio

Novello descrive in maniera sintetica le caratteristiche di un *test a scelta multipla* (Novello, 2014, p. 63; il corsivo è nostro):

L'item a scelta multipla prevede che lo studente scelga tra più opzioni, in genere tre o quattro, l'alternativa corretta. È particolarmente impiegato nella verifica della comprensione scritta e orale [...] e della competenza morfosintattica. *La scelta multipla* permette di testare molti elementi, tra i quali inferenze e opinioni, in modo più controllato rispetto alle domande aperte. È un tipo di esercizio adatto a tutti i livelli di competenza comunicativa in quanto può essere costruito in molti modi, prevedendo l'utilizzo di immagini, singole parole, frasi brevi o frasi complesse. La costruzione di un *item a scelta multipla* si dimostra particolarmente complessa in quanto necessita della creazione di tre o quattro opzioni adatte al compito, senza possibilità assurde (che non porterebbero a nessuna riflessione, ma solo ad una scelta per eliminazione) o che il candidato possa intuire senza aver letto/ascoltato il testo¹.

¹ Nell'Appendice A rimandiamo a una serie di indicazioni pratiche relative alla confezione di un *test a scelta multipla*.

Il *test a scelta multipla* oggetto di analisi si compone di sette *item*, con quattro opzioni ciascuno, riferiti a un testo scritto relativo a fatti d'attualità. Assieme all'*individuazione di informazioni* (che è una forma elaborata di *vero/falso*; Torresan, 2014) e all'incastro o riordino di testo (noto anche come *jigsaw* o *sequencing task*; Torresan, 2015), il *quesito a scelta multipla* contribuisce a definire il *set* di prove di cui si dota il certificatore per valutare l'abilità di lettura del candidato.

Testo e *item* sono stati confezionati in modo da accertare le competenze di un candidato di livello B1 (CILS UNO). La prova è stata presentata nella sessione estiva del 2009 (Centro CILS, 2009).

La nostra indagine mira ad accertarne la validità. Per validità intendiamo la capacità di misurare effettivamente ciò che la prova si propone di misurare, vale a dire la comprensione di un testo scritto da parte di uno studente di italiano (per un prospetto generale sulla questione della validità, D'Este 2013). In particolare l'abilità di comprensione va rapportata al profilo di uno studente di livello B1, così sintetizzato nelle *Linee guida CILS* (Barni *et al.*, 2009, p. 30) "Il candidato sa comprendere il senso globale e le principali informazioni presenti in testi scritti con scrittura lineare di argomento quotidiano e generale".

Ci concentriamo, in particolare, sui seguenti elementi:

- *istruzioni e input* (paragrafo 2.1.)
- *item* (paragrafo 2.2.)

2.1. Le istruzioni e l'input

Le istruzioni risultano chiare e precise, come si può osservare nel seguente esempio estratto dal test:

Completa le seguenti frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento che ti diamo per ogni frase.

Il testo della prova di lettura presenta consistenti modifiche rispetto all'originale da cui è stato tratto, ossia un articolo del *Corriere della Sera* (Taglietti, 2007).

Le *modifiche* operate sul testo originale (d'ora in poi TO) sono tese a:

- un '*alleggerimento*' del testo di arrivo, con l'*espunzione di informazioni (probabilmente) ritenute accessorie o ridondanti*
- una *semplificazione della lingua del testo di partenza (in termini morfosintattici e lessicali)*

Nella presentazione affiancata dei testi – TO e testo modificato (d'ora in poi TM) – illustriamo le modifiche occorse. Evidenziamo, inoltre, criticità che emergono nel TM.

Tabella 2

Testo originale e testo modificato a confronto

Testo originale	Testo modificato CILS
<u>TENDENZE ALLA FIERA DI BOLOGNA ARRIVANO NARRATORI GIOVANISSIMI. RIGOROSAMENTE UNDER 20</u> «E adesso i libri ce li scriviamo da soli». La nuova generazione di autori adolescenti Ragazzi che (forse) leggono poco, ma certo scrivono molto. Per rendersene conto basterà fare un giro tra gli stand della Fiera del libro per ragazzi che domani apre i battenti a Bologna, tradizionale appuntamento dove si vendono e comprano i diritti e rituale occasione per fare il punto sulla situazione di un mercato sempre sull'orlo della crisi. L'offerta di romanzi per i cosiddetti young adults è sempre ampia, i dati dell'Aie (Associazione italiana editori) quest'anno sono addirittura più confortanti (rilevano un aumento della lettura nella fascia che va dagli 11 ai 17 anni), ma ciò che emerge come una tendenza nuova è la crescita di una giovane leva di autori che sanno parlare ai loro coetanei affrontando, con ambizioni ed esiti diversi, qualunque genere. Così se una delle iniziative di maggior successo della prima edizione del Fantasio festival di Perugia è stato il concorso «G.a.s. al minimo» che ha raccolto le storie brevi di oltre tremila giovani aspiranti scrittori tra i 17 e i 23 anni (37 sono state scelte e pubblicate in un volume), a Bologna autrici come la ventunenne Sara Boero al suo terzo romanzo con <i>Piumo di drago</i> (Piemme) o la ventiseienne Licia Troisi, bestsellerista affermata con la trilogia delle <i>Cronache del mondo emerso</i> (Mondadori), sono ormai delle veterane. L'editoria sforna continuamente giovani autori (anzi più spesso autrici), essi il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di TVUKDB, cioè «Ti voglio un kasino di bene», diario di un anno nella vita di una ragazza romana tra scuola, amicizia, amori. «Io scrivo da anni un diario che faccio leggere solo alla mia amica del cuore, Marta, la ragazza di cui parlo anche nel libro. Insieme abbiamo pensato che era fico farlo pubblicare» spiega Valentina. Il libro non ha nulla di spinto o di pruriginoso, Valentina F. non è Melissa P. e il massimo a cui si può arrivare è un bacio; il cognome di Valentina, il suo aspetto, persino la sua voce sono rigorosamente protetti dalla famiglia che non vuole gettarla nel circo mediatico (al punto da fa pensare che Valentina sia solo un nom de plume), eppure in due settimane il diario ha venduto 12 mila copie costringendo l'editore Fanucci che lo pubblica nella collana Teens a una ristampa. Per Valentina il livello dei libri per ragazzi è abbastanza buono (l'ultimo che ha letto è lo sono di legno di Giulia Carcasi, <i>Tre metri sopra il cielo</i> lo ha letto addirittura tre volte) e si possono «trovare un sacco di storie che parlano di noi, anche se spesso non raccontano come siamo e viviamo veramente». Tuttavia i ragazzi non scrivono soltanto di loro stessi, del loro mondo, dei loro bisogni e desideri, ma si cimentano anche su temi forti, difficili da raccontare. Basti pensare a Randa Ghazy nata a Saronno da genitori egiziani che, nel 2002, appena quindicenne, sconvolse la Fiera con il suo <i>Segnando Palestina</i>, all'indomani dell'11 settembre. Quest'anno, ormai diciannovenne, ripropone un altro titolo forte, <i>Forse oggi non ammazzo nessuno</i>, storia di Jasmine, «una giovane musulmana stranamente non terrorista» che, con l'arma dell'ironia riesce a stare a cavallo tra due mondi, quello musulmano e quello occidentale, senza appartenere pienamente a nessuno. Un tema difficile, soprattutto da raccontare a un pubblico di adolescenti, è	“E ADESSO I LIBRI CE LI SCRIVIAMO DA SOLI”. LA NUOVA GENERAZIONE DI AUTORI ADOLESCENTI <u>Secondo recenti indagini in Italia i</u> ragazzi leggono <u>ancora troppo</u> poco, ma certo scrivono molto. Per rendersene conto basta fare un giro tra gli stand della Fiera del libro per ragazzi a Bologna, aperta dal 27 aprile, dove arrivano scrittori giovanissimi, rigorosamente sotto i 20 anni. <u>La Fiera di Bologna</u> è l'occasione per fare il punto sulla situazione del mercato dell'editoria. L'offerta dei romanzi per i giovani è sempre ampia. I dati dell'Aie - Associazione italiana editori - quest'anno rilevano un aumento della lettura nella fascia che va dagli 11 ai 17 anni, ma ciò che emerge come una tendenza nuova è la crescita di una giovane schiera di autori che parlano ai loro coetanei e affrontano qualunque genere letterario. Una iniziativa di successo per i giovani è il concorso letterario G.A.S.- Giovani Aspiranti Scrittori, che si svolge ormai da due anni all'interno del festival Fantasia di Perugia. Nel 2008 G.A.S. ha raccolto le storie brevi di oltre tremila giovani aspiranti scrittori tra i 17 e i 23 anni. <u>La casa editrice PIM ha pubblicato in un volume 37 di queste storie, molti altri racconti sono invece disponibili, con relativa scheda identificativa dell'autore, sul sito internet www.fantasiafestival.it.</u> L'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici. Il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di [PTM1➔] TVUKDB “Ti voglio un Kasino di bene”, diario di un anno della vita di una ragazza di Roma, tra scuola, amicizia, amori. “Io scrivo da anni un diario che faccio leggere solo alla mia amica del cuore, Marta, la ragazza di cui parlo anche nel libro. Insieme abbiamo pensato di pubblicarlo” spiega Valentina. Valentina non è il suo nome, la

~~anche quello affrontato da Erika Silvestri, ventenne di Ladispoli. Nel suo // commerciante di bottoni (Fabbri), introdotto da una prefazione di Walter Veltroni, racconta la storia di Piero Terracina, sopravvissuto ad Auschwitz, conosciuto quando aveva 14 anni. «Il libro è una raccolta di incontri, di conversazioni quasi private. Non volevo che l'esperienza di Piero, a cui sono legata come se fosse un nonno, andasse perduta». Erika racconta di aver sempre amato scrivere, e anche leggere: «Ma non ho mai letto i cosiddetti libri per ragazzi. Leggo i libri "normali", molti saggi, perché amo i temi storici, in particolare quelli legati all'Olocausto». Erika di Federico Moccia ha soltanto sentito parlare. «Non lo conosco perché non è il mio genere, ma probabilmente il suo successo sta nel fatto che ha trovato un linguaggio adatto per parlare ai ragazzi».~~

Anche Maurizio **Temporin, diciottenne** di Novi Ligure, non legge la cosiddetta letteratura per ragazzi, ~~non considera il suo romanzo, *Il tango delle cattedrali* (che uscirà da Rizzoli il 2 maggio) appartenente al tanto popolare genere fantasy, nonostante la presenza di un gargoyle nelle prime pagine («se proprio dovessi scegliere un genere direi che è fantascienza», spiega): *Il Tango delle cattedrali* è un libro **dall'architettura complessa e dalle grandi ambizioni**, che parla di tango, di arte, **di immortalità**, che **mescola** mondi **paralleli e giochi** letterari, **Oscar Wilde** e **gli** amici dell'autore. Maurizio **ha interrotto gli studi al terzo anno del liceo scientifico**, ~~a 15 anni è andato a vivere con la sua ragazza~~, scrive da quando **ne aveva 12**. Se gli parli di Federico Moccia risponde con Fabrizio De André, Ray Bradbury, Tim Burton e Federico Fellini.~~

*** ERIKA

Erika Silvestri, 20 anni, 1 vive a Ladispoli e studia storia medievale alla Sapienza di Roma. Ama dipingere e disegnare

*** MAURIZIO

Maurizio Temporin, 18 anni, vive tra Novi Ligure e Barcellona. **Ha interrotto gli**

studi al liceo scientifico, ama il tango e gli scacchi

*** VALENTINA

Valentina F., 16 anni, romana, studia al liceo scientifico. **Non vuole rivelare la**

sua vera identità (la foto è stata ritoccata)

*** LA KERMESSE

La Fiera internazionale del libro per ragazzi di **Bologna è aperta da domani al 27**

aprile. Vi prendono parte circa 1200 editori, provenienti da 54 Paesi.

Al Paese ospite, il Belgio, è dedicata una sezione speciale della Mostra degli illustratori che quest'anno propone 85 artisti provenienti da 23 Paesi.

Informazioni e programma si possono trovare al sito

www.bookfair.bolognafiere.it.

famiglia vuole mantenere nascosta la sua vera identità, la sua immagine, persino la sua voce. Il diario in due settimane ha venduto 12 mila copie e l'editore ha dovuto fare anche una ristampa. Per Valentina il livello dei libri per ragazzi è abbastanza buono: "Ci sono molti scrittori grandi che scrivono buone storie che parlano di noi, ma spesso non raccontano come siamo e come viviamo veramente".

[PTM2→] Anche il diciottenne Maurizio T. [PTM3→] di Novi Ligure non legge la letteratura per ragazzi, **ma scrive romanzi**. Il suo ultimo libro, *Il tango delle cattedrali* [PTM4→] è un libro **complesso**, che parla di tango e di arte, che **mischia** mondi **letterari** e amici dell'autore. Maurizio scrive da quando **aveva 12 anni** e ora ha **anche** interrotto **la scuola** **per dedicarsi interamente alla scrittura**.

Legenda. Testo originale: **blu barrato** - Parte soggetta a espunzione (informazioni eliminate); **grassetto grigio** - Parte soggetta a manipolazione significativa. Testo modificato CILS: **blu sottolineato** - Inserzioni (informazioni aggiunte); **PTM** - Problemi nel TM (testo modificato); **Riquadrettato** - Le informazioni equivalenti su porzioni distinte dei testi sono poste all'interno di riquadri.

Le criticità presenti nel TM riguardano, per la maggior parte dei casi, la punteggiatura. In un caso, a nostro giudizio di particolare rilievo, l'espunzione di informazioni presenti nel TO produce incoerenza nel TM (PTM2).

Nella Tabella 3 presentiamo in dettaglio il prospetto delle criticità presenti nel TM (gli emendamenti da noi suggeriti vengono rappresentati, di volta in volta, in grassetto).

Tabella 3
Criticità presenti nel testo modificato

	Testo modificato	Emendamento suggerito	Commento
PTM1	Il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di [➡] TVUKDB “Ti voglio un Kasino di bene”, diario di un anno della vita di una ragazza di Roma, tra scuola, amicizia, amori.	Il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di [➡] “TVUKDB [➡] . Ti voglio un [➡] kasino di bene”, diario di un anno della vita di una ragazza di Roma, tra scuola, amicizia, amori.	Occorre racchiudere il titolo per intero tra virgolette, inserire un punto tra titolo e sottotitolo, rendere in minuscolo l'iniziale della parola “kasino”.
PTM2	[➡] Anche il diciottenne Maurizio T. di Novi Ligure non legge la letteratura per ragazzi, ma scrive romanzi.	Anche il diciottenne Maurizio T. di Novi Ligure [➡] [non legge la letteratura per ragazzi, ma] scrive romanzi.	Il dato di cui si parla (il fatto che Maurizio T. non legga libri per ragazzi) si raccorda con quanto è stato espunto dal TO (il fatto che Erika Silvestri non legga libri per ragazzi) e non con il dato che invece precede l'informazione nel TM (Valentina legge libri per ragazzi). L'emendamento che suggeriamo, posto che sia plausibile alterare il testo come il certificatore ha fatto, è l'espunzione dell'informazione.
PTM3	Anche il diciottenne Maurizio T. [➡] di Novi Ligure non legge la letteratura per ragazzi, ma scrive romanzi.	Anche il diciottenne Maurizio T. [➡] , di Novi Ligure [➡] , non legge la letteratura per ragazzi, ma scrive romanzi.	L'inciso andrebbe compreso tra virgole.
PTM4	Il suo ultimo libro, <i>Il tango delle cattedrali</i> [➡] è un libro complesso, che parla di tango e di arte, che mischia mondi letterari e amici dell'autore.	Il suo ultimo libro, <i>Il tango delle cattedrali</i> [➡], è un libro complesso, che parla di tango e di arte, che mischia mondi letterari e amici dell'autore.	È necessaria una virgola a chiusura dell'inciso.

Riportiamo ora le nostre osservazioni in merito alla scelta del testo (TO) e alle operazioni che su di esso sono state eseguite (TM).

Per quanto riguarda il testo, il certificatore ha agito in conformità alle indicazioni presenti nelle *Linee guida CILS* (Barni *et al.*, 2009). Il testo di riferimento è infatti un articolo informativo-divulgativo e come tale rientra nei generi testuali relativi al livello B1, secondo le suddette *Linee* (Barni *et al.* 2009, p. 30: “lettere, brani narrativi, articoli informativo-divulgativi, regolamenti”).

Nello stesso documento (Barni *et al.*, 2009, p. 30), peraltro, “si presume che i testi”, in una prova di lettura rivolta a un candidato di livello B1, “siano comprensibili ad un italofono con istruzione di base”. Questo secondo aspetto non è, a nostro avviso, evidente nel TO: vi compaiono infatti riferimenti culturali che possono risultare di difficile presa per un italofono con istruzione di base.

Se poi lo confrontiamo con i descrittori del CEFR relativi alle competenze attese da un lettore di livello B1, il TO non risulta adatto. È lungo, sintatticamente complesso, tutt'altro che lineare, e l'argomento di cui tratta (l'editoria giovanile) non è considerabile familiare per un candidato-tipo. Ciò può aver spinto il

certificatore a operare un rimaneggiamento sia a livello micro (operazioni lessicali, morfologiche e sintattiche circoscritte) che a livello macro:

- riorientando il tema: alla Fiera di Bologna viene dato un rapido accenno;
- espungendo parti ritenute accessorie: i resoconti dell'attività letteraria di un paio di autrici vengono eliminati;
- riorganizzando le informazioni: si riprendono dati presenti nei box laterali e li si incorpora nell'articolo.

L'operazione, tuttavia, è da considerarsi non riuscita. Il TM risulta infatti diviso in due blocchi, il blocco A (la Fiera di Bologna e il concorso di Perugia) e il blocco B (due autori, Valentina F. e Maurizio T.), ciascuno dei quali presenta delle difficoltà.

Nel Blocco A:

- gli eventi paiono giustapposti (sia a causa della modifica del layout in virtù della quale le informazioni vengono compattate, sia per la mancanza di dispositivi coesivi che mettano in relazione quanto descritto);
- l'informazione iniziale ("*i ragazzi leggono ancora troppo poco*") mal si accorda con quanto emerge dai dati dell'Aie ("*un aumento della lettura nella fascia che va dagli 11 ai 17 anni*").

Nel Blocco B:

- l'informazione di apertura ("*L'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici*") pare non adeguatamente sviluppata. In sostanza, mentre riceve una giustificazione nel TO (dato che ad essa segue la menzione dell'attività di scrittura da parte di tre ragazze), nel TM pare avere una scarsa tenuta con l'intero blocco (perché seguita dalla descrizione della produzione letteraria di una ragazza e di un ragazzo);
- si dà un cortocircuito logico, come già visto:
 - "*Per Valentina il livello dei libri dei ragazzi è abbastanza buono*";
 - "*Anche il diciottenne Maurizio T. di Novi Ligure non legge letteratura per ragazzi*".

Le *Guidelines for Writers of Reading Test* (d'ora in poi GWRT) allestite dal *British Council* ungherese (Alderson & Cseresnyés, 2002) e punto di riferimento per molti *item writer*² invitano a non manipolare in alcun modo le fonti:

Do not make any changes to the original text. Do not delete words, sentences or paragraphs from the selected body of the text. If text contains any offensive words that you think should be replaced, only change these with great care and always seek the advice of a fellow teacher or a native speaker as to the acceptability of the changes you have made. (paragrafo 3.1.10)³

Una posizione meno intransigente può ammettere operazioni superficiali, puntuali, che non comportino uno stravolgimento della struttura testuale.

Nel caso in esame, come abbiamo visto, le manomissioni sono, invece, consistenti. Il passaggio dal TO al TM presenta i caratteri di una giustapposizione poco sorvegliata, con pesanti ricadute sulla resa del testo di arrivo.

Il problema alla base, secondo noi, sta nella scelta della fonte; è infatti evidente che operazioni micro sono possibili solo se la fonte presenta caratteristiche testuali in accordo con quelle previste dal CEFR per quel dato livello. In altre parole, se il testo di partenza avesse presentato i caratteri di semplicità e linearità e se l'argomento fosse risultato familiare (come previsto per il livello B1), il certificatore non sarebbe dovuto

² Si possono consultare all'interno del progetto *Into Europe* (Alderson & Cseresnyés, 2002).

³ Circa la legittimità/opportunità della semplificazione dei testi in ambito glottodidattico, rimandiamo a Humphris in Derosas, Torresan, 2009; Spinelli, 2000; Urbani, 1989; Wilkins, 1972, 1976.

intervenire così massicciamente e, con grande probabilità, non sarebbe incorso in un risultato così poco soddisfacente.

2.2. Gli item

Nella sezione che segue consideriamo:

- la distribuzione delle corrispondenze delle chiavi nel testo (paragrafo 2.3.1.);
- l'analisi statistica (classica e Rasch) delle risposte agli item da parte di un campione di studenti (paragrafi 2.2.2.; 2.2.3.);
- l'attribuzione di livello degli item da parte di un gruppo di formandi esaminatori (paragrafo 2.2.4.);
- l'analisi dei distrattori (paragrafo 2.2.5.).

2.2.1. La distribuzione delle corrispondenze delle chiavi nel testo

Le corrispondenze delle chiavi paiono adeguatamente distribuite lungo il testo, coerentemente con quanto si legge nelle GWRT: "Items must follow the text sequence" (punto 2.3.2.).

Tabella 4

La distribuzione delle corrispondenze delle chiavi nel testo

Testo modificato	Item
[1] Secondo recenti indagini in Italia i ragazzi leggono ancora troppo poco, ma certo scrivono molto. Per rendersene conto basta fare un giro tra gli stand della Fiera del libro per ragazzi a Bologna, aperta dal 27 aprile, dove arrivano scrittori giovanissimi, rigorosamente sotto i 20 anni. [2] La Fiera di Bologna è l'occasione per fare il punto sulla situazione del mercato dell'editoria. L'offerta dei romanzi per i giovani è sempre ampia. I dati dell'Aie - Associazione italiana editori - quest'anno rilevano un aumento della lettura nella fascia che va dagli 11 ai 17 anni, ma ciò che emerge come una tendenza nuova è la crescita di una giovane schiera di autori che parlano ai loro coetanei e affrontano qualunque genere letterario. [3] Una iniziativa di successo per i giovani è il concorso letterario G.A.S.- Giovani Aspiranti Scrittori, che si svolge ormai da due anni all'interno del festival Fantasia di Perugia. Nel 2008 G.A.S. ha raccolto le storie brevi di oltre tremila giovani aspiranti scrittori tra i 17 e i 23 anni. La casa editrice PIM ha pubblicato in un volume 37 di queste storie, molti altri racconti sono invece disponibili, con relativa scheda identificativa dell'autore, sul sito internet www.fantasiefestival.it. [4] L'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici. Il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di TVUKDB "Ti voglio un Kasino di bene", [5] diario di un anno della vita di una ragazza di Roma, tra scuola, amicizia, amori. "Io scrivo da anni un diario che faccio leggere solo alla mia amica del cuore, Marta, la ragazza di cui parlo anche nel libro. Insieme abbiamo pensato di pubblicarlo" spiega Valentina. Valentina non è il suo nome, la famiglia vuole mantenere nascosta la sua vera identità, la sua immagine, persino la sua voce. Il diario in due settimane ha venduto 12 mila copie e l'editore ha dovuto fare anche una ristampa. Per Valentina il livello dei libri per ragazzi è abbastanza buono: [6] "Ci sono molti scrittori grandi che	1. Ricerche recenti sull'editoria hanno rilevato che in Italia sono in aumento A) i giovani scrittori. B) i lettori di romanzi. C) le pubblicazioni per ragazzi. D) le case editrici di piccole dimensioni. 2. La Fiera del libro di Bologna offre l'occasione per A) intervistare molti autori contemporanei. B) conoscere le nuove tendenze letterarie. C) comprare libri a prezzi scontati. D) acquistare testi rari e originali. 3. Il concorso letterario G.A.S. ha permesso a diversi giovani di A) farsi conoscere dal grande pubblico. B) riuscire a guadagnare qualche soldo. C) partecipare a festival letterari internazionali. D) vedere pubblicati i propri racconti. 4. Un dato che emerge nell'editoria è che A) prevalgono le autrici straniere. B) molti scrittori preferiscono pubblicare su internet. C) gli autori amano diffondere immagini di loro stessi. D) le ragazze scrivono di più dei ragazzi. 5. Valentina F. ha pubblicato un diario A) in cui racconta un anno della sua vita. B) redatto a due mani con la sua amica. C) dove parla del suo rapporto con la famiglia. D) scritto per sfuggire alla depressione. 6. Secondo Valentina F. gli scrittori adulti A) non sanno raccontare il mondo degli adolescenti.

scrivono buone storie che parlano di noi, ma spesso non raccontano come siamo e come viviamo veramente". Anche il diciottenne Maurizio T. di Novi Ligure non legge la letteratura per ragazzi, ma scrive romanzi. [7] Il suo ultimo libro, *Il tango delle cattedrali* è un libro complesso, che parla di tango e di arte, che mischia mondi letterari e amici dell'autore. Maurizio scrive da quando aveva 12 anni e ora ha anche interrotto la scuola per dedicarsi interamente alla scrittura.

- B) usano uno stile troppo elaborato.
C) non conoscono la scrittura abbreviata dei giovani.
D) scrivono romanzi lunghi e noiosi.

7. Maurizio T. ha scritto

- A) storie per ragazzini.
B) un romanzo sul tango.
C) un manuale sul ballo.
D) racconti fantastici.

2.2.2. Analisi classica degli item

Un item 'funziona' nella misura in cui discrimina gli esaminandi in base alla competenza, vale a dire distingue i candidati abili da quelli che non lo sono, in riferimento al livello per il quale il test è stato confezionato. Se l'item risulta troppo facile (e quindi non discrimina a sufficienza) o, al contrario, troppo difficile, la prova è in disequilibrio rispetto al livello al quale viene riferita (McNamara, 2000, pp. 60-61):

Where the text purpose is to make distinctions between candidates, to spread them out in terms of their performance on the texts, the items should be neither too easy nor too difficult. If the items are too easy, then people with differing levels of ability or knowledge will all get them right, and the differences in ability or knowledge will not be revealed by the item. Similarly if the items are too hard, then able and less able candidates alike will get them wrong, and the item won't help us in distinguishing between them.

Un indicatore utile, in tal senso, è la percentuale di studenti che hanno risposto correttamente ai singoli item, il cosiddetto *facility value* (d'ora in poi FV). Quale FV considerare per stabilire l'appropriatezza di un item rispetto al livello dichiarato? Per un *proficiency test*, McNamara sostiene quanto segue:

Ideal item facility [i.e. Facility Value, ndt.] is 0.5 [i.e. 50%, ndt.] but of course it is hard to hit this target exactly, and a range of item facilities from 0.33 [i.e. 33%, ndt.] to 0.67 [i.e. 67%, ndt.] is usually accepted. (McNamara, 2000, p. 67)

Poi precisa:

Even though [...] items that are very easy (item with high item facility) do not distinguish between candidates, it may be useful to include some at the beginning of a test in order to ease candidates into the test and to allow them a chance to get over their nerves⁴. (McNamara, 2000, p. 67)

Rita Green riconosce margini più ampi:

The most useful information about a test taker's proficiency comes from facility values which are around 50 per cent (see Popham, 2000) as this value suggests that the item might be discriminating between the test takers (though it is not always the case); 40 to 60 per cent (see Bachman, 2004), which are the values many test developers use when making initial decisions about whether an item is working or not. Facility values between 20 and 80 per cent can also provide useful information provided the items still discriminate and contribute to the test's internal consistency [...]. Facility values of below 20 per cent and above 80 per cent in a proficiency test suggest that most of the test population is either answering the item incorrectly or correctly respectively, which reduces the chance of gaining useful information about the test takers and/or the items. (Green, 2013, pp. 26-27)

Abbiamo somministrato la prova a 179 studenti di livello B1, avvalendoci della disponibilità di colleghi che operano sia in Italia (in prevalenza nelle scuole private) che all'estero (in prevalenza negli Istituti Italiani di Cultura e nelle università).

Nel prospetto che segue abbiamo raccolto gli FV (Tabella 4) ed evidenziato le risposte nulle (omesse o doppie). Posto che il nostro campione di riferimento sia significativo per numero e tipologia (179 studenti,

⁴ Per il ruolo esercitato dal *placebo effect* sulla motivazione, cfr. Geers *et al.*, 2005.

di nazionalità diversa) e soprattutto per livello (B1, stando all'individuazione di livello da parte della ventina di docenti coinvolti)⁵, abbiamo riscontrato la presenza di due item (#1 e #7) molto facili ($FV > 90$), e di un item (#4) particolarmente difficile ($FV = 31,3$). L'item #4 e l'item #6 presentano, inoltre, un elevato numero di risposte nulle.

Tabella 5
FV e risposte nulle

Item	FV	Risposte nulle
1	92,2	0
2	81,6	3
3	57,0	1
4	31,3	7
5	64,2	3
6	81,6	6
7	92,2	0

Il seguente istogramma (Figura 1) illustra la distribuzione dei punteggi complessivi raggiunti dal campione. La maggior parte degli studenti a cui il test è stato somministrato (51) ha risposto correttamente a 6 item su 7 (la colonna in riferimento al #6 sulle ascisse è, in effetti, la più alta). Si tratta di un profilo con disallineamento negativo (*negatively skewed*; in sostanza, la coda della curva a campana punta verso lo zero, quindi idealmente verso i valori negativi): il test è, cioè, relativamente facile per il campione a cui è stato somministrato.

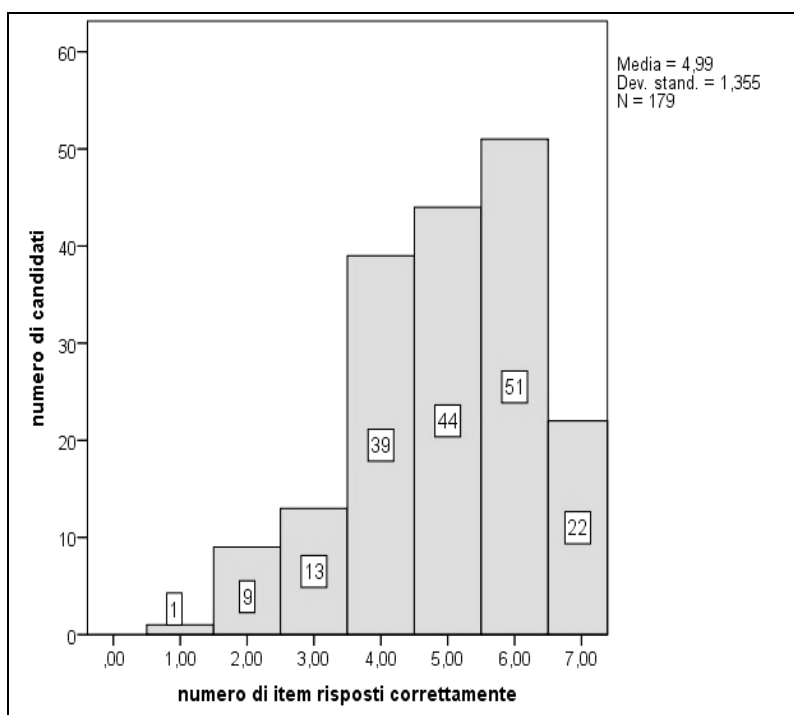


Figura 1. Punteggi dei candidati alla prova di lettura a scelta multipla, Certificazione CILS, Sessione giugno 2009, livello B1.

⁵ L'individuazione del livello delle singole classi è stata operata dagli stessi insegnanti che hanno collaborato alla raccolta dati. È ad essi, dunque, che ci siamo affidati. Nel caso in cui singoli docenti manifestassero perplessità, abbiamo fornito loro le indicazioni del CEFR, e ci siamo sincerati del livello attraverso l'analisi del manuale di italiano in adozione.

Per quanto concerne la *discriminazione*, ovvero la capacità del test di distinguere gli studenti abili da quelli meno abili, l'indice di riferimento è la *Correlazione del totale item corretta*⁶.

Questo indice oscilla da +1 a -1. Valori superiori allo 0.30 (o 0.25 a dipendere dal grado di rigore, cfr. Henning, 1987) ci informano che il test discrimina adeguatamente; vale a dire, il candidato che risponde correttamente all'*item* ha maggiore probabilità di rispondere correttamente agli altri *item*. Valori inferiori allo 0.30 (0.25, vedi sopra) o addirittura negativi ci indicano il contrario: l'*item* non discrimina adeguatamente (può capitare che a rispondere correttamente siano i meno abili, per via di strategie di *guessing*).

Un indice di discriminazione basso (inferiore allo 0.30/0.25) può essere dovuto a:

- sotto o sovradimensionamento dell'*item*;
- cattiva qualità dell'*item* (doppia chiave, ambiguità della chiave, ecc.);
- comportamento divergente dell'*item* rispetto agli altri; l'*item* cioè sta verificando qualcosa di diverso rispetto agli altri⁷. Si ha, in tal senso, un caso di *construct-irrelevant variance*: una variabile esterna al costrutto esercita un impatto sul comportamento del candidato (nel nostro caso ciò significherebbe che per rispondere correttamente alla prova di lettura non è coinvolta solo l'abilità di comprensione scritta ma anche altre competenze, come per esempio il *background* culturale).

Un *item* con un basso indice di discriminazione deve essere, in ogni caso, scartato. Nella tabella sottostante riportiamo la *Correlazione del totale item corretta* degli *item* in questione. Da notare il valore basso di tre *item*, #2, #4, #7 (evidenziati in grigio).

Tabella 6
*Correlazione del totale item
corretta*

<i>Item</i>	Correlazione del totale item corretta
1	,258
2	1,69
3	,293
4	,145
5	,265
6	,249
7	,078

Risalendo a quanto detto sopra, e anticipando i risultati dell'analisi degli *item* che verranno discussi nel paragrafo 2.3.5:

- l'*item* #2 presenta caratteristiche di construct-irrelevant variance, le quali inficiano, a nostro dire, la validità della prova;
- l'*item* #4 è sovradimensionato;
- l'*item* #7 è sottodimensionato.

⁶ Non ci occupiamo dell'affidabilità dei singoli *item* (Alfa di Cronbach). Il numero esiguo degli *item* non ci permette, infatti, di pervenire a dati attendibili; imporrebbe indagini fattoriali che esulano dalla ricerca in corso (si veda Green, 2013, pp. 39-40).

⁷ In sostanza, la *Correlazione del totale item corretta* ci restituisce informazioni sulla 'compattezza' della prova: sappiamo cioè se un *item* 'lavora' in sinergia con gli altri o ha, per così dire, un comportamento a sé.

2.2.3. Analisi Rasch sul rapporto tra la difficoltà degli item e l'abilità dei candidati

L'analisi Rasch è un modello di calcolo probabilistico in cui l'abilità dei candidati viene messa in relazione alla difficoltà degli *item*. Il modello si basa sulla premessa secondo cui la possibilità di un candidato di rispondere correttamente a un *item* è una funzione della sua abilità e della difficoltà dell'*item* (Henning, 1987, pp. 107-8).

Riprendiamo da McNamara quanto segue:

Consider the case of a dichotomous scored item [com'è il nostro caso, N.d.A.], that is one in which the responses may be 'correct' or 'incorrect'. If we know how an individual has performed on other items (we have some estimate of his or her ability), and if we know how other individuals have performed on the item in question (we have an estimate of how difficult the item is), then we are in a position to make an estimate of how likely it is that the individual will respond in a particular way –that is, to choose either the 'correct' or the 'incorrect' answer. If an item is easy, and the individual ability is high, there will be a high likelihood of a correct response. On the other hand, if the item is difficult, and the individual ability is low is unlikely that he or she will make a 'correct' response [...]. Note that we are talking about expectancies, either outcome ('correct' or 'incorrect') is theoretically possible for each response to each item, but in proportions that will differ as function of the item and the estimated ability of the candidate. (McNamara, 1996, p. 160)

Un esempio. Immaginiamo che i candidati A e B abbiano ottenuto il medesimo punteggio, avendo risposto correttamente a una batteria di 5 *item*, e quindi totalizzando 5 punti ciascuno, uno per *item*. Consideriamo però che l'*item* #5 sia di diversa difficoltà: più difficile nel caso di B (Figura 2). In un'analisi statistica classica, questa differenza non viene apprezzata. In realtà, nonostante il punteggio sia equivalente, la competenza che B ha modo di dimostrare è maggiore.

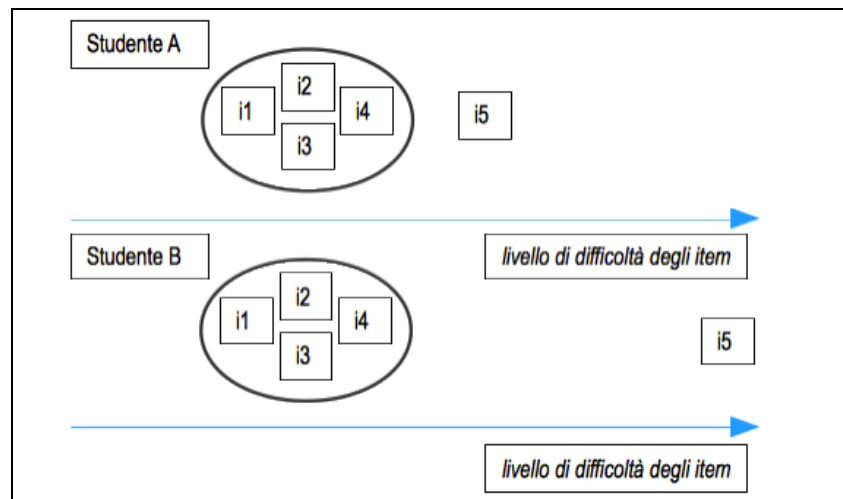


Figura 2. Diverse abilità degli studenti a parità di punteggio (raw score)

Una rilevazione Rasch tiene conto di questi fattori, distinguendo il punteggio osservato (*Obs. Average* nella Tabella 7), che di fatto equivale al FV (si veda Tabella 5, paragrafo precedente), dal punteggio atteso, ovvero determinato secondo l'analisi della probabilità (*Fair Average*, nella Tabella 7) e sensibile al rapporto difficoltà dell'*item*/abilità del candidato.

Nella Tabella 7 emerge la notevole discrepanza tra il punteggio osservato dell'*item* #4 (0.31) e il punteggio atteso (0.15). In sostanza, posto che il nostro campione sia rappresentativo, un candidato di livello B1 ha un 15% di probabilità di rispondere correttamente all'*item* #4, che risulta con evidenza un *item*

sovradimensionato (l'*item* è evidenziato in grigio). Gli *item* più facili, invece (pur'essi evidenziati in grigio), hanno un punteggio atteso che ne accentua il carattere sottostimato (#1 e #7, rispettivamente 0.94 e 0.95)⁸.

La *Fit Statistics*, rappresentata sempre nella Tabella 7, accerta inoltre l'adeguatezza (*fit*) dei dati raccolti a un modello di discriminazione secondo il quale è più probabile che (si veda Bond & Fox, 2007):

- un candidato risponda a un *item* semplice rispetto a uno difficile;
- i candidati più abili rispondano correttamente ai diversi *item*, a differenza di quelli meno abili.

Se non si verificano queste premesse, possiamo dedurre situazioni di divergenza, vale a dire di superuniformità (*overfitting*) o di variabilità eccessiva (*misfitting*).

Per i candidati, tali divergenze sono rappresentabili in termini di:

- *overfitting*, assenza di variabilità nelle risposte (es. un candidato che dia sempre la stessa risposta, del tipo: 1b, 2b, 3b, 4b, 5b, 6b, 7b);
- *misfitting*, variabilità eccessiva delle risposte (es.: candidati abili che rispondono in maniera scorretta a *item* facili, o viceversa, candidati poco abili che rispondono correttamente a *item* difficili).

Per gli *item*, le divergenze si traducono così:

- *overfitting*, assenza di interdipendenza tra gli *item* (i.e. ridondanza⁹);
- *misfitting*, variazioni nella *performance* dei candidati in riferimento a quel singolo *item*, che risultano inesplicite per il modello, cioè inattese (dovute per esempio a *item bias*, a trascrizioni errate delle risposte¹⁰ o a multidimensionalità per via di fattori esterni a quelli previsti¹¹).

Nella nostra indagine, ciò cui prestiamo attenzione non è il comportamento dei candidati. L'oggetto dello studio è la prova; pertanto torna utile concentrarci sul 'funzionamento' degli *item*. I risultati ci confortano: i valori di riferimento (la *ZStd*, *Standardized Fit Statistics*, con un campione $N < 200$, come nel nostro caso) rientrano nella norma, vale a dire tra ± 2 , con zero come valore atteso; come è stato messo in luce da Linacre, 2012b)

⁸ Come già detto, la nostra analisi si basa su una distribuzione con disallineamento negativo. La statistica conferma (significatività pari a zero nel test di normalità secondo il metodo Shapiro-Wilk). Una misurazione Rasch può perdere in affidabilità con una distribuzione non-normale, come sostiene Wright (2001), "In general, skew reduces reliability, so your reliability should have increased a little with the normalized sample" (p. 786). Linacre tuttavia contempla la possibilità di una distribuzione tale e quale appare nel nostro caso (il corsivo è nostro): "*Persons*: we usually expect a normal distribution, or a distribution skewed in a certain way. [...] *Items*: we usually expect the items to be uniformly distributed (like marks on a ruler) or clustered at pass-fail points" (2012a, slide 36, punto 1).

⁹ Scrive Linacre (2000): "For measurement purposes, we want an item that focuses on the same thing as the other items, but produces one item's worth of new information. A useful item is «as similar as possible, but as different as possible». Including the same item twice in a test is nearly always redundant. Such items do not provide two item's worth of new information, since responses to one are overly predictable from responses to the other" (p. 755).

¹⁰ Scrive Linacre (1995): "One item may be cuing another or an item may be miskeyed. A response form may have been unintentionally scanned twice or may have been mis-scanned" (p. 6).

¹¹ Per esempio le strategie di *guessing* costituiscono una *dimensione* 'altra' rispetto all'abilità del candidato, sicché le risposte che derivano da quelle 'inquinano', per così dire, la nostra lettura dei dati; si veda a tal proposito Linacre (1998); o ancora il fatto di disporre di un costruito complesso, com'è il caso di un *test* di abilità integrate, come il riassunto, previsto per esempio nella certificazione ISE del Trinity College o nella Certificazione CELI dell'Università per Stranieri di Perugia.

Tabella 7¹²*Fit Statistics riferita agli item*

Tot score	Tot count	Obsvd Average	Fair (M) Average	Measure	Model S. E.	Infit MnSq	Infit ZStd	Outfit MnSq	Outfit ZStd	Estim. Discrm	Corr. PtMea	Corr. PtExp	it
55	179	.31	.15	2.82	.21	1.16	1.4	1.37	1.3	.74	.51	.52	i4
102	179	.57	.50	1.11	.18	.92	-.9	.88	-1.0	1.17	.60	.54	i3
115	179	.64	.61	.66	.19	.95	-.6	.87	-1.0	1.14	.57	.53	i5
145	179	.81	.84	-.52	.22	.92	-.6	1.00	.0	1.07	.47	.44	i6
147	179	.82	.85	-.61	.22	1.06	.4	.92	-.2	.97	.42	.44	i2
164	179	.92	.94	-1.69	.29	.89	-.5	.54	-1.1	1.11	.40	.33	i1
165	179	.92	.95	-1.78	.30	1.13	.6	.96	.0	.92	.26	.32	i7
Tot score	Tot count	Obsvd Average	Fair (M) Average	Measure	Model S. E.	Infit MnSq	Infit ZStd	Outfit MnSq	Outfit ZStd	Estim. Discrm	Corr. PtMea	Corr. PtExp	it

Legenda. Model, Populn: RMSE .24 Adj (True) S.D. 1.51 Separation 6.41 Strata 8.88 Reliability .98; Model, Sample: RMSE .24 Adj (True) S.D. 1.63 Separation 6.93 Strata 9.58 Reliability .98; Model, Fixed (all same) chi-square: 288.1 d.f.: 6 significance (probability): .00; Model, Random (normal) chi-square: 5.9 d.f.: 5 significance (probability): .32

Va rilevata comunque la presenza di numerose risposte inattese in corrispondenza all'*item* #4 (Tabella 8). È un'*item* difficile, abbiamo detto, a cui un numero discreto di studenti meno abili (N=6) ha risposto convenientemente (le risposte inattese sono evidenziate in grigio).

Tabella 8
Risposte inattese

Cat	Score	Exp.	Resd	StRes	Num	per	it
1	1	.0	1.0	5.3	110	110	i4
1	1	.0	1.0	5.3	166	166	i4
0	0	1.0	-1.0	-4.8	89	89	i4
0	0	1.0	-1.0	-4.6	50	50	i7
0	0	1.0	-1.0	-4.6	56	56	i7
0	0	1.0	-1.0	-4.6	57	57	i7
0	0	1.0	-1.0	-4.6	75	75	i6
0	0	1.0	-1.0	-4.6	164	164	i7
0	0	1.0	-1.0	-4.6	173	173	i6
0	0	1.0	-1.0	-4.6	179	179	i6
0	0	1.0	-1.0	-4.4	98	98	i1
1	1	.1	.9	3.5	13	13	i4
1	1	.1	.9	3.5	59	59	i4
1	1	.1	.9	3.5	92	92	i4
1	1	.1	.9	3.5	162	162	i4
Cat	Score	Exp.	Resd	StRes	Num	per	it

¹² Per approfondimenti sulle singole voci, si rimanda a Green (2013, pp. 218-219).

Nella Figura 4 (*Vertical Ruler*, pagina 37) è rappresentata una mappatura complessiva del rapporto difficoltà degli *item*/abilità dei candidati, espresso in *logit*. La scala *logit* è determinata da intervalli costanti, attorno ai quali sono rapportati, da un lato, gli *item* secondo il loro grado di difficoltà, dall'altro, i candidati, secondo la loro abilità.

Per rendere più immediata la comprensione, nella Figura 3, qui sotto, abbiamo immaginato di costruire una scala analoga, a intervalli regolari, tratta da Mellinson (2001). Su questa scala si è messo in relazione l'impegno che un'attività fisica comporta con il grado di energia di vari soggetti. Una persona allo stremo delle forze (con un grado di energia pari a 1) è *assai probabile* sia in grado di svolgere compiti leggeri, come alzarsi dal letto o farsi la doccia; *meno probabile* abbia energia in quantità sufficiente per curare il giardino, e ancora meno per giocare a pallone. Al contrario, sarà *quasi scontato* che la persona con il grado di energia maggiore (11) possa alzarsi dal letto e farsi una doccia; potrà *forse* aver la forza di radere l'erba e *presumibilmente* –anche se è *meno evidente* –sarà in grado di stare in campo per l'intera durata di una partita di calcio.

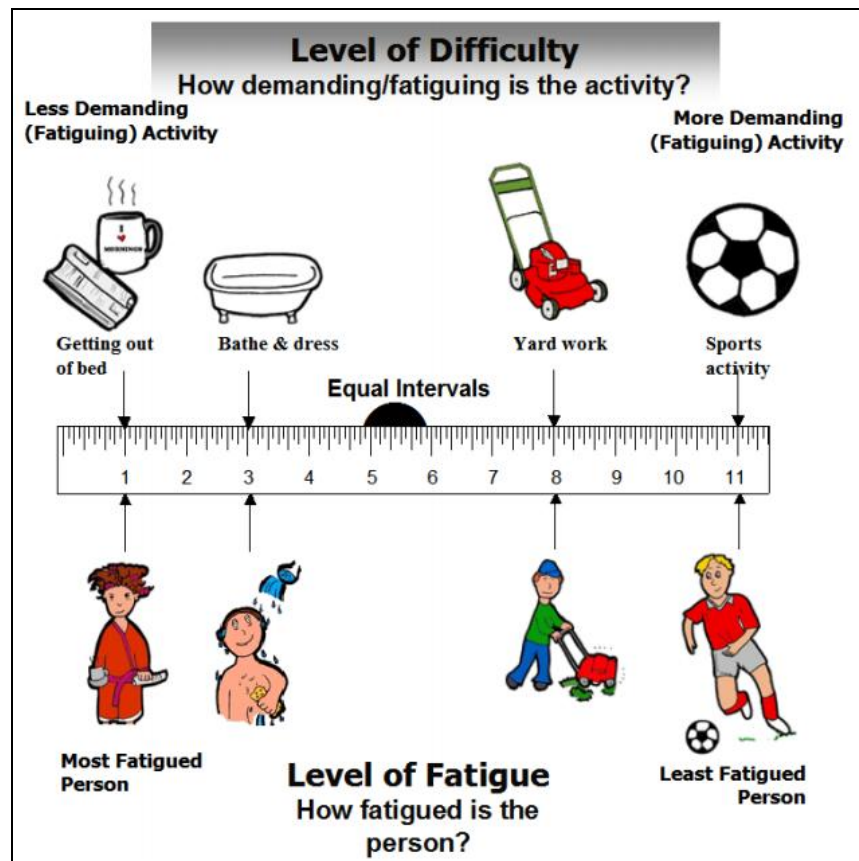


Figura 3. Mappa del rapporto tra il grado di impegno di attività fisiche e i livelli di energia della persona (tratta da Mallinson, 2001). Riprodotta con il gentile permesso di Trudy Mallinson.

Una scala a intervalli regolari costruita secondo una logica Rasch definisce pari a 50% la probabilità di una persona di svolgere con successo un compito che ha un *logit* equivalente al suo grado di energia, abilità, intelligenza, ecc., a dipendere dal parametro che si osserva. Venendo a noi, la scala cui facciamo riferimento (Figura 4), è disposta verticalmente (*Vertical Ruler*):

- nella prima colonna abbiamo *la scala logit*;
- nella seconda sono distribuiti i candidati a seconda dell'abilità (quelli più abili sono disposti nella parte superiore mentre quelli meno abili nella parte inferiore);

- la terza si riferisce agli *item*, a seconda del grado di difficoltà (gli *item* più difficili sono distribuiti nella parte superiore mentre quelli più facili sono distribuiti nella parte inferiore).

Seguendo la logica espressa sopra (in riferimento al rapporto impegno fisico/grado di energia del soggetto), candidati allineati all'*item* #6 (cioè che condividono lo stesso *logit* con l'*item* #6), evidenziati dalla linea rossa - sempre nella Figura 4 - hanno il 50% di probabilità di rispondere correttamente a quell'*item* (e a *item* di pari difficoltà): quell'*item*, in altre parole, costituisce una sfida possibile, non troppo facile né troppo difficile; la probabilità aumenta in riferimento all'*item* #1 (1 *logit* circa di differenza; 75% di probabilità; è quindi molto più probabile che i candidati in questione rispondano correttamente ad esso), mentre diminuisce in maniera drastica in riferimento all'*item* #4, spostato verso l'estremità superiore della scala (3,5 *logit* di scarto; 3% di probabilità). Queste percentuali sono calcolabili mediante tabelle di convergenza (Green 2013, p. 165), che riportiamo qui sotto (Tabella 9).

Tabella 9
Tabelle di convergenza

Valori positivi		Valori negativi	
Differenza tra l'abilità del candidato e la difficoltà dell' <i>item</i>	Probabilità di risposta corretta	Differenza tra l'abilità del candidato e la difficoltà dell' <i>item</i>	Probabilità di risposta corretta
5.0	99%	-5.0	1%
4.6	99%	-4.6	1%
4.0	98%	-4.0	2%
3.0	95%	-3.0	5%
2.2	90%	-2.2	10%
2.0	88%	-2.0	12%
1.4	80%	-1.4	20%
1.1	75%	-1.1	25%
1.0	73%	-1.0	27%
0.8	70%	-0.8	30%
0.5	62%	-0.5	38%
0.4	60%	-0.4	40%
0.2	55%	-0.2	45%
0.1	52%	-0.1	48%
0	50%	0	50%

Il dato che emerge dalla rappresentazione nella Figura 4 è un *mismatching* tra l'abilità dei candidati e la difficoltà degli *item*: la maggioranza dei *test taker* è spostata verso la parte superiore della scala (sopra lo zero), mentre quattro *item* su sette risultano concentrati, invece, nella parte inferiore. Si tratta di una conferma della relativa facilità della prova rispetto all'abilità dei candidati, di cui abbiamo parlato nella sezione precedente. Spicca, ancora una volta, la situazione atipica dell'*item* #4, al limite dell'accessibilità, così come si nota il sottodimensionamento degli *item* #1 e #7.

logit	candidati più abili	item diff.
3 +	***.	i4
	*****.	
2 +		
	*****.	
1 +		i3
		i5
	*****.	
* 0 *		*
	**.	i6 i2
-1 +	*.	
		i1 i7
-2 +	.	
-3 +		
+ candidati		item
+ meno		facili
+ abili		
* = 6		

Figura 4. Vertical Ruler

- d. confrontare il proprio giudizio con quello degli altri giudici e prendere visione dei risultati dell'analisi statistica classica;
- e. confermare il proprio giudizio o attribuire un nuovo livello sulla base di quanto emerso nella fase precedente.

Nella nostra esperienza ci siamo limitati alle prime tre azioni (a-c). Il giudizio che ne deriva manca quindi di quel raffinamento che si sarebbe potuti avere grazie al confronto collettivo.

Cionondimeno, riteniamo utile condividere con il lettore i risultati dal momento che costituiscono un dato ulteriore da triangolare con quelli già in possesso. Nell'Appendice B riportiamo i giudizi occorsi durante la sessione.

Nella Tabella 9 illustriamo una sintesi delle occorrenze dei giudizi degli esaminatori. In grassetto sono evidenziati i soli *item* riguardo al livello dei quali il giudizio degli esaminatori collima con i dati raccolti.

Tabella 10

Occorrenze delle attribuzioni di livello operate dagli esaminatori

<i>Item</i>	A2	B1	B2	FV
1	8	23	5	92,2
2	2	16	18	81,6
3	1	16	19	57,0
4	12	19	5	31,3
5	26	10	0	64,2
6	4	29	3	81,6
7	16	18	2	92,2

Solo per gli *item* #3, #6, #7 il giudizio degli esaminatori conferma i dati che provengono dall'*Item Analysis* (FV). Diversamente:

- l'*item* #1 è ritenuto calibrato, mentre dalle analisi statistiche risulta sottodimensionato
- l'*item* #4 è considerato calibrato, mentre dalle analisi statistiche risulta sovradimensionato
- l'*item* #5 è reputato sottodimensionato, mentre dalle analisi statistiche risulta calibrato

È assai probabile che se i *rater* avessero condiviso i giudizi e avessero avuto modo di confrontarsi tra loro, per procedere poi a una seconda valutazione, le divergenze in merito al livello di alcuni *item* (#2, #3, #4, #5, #7) si sarebbero ridotte. La questione viene ripresa nella sezione che segue.

2.2.5. Analisi dei distrattori

Consideriamo in dettaglio il comportamento dei distrattori durante la somministrazione della prova al campione di studenti.

Item #1. È tra gli *item* più facili, non discrimina a sufficienza. Il distrattore (d) non assolve al suo ruolo, non ‘distrare’ (un solo studente l’ha scelto); rappresenta, in effetti, un dato di cui non si ha notizia nel testo.

Tabella 11
Analisi dei distrattori dell’item #1

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A = Chiave	165	92,2%	92,2%	92,2%
B	7	3,9%	3,9%	96,1%
C	6	3,4%	3,4%	99,4%
D	1	0,6%	0,6%	100,0%
Totale	179	100,0%	100,0%	

Legenda. Item #1. Ricerche recenti sull’editoria hanno rilevato che in Italia sono in aumento: A) i giovani scrittori. B) i lettori di romanzi. C) le pubblicazioni per ragazzi. D) le case editrici di piccole dimensioni.

Rileviamo un’imprecisione nella formulazione dello *stem*. Nel TM si dice che ci sono molti scrittori giovani: “*Secondo recenti indagini in Italia i ragazzi leggono ancora troppo poco, ma certo scrivono molto*”.

Questo però non significa che ci sia un “*aumento*” rispetto al passato, come si sostiene invece nello *stem* “*Ricerche recenti sull’editoria hanno rilevato che in Italia sono in aumento i giovani scrittori*”. (Su questo genere di problemi, si veda Peirce, 1992).

In merito ai dati che provengono dall’attribuzione di livello, l’*item* è stato reputato, dalla maggioranza degli esaminatori, come adeguato al livello B1.

Tabella 12
Giudizio dei rater in merito al livello dell’item #1

Item	A2	B1	B2	FV
1	8	23	5	92,2

In effetti, se scorriamo i riferimenti al *Quadro*, alla voce “Leggere per orientarsi” troviamo una rappresentazione delle strategie richieste e del tipo di testo che si confà alla prova oggetto di studio.

B1	LEGGERE PER ORIENTARSI
	È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo [...] le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico.

La facilità dell’*item* (FV=92,2) si può allora giustificare, a nostro avviso, per:

- la debolezza dei distrattori;
- l’ancoraggio *stem*/testo mediante la ripresa del lessico “*ricerche recenti*”/“*recenti indagini*”; il lettore è, quindi, condotto alla risposta corretta.

Item #2. È un *item* relativamente facile per il campione cui è stato somministrato (FV=82).

Tabella 13
Analisi dei distrattori dell'item #2

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A	10	5,6%	5,7%	5,7%
B = Chiave	146	81,6%	83,0%	88,6%
C	17	9,5%	9,7%	98,3%
D	3	1,7%	1,7%	100,0%
Totale	176	98,3%	100,0%	
Mancanti				
Nessuna risposta	3	1,7%		
Totale	179	100,0%		

Legenda. Item #2. La Fiera del libro di Bologna offre l'occasione per A) intervistare molti autori contemporanei. B) conoscere le nuove tendenze letterarie. C) comprare libri a prezzi scontati. D) acquistare testi rari e originali.

Si dà comunque, a nostro avviso, un problema di logica nella costruzione.

La chiave recita: “La Fiera del libro di Bologna offre l'occasione per conoscere le nuove tendenze letterarie”. Nel TM si legge: “La Fiera di Bologna è l'occasione per fare il punto sulla situazione del mercato dell'editoria”. Il fatto di “conoscere nuove tendenze” (chiave) è un possibile risultato del fare “il punto sulla situazione del mercato dell'editoria” (TM).

Scrivo Giacomo Pierini, responsabile *marketing* ALMA Edizioni (comunicazione personale, gennaio 2014): “Fare il punto [in un contesto editoriale] è un calderone e vuol dire: tendenze; vendite; canali distributivi; prezzi; *ebook* [...]; nuovi generi, come il *comic*”.

Chiave e rimando nel testo non sono, in sostanza, perfettamente sovrapponibili. E in ogni caso, anche ammesso lo siano, l'associazione delle informazioni rischia di dipendere da conoscenze specifiche, che non è detto un candidato possieda (*construct-irrelevant variance*, cui abbiamo accennato al paragrafo 2.2.2). Del resto, proprio la difficoltà legata a questo processo di inferenza può aver guidato i formandi a ritenere questo *item* collocabile tra B1/B2.

L'alto FV (82) fa supporre comunque che, nonostante la criticità della chiave, l'*item* non abbia comportato difficoltà significative al campione di studio. A ciò ha contribuito, molto plausibilmente, la scarsa attrattività dei distrattori, (a) e (d) in particolar modo.

Item #3. L'item si presenta come impegnativo (FV=57); così emerge anche nel giudizio degli esaminatori.

Tabella 14
Analisi dei distrattori dell'item #3

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A	44	24,6%	24,7%	24,7%
B	3	1,7%	1,7%	26,4%
C	29	16,2%	16,3%	42,7%
D = Chiave	102	57,0%	57,3%	100,0%
Totale	178	99,4%	100,0%	
Mancanti				
Doppia risposta	1	0,6%		
Totale	179	100,0%		

Legenda. Item #3. Il concorso letterario G.A.S. ha permesso a diversi giovani di A) farsi conoscere dal grande pubblico. B) riuscire a guadagnare qualche soldo. C) partecipare a festival letterari internazionali. D) vedere pubblicati i propri racconti.

Balza all'occhio il comportamento del distrattore (a) che raccoglie molti consensi (quasi il 25%).

Si può pensare che il *test taker* possa esser stato confuso da questo distrattore, dal momento che esso si sovrappone, in termini di logica, alla chiave (d). Dire cioè che la Fiera di Bologna consente "a diversi giovani" di "farsi conoscere dal grande pubblico" (distrattore a) è una naturale conseguenza del fatto che i loro racconti siano stati oggetto di pubblicazione (chiave).

Oltretutto c'è da riconoscere che abbiamo due tipi di pubblicazione:

- una a stampa, di cui si fa carico l'editore PIM (e di cui trae vantaggio un gruppo ristretto di giovani scrittori);
- una *online* sul sito del Festival (a favore di un gruppo più ampio).

Noi non sappiamo se il *test taker* che ha scelto il distrattore (a) avesse in mente gli aspiranti scrittori il cui racconto è stato pubblicato *online*, e i quali, grazie a ciò, hanno avuto modo di "farsi conoscere dal grande pubblico":

Una iniziativa di successo per i giovani è il concorso letterario G.A.S.- Giovani Aspiranti Scrittori, che si svolge ormai da due anni all'interno del festival Fantasia di Perugia. Nel 2008 G.A.S. ha raccolto le storie brevi di oltre tremila giovani aspiranti scrittori tra i 17 e i 23 anni. La casa editrice PIM ha pubblicato in un volume 37 di queste storie, molti altri racconti sono invece disponibili, con relativa scheda identificativa dell'autore, sul sito [internet www.fantasiafestival.it](http://www.fantasiafestival.it). (Centro CILS, 2009)

Rupp *et al.* (2006) mettono in evidenza, la correlazione negativa tra la somiglianza delle opzioni e il FV (maggiore è la prima, minore il secondo).

Carr, da parte sua, ammonisce sulla necessità di disporre di chiavi precise e incontrovertibili (2011, p. 90): "There should be one option that is clearly correct, not two or more that are partially correct".

Item #4. L'item si presenta come molto difficile (FV=31,3).

Due terzi dei volontari hanno optato per i distrattori (b) e (c). Si registra un numero significativo di omissioni (3) e di risposte doppie (4). Dall'analisi Rasch emerge un numero discreto di comportamenti disattesi: candidati poco abili che indovinano la risposta.

L'intero quadro ci informa di una generale confusione tra i lettori.

Tabella 15
Analisi dei distrattori dell'item #4

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A	16	8,9%	9,3%	9,3%
B	49	27,4%	28,5%	37,8%
C	50	27,9%	29,1%	66,9%
D = Chiave	56	31,3%	32,6%	99,4%
M	1	0,6%	0,6%	100,0%
Totale	172	96,1%	100,0%	
Mancanti				
Nessuna risposta	3	1,7%		
Doppia risposta	4	2,2%		
Totale	7	3,9%		
Totale	179	100,0%		

Legenda. Item #4. Un dato che emerge nell'editoria è che A) prevalgono le autrici straniere. B) molti scrittori preferiscono pubblicare su internet C) gli autori amano diffondere immagini di loro stessi. D) le ragazze scrivono di più dei ragazzi.

Va segnalato, *in primis*, che il passaggio del TM cui l'item fa riferimento è espresso con un lessico di bassa frequenza: "L'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici"; il verbo "sfornare" rimanda a una competenza avanzata (livello C).

Si potrebbe ribattere che il fatto di non conoscere la parola "sforna" non inficia la comprensione del passaggio, posto che un allievo di livello intermedio riesca a dedurre il significato di una parola sconosciuta, facendo leva su indizi contestuali.

È vero però che, da un lato, si registra un co-testo povero, dall'altro, se ci rifacciamo al CEFR, una lettura di tipo *top-down*, a un livello B1, è legata alla familiarità dell'argomento (il corsivo è nostro).

	INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE
B1	È in grado di identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse. È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione

Collegli che insegnano italiano ad Augsburg ci hanno fatto notare, poi, che la chiave e il rimando del TM non si sovrappongono perfettamente; dire che le ragazze scrivono più dei ragazzi (chiave) non significa che i loro scritti siano i più pubblicati (TM). In effetti, scrivere è condizione necessaria, ma non sufficiente, per la pubblicazione.

I collegli segnalano, inoltre, la possibilità che uno studente di livello B1, in virtù di una lettura inferenziale, sia portato a dedurre che se è vero (TM) che le donne pubblicano di più sul cartaceo ("editoria") potrebbe essere, allora, che i maschi pubblicano di più sull'*online*, come appunto vuole il distrattore (b): "molti scrittori preferiscono pubblicare su internet".

Quest'ultima osservazione andrebbe verificata sottoponendo un questionario metacognitivo a ulteriori candidati, attraverso il quale indagare i processi che li hanno guidati nella scelta dell'opzione. Questo, infatti, non è confermabile con i dati che abbiamo a disposizione (difficoltà del lessico nel TM; possibilità di letture inferenziali, per un livello B1, legata alla familiarità dell'argomento; risposte inattese da parte degli studenti meno abili e non da parte dei più abili). Va comunque riconosciuto il grande rischio legato a 'finestre' di plausibilità che un distrattore può comportare, e tale eventualità va ridotta al minimo. A tal proposito Buck annota che "it is difficult to say with certainty that any inference is completely wrong. After all, we are free to infer what we want" (2001, p. 148).

Da parte nostra siamo convinti che l'attrattività del distrattore (b) sia stata determinata dal fatto che i lettori si siano lasciati 'distrarre' da un dato riportato in precedenza:

La casa editrice PIM ha pubblicato in un volume 37 di queste storie, molti altri racconti sono invece disponibili, con relativa scheda identificativa dell'autore, sul sito internet www.fantasiafestival.it. L'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici. (Centro CILS, 2009)

Una lettura attenta avrebbe fatto cogliere che non si tratta di una preferenza (da parte degli autori), quanto di un'opportunità (o condizione, a seconda dei punti di vista) riservata a coloro le cui storie non hanno avuto modo di essere pubblicate a stampa.

Per quanto riguarda, invece, il distrattore (c), "*gli autori amano diffondere immagini di loro stessi*" la scelta dei candidati può essere giustificata dal fatto che, immediatamente dopo la corrispondenza della chiave nel TM ("*l'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici*"), si fa riferimento a una ragazza che parla di sé attraverso un diario:

L'editoria sforna continuamente giovani autori, più spesso autrici. Il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di TVUKDB «Ti voglio un Kasino di bene», diario di un anno della vita di una ragazza di Roma, tra scuola, amicizia, amori. (Centro CILS, 2009)

C'è da riconoscere che si tratta di una circostanza particolare, relativa a una specifica autrice, e non di un "*dato che emerge dall'editoria*" (come recita lo *stem*). Sono pochi gli esaminatori (N=5) che hanno ravvisato la difficoltà dell'*item*. L'*item* è stato giudicato, dalla maggioranza, come collocabile tra il livello A2 e il livello B1.

Tabella 16
Giudizio dei rater in merito al livello dell'*item* #4

Item	A2	B1	B2	FV
4	12	19	5	31,3

L'attribuzione di livello, in tal caso, non considera la scarsa familiarità dei *test taker* con l'argomento in questione né dà conto dell'esiguità del co-testo nel quale l'informazione è contenuta; infine alla maggioranza degli esaminatori sfugge la non sovrapposizione tra chiave e rimando nel TM.

Assai probabile, come già detto, che se l'attribuzione di livello si fosse completata con un confronto tra i giudici, come vuole una sessione di *Standard Setting*, tali difficoltà sarebbero emerse, e quindi probabilmente si sarebbe raggiunto un giudizio finale complessivo diverso.

Item #5. L'item ha un FV pari a 64,2.

Tabella 17

Analisi dei distrattori dell'item #5

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A = Chiave	115	64,2%	65,3%	65,3%
B	55	30,7%	31,3%	96,6%
C	5	2,8%	2,8%	99,4%
D	1	0,6%	0,6%	100,0%
Totale	176	98,3%	100,0%	
Mancanti				
Nessuna risposta	2	1,1%		
Doppia risposta	1	0,6%		
Totale	3	1,7%		
Totale	179	100,0%		

Legenda. Item #5. Valentina F. ha pubblicato un diario A) in cui racconta un anno della sua vita. B) redatto a due mani con la sua amica. C) dove parla del suo rapporto con la famiglia. D) scritto per sfuggire alla depressione.

Il distrattore (b) è stato scelto da un terzo del campione. L'attrattività può essere dovuta alla bassa frequenza del lessico con cui è stato formulato: *"redatto a due mani"*. Tale *chunk* può essere confuso con *"insieme abbiamo pensato di pubblicarlo"* (TM), riferito alla complicità con l'amica, da parte di Valentina F., nell'inoltare il diario a una casa editrice (il corsivo è nostro).

Il nuovo caso letterario è la sedicenne Valentina F., autrice di TVUKDB «Ti voglio un Kasino di bene», diario di un anno della vita di una ragazza di Roma, tra scuola, amicizia, amori. «Io scrivo da anni un diario che faccio leggere solo alla mia amica del cuore, Marta, la ragazza di cui parlo anche nel libro. *Insieme abbiamo pensato di pubblicarlo*» spiega Valentina.

C'è da chiedersi se sia legittimo servirsi di opzioni formulate con un lessico sovradimensionato rispetto a quello che si suppone di certificare. La nostra risposta è negativa, dal momento che l'obiettivo è la comprensione del testo e non dell'item.

Segnaliamo, inoltre, il fatto che il distrattore (d), il quale allude a un'informazione di cui non si ha traccia nel testo, sia stato scelto da un solo allievo.

Molti esaminatori hanno sottostimato l'item; è parso loro corrispondere a un livello A2. Si sono avvalsi delle seguenti scale.

A2	COMPRESIONE GENERALE
	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro.
A2	LEGGERE PER ORIENTARSI
	È in grado di trovare informazione specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente che gli/le può capitare tra le mani, quali lettere, opuscoli e brevi articoli di cronaca.

In realtà, dal nostro punto di vista, il testo cui l'item fa riferimento non è né "breve" né "semplice", non costituisce un "materiale scritto di uso corrente" né si riscontra l'impiego di un "linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni".

Item #6. L'item è risultato piuttosto facile (FV=81,6). Il distrattore (d) ha costituito un'opzione plausibile solo per un paio di candidati. Da notare, un numero significativo di risposte nulle.

Tabella 18
Analisi dei distrattori dell'item #6

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A = Chiave	146	81,6%	84,4%	84,4%
B	15	8,4%	8,7%	93,1%
C	10	5,6%	5,8%	98,8%
D	2	1,1%	1,2%	100,0%
Totale	173	96,6%	100,0%	
Mancanti				
Nessuna risposta	5	2,8%		
Doppia risposta	1	0,6%		
Totale	6	3,4%		
Totale	179	100,0%		

Legenda. Item #6. Secondo Valentina F. gli scrittori adulti A) non sanno raccontare il mondo degli adolescenti. B) usano uno stile troppo elaborato. C) non conoscono la scrittura abbreviata dei giovani. D) scrivono romanzi lunghi e noiosi.

Item #7. L'item si rivela molto facile (FV=92). Il distrattore (c) non è stato scelto da nessuno. Scarse sono state pure le convergenze sugli altri distrattori.

Tabella 19
Analisi dei distrattori dell'item #7

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
A	8	4,5	4,5	4,5
B = Chiave	165	92,2	92,2	96,6
C	0	0	0	0
D	6	3,4	3,4	100,0
Totale	179	100,0	100,0	

Legenda. Item #7. Maurizio T. ha scritto A) storie per ragazzini. B) un romanzo sul tango. C) un manuale sul ballo. D) racconti fantastici

3. Bilancio conclusivo

La nostra indagine si è concentrata sul testo e sugli *item* della prova. La natura della ricerca, abbiamo visto, è illustrativa: lo scopo è quello di indurre il lettore a considerare possibili insidie durante le fasi di confezione di un *quesito a scelta multipla*. La prova della certificazione CILS, in tal senso, ha valso da 'pretesto' per una riflessione ampia sulla validazione di una prova oggettiva di comprensione.

L'analisi è articolata in diverse fasi e, oltre al nostro personale giudizio, conta su una serie di informazioni raccolte mediante strumenti di vario genere.

Quale premessa delle riflessioni cui giungiamo alla fine, vanno riconosciuti margini di approssimazione durante:

- la raccolta dei dati: l'attribuzione del livello delle classi-campione è stata affidata a colleghi; da parte nostra, abbiamo operato un controllo esterno piuttosto limitato, come dichiarato in precedenza; un volume maggiore di dati avrebbe inoltre garantito una maggiore affidabilità alle indagini;
- l'attribuzione di livello degli *item*: una procedura più precisa e significativa sarebbe stata garantita se avessimo contemplato l'intero arco di azioni cui si compone lo *Standard Setting*; la stessa sarebbe stata ottimizzata, peraltro, se avessimo disposto, al massimo, della metà di giudici convocati.

Riconoscere tali limiti, significa per noi, contestualizzare i dati raccolti, definire un perimetro all'interno del quale attribuire un valore alla ricerca. Ad ogni modo, tali limiti, non invalidano le conclusioni cui siamo pervenuti e che presentiamo a seguire, distinte a seconda dell'oggetto: il *testo* e gli *item*.

Testo. Si rileva che, per quanto riguarda il testo, sono state operate:

- una scelta poco avveduta della fonte (TO) sia per quanto riguarda il tema – che risulta poco familiare - che in termini di struttura, poiché il testo è lungo e complesso;
- una manipolazione poco sorvegliata. Il testo cui giunge il certificatore (TM) presenta disequilibri e 'salti logici': la coesione e la coerenza risultano, in parte, compromesse.

Item. Dalle indagini condotte emergono criticità diffuse nella costruzione degli *item*. Tali criticità sono riassunte nella Tabella 20 in corrispondenza dei rispettivi *item*.

Tabella 20
Criticità dei singoli item

Item	Criticità	Distrattori inefficaci
#1	Imprecisione nella formulazione dello <i>stem</i> .	d)
#2	Non sovrapposizione tra chiave e informazione presente nel testo: la chiave rappresenta una "informazione parziale" rispetto ai contenuti corrispondenti nel brano e inferibile in virtù di conoscenze specifiche.	d)
#3	Sovrapposizione tra chiave e distrattore (i.e. distrattore ambiguo).	b)
#4	Complessità del testo cui la chiave rimanda: lessico sovradimensionato per il livello <i>target</i> . Non sovrapposizione tra chiave e informazione presente nel testo.	
#5	Complessità di un distrattore: lessico sovradimensionato per il livello <i>target</i> .	d)
#6	-	d)
#7	-	c)

Numerosi sono i distrattori inefficaci. Carr, al riguardo, sentenzia: "Implausible distractors are a waste of space on the test" (2011, p. 92). Haladyna *et al.* (2002) sono dell'idea che questa situazione si presenti spesso nei *test a scelta multipla* con quattro opzioni e concludono che tre opzioni sono più che sufficienti nella maggiore parte dei casi.

Per quanto riguarda il dimensionamento della prova, segnaliamo, in particolare, la facilità degli *item* #1 e #7 e la difficoltà dell'*item* #4.

A uno sguardo conclusivo ci risulta opportuno, anziché un rimodellamento (i.e. intervento sul TM e riscrittura degli *item*), ripensare la prova da capo. Mettendoci nei panni del certificatore, adatteremmo un testo che presenti caratteristiche di livello B1, secondo quanto indicato dal CEFR, quali fattualità, semplicità, linearità, familiarità dell'argomento da parte del candidato. Insomma, pur considerando il triplo ordine di problemi – afferenti rispettivamente a TO, TM, *item* – ci pare poco proficuo ragionare su come 'riparare' le conseguenze degli ultimi due, se la scelta di base, abbiamo detto, non è adeguata.

Riferimenti bibliografici

- Alderson, Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Alderson, Charles (1990). Testing reading comprehension skills. *Reading in a Foreign Language*, 7(1), 465-503.
- Alderson, Charles, Clapham, Caroline, & Wall, Diane (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles, & Cseresznyés, Mária (2002) Appendice Guidelines for Writers of Reading and Use of English Tests del volume *Into Europe Project*, British Council, Hungary, 2002. Consultato su: http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/GL_Reding&Use.pdf
- Bachman, Lyle F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Balboni, Paolo E. (1999). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino, Italia: Utet.
- Barni, Monica, Bandini, Anna, Sprugnoli, Laura, Lucarelli, Silvia, Scaglioso, Anna Maria, Strambi, Beatrice, Fusi, Chiara, & Arruffoli, Anna Maria (2009). *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come LS Università per stranieri di Siena*. Perugia, Italia: Guerra.
- Bejar, Isaac I. (2008). Standard setting: What is it? Why is it important? *R&D Connections*, 7, 1-6. Consultato su: http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections7.pdf
- Bejar, Isaac I., Braun, Henry I., & Tannenbaum, Richard (2007). A prospective, predictive and progressive approach to standard setting. In Robert W. Lissitz (Ed.). *Assessing and modeling cognitive development in school: intellectual growth and standard setting* (pp. 1-30). Maple Grove, Minnesota: Jam Press.
- Bond, Trevor G., & Fox, Christine M. (2007). *Applying the Rasch model. fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Buck, Gary (2001). *Assessing listening*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Cangelosi, James S. (1990). *Designing tests for evaluating student achievement*. White Plains, NY: Longman.
- Carr, Nathan T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Centro CILS (2009). *Prova d'esame. Giugno 2009 Livello UNO - B1*. Università per Stranieri di Siena, Siena, Italia. Consultato su: <http://www.borg2700.at/unterricht/CILS/downloads/CILS%20B1%20quaderno%20del%20candidato%202009.06.pdf>
- Cizek, J. Gregory, & Bunch, Michael B. (2007). *Standard setting: a guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Council of Europe, Language Policy Division (2009). *Relating language examination to the common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Consultato su http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final_en.pdf
- Davidson, Fred, & Lynch, Brian (2001). *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specification*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP (edizione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia).
- Derosas, Manuela, & Torresan, Paolo (2009). Circa l'uso dei testi autentici. A colloquio con Christopher Humphris. *Bollettino Itals*, 7(29)
Consultato su: www.itals.it
- D'Este, Claudia (2013). New views of validity in language testing. *EL.LE. Educazione Linguistica*, 1(1), 49-63.
- Freunberger, Roman, Bazinger, Claudia, & Itzlinger-Bruneft, Ursula (2014). *Linking the Austrian standards-based test for English to the CEFR: the standard-setting process*. Salzburg, Austria: BIFIE.

- Geers, Andrew L., Weiland, Paul E., Kosbab, Kristin, Landry, Sarah J., & Helfer, Suzanne G. (2005). Goal activation, expectations, and the placebo effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(2), 143-159.
- Grabowski, Kirby C., & Dakin, Joe, W. (2014). Test development literacy. In Antony J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, 751-768.
- Green, Rita (2013). *Statistical analyses for language teachers*. Basingtoke, Regno Unito: Palgrave MacMillan.
- Green, Rita, & Spoetl, Carol (2011, May). Building up a pool of standard setting judges: problems. solutions and insights. Eight European Association of Language Testing and Assessment Conference. Consultato su: http://www.ealta.eu.org/conference/2011/friday/EALTA2011_Green_Spoetl.pdf.
- Haladyna, Thomas M., Downing, Steven M., & Rodriguez, Michael C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334.
- Hambleton, Ronald K., & Pitoniak, Mary (2006). Setting performance standards. In Robert L. Brennan (Ed.). *Educational measurement* (pp. 433-470). Westport, Connecticut: American Council on Education & Praeger Publishers.
- Harding, Luke (2011a). *Specific guidelines for constructing test item/tasks*, in Id. *Modulo Master in Applied Linguistics*. Lancaster, Regno Unito: Lancaster University.
- Harding, Luke (2011b). *Guidelines for preparing listening tests*. In Id. *Modulo Master in Applied Linguistics*. Lancaster, Regno Unito: Lancaster University.
- Heaton, John B. (1988). *Writing English language tests*. London: Longman.
- Henning, Grant (1987). *A Guide to language testing: Developing, evaluation and research*. Cambridge, Massachussets: Newbury House.
- Hughes, Arthur (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan H. (2011). Language proficiency in native and non-native speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249.
- Kirschner, Michal, Wexler, Carol, & Spector-Cohen, Elana (1992). *Avoiding obstacles to student comprehension of test questions*. *TESOL Quarterly*, 26, 537-556.
- Linacre, John Michael (2012a). *Winsteps tutorial*. (Presentazione powerpoint). Consultato su: <http://www.winsteps.com/a/winsteps-tutorial-2.pdf>
- Linacre, John Michael (2012b). *Practical Rasch measurement*. Consultato su: www.winsteps.com/tutorial.
- Linacre, John Michael (2000). Redundant items, overfit and measure bias. *Rasch Measurement Transactions* 14(3), 755.
- Linacre, John M. (1998). Detecting multidimensionality: which residual data-type works best? *Journal of Outcome Measurement* 2(3), 266-283.
- Linacre, John M. (1995, April). *The effect of misfit on measurement*. Paper presented at the Eighth Annual Meeting of the International Objective Measurement Workshop, Berkeley, CA.
- Mallinson, Trudy (2001, October). *Measuring the impact of fatigue on everyday activities during chemotherapy*. Paper presented at the International Conference on Objective Measurement. University of Illinois, October 19-20, 2001, Chicago, IL. (Presentazione powerpoint).
- McNamara, Tim (2000). *Language testing*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- McNamara, Tim (1996). *Measuring second language performance*. London, Regno Unito: Longman.
- Näsström, Gunilla, & Nyström, Peter (2008). A comparison of two different methods for setting performance standards for a test with constructed-response items. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(9), 1-12. Consultato su: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=9>
- Novello, Alberta (2015). Testare l'abilità di ascolto. *Officina.it*, 24. Consultato su: www.almaedizioni.it
- Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e secondo nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia, Italia: Edizioni Ca' Foscari.
- Novello, Alberta (2009). *Le certificazioni della competenza linguistica*. Università Ca' Foscari, Dipartimento di Scienze del Linguaggio. Tesi di dottorato: Venezia, Italia.
- Pierce, B. Norton (1992). Demystifying the TOEFL reading test. *TESOL Quarterly*, 26(4), 665-689.

- Popham, W. James (2000). *Modern educational measurement*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Powers, Donald E., & Wilson, Susan T. (1993). Passage dependence on the new SAT reading comprehension questions. *College Board Report*, 93(3), 1-18. Consultato su: <http://research.collegeboard.org/>
- Purpura James E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rupp, André A., Ferne, Tracy, & Choi, Hyeran (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23(4), 441-471.
- Schedl, Mary, & Malloy, Jeanne (2014). *Writing items and tasks*. In Antony J. Kunnan (Ed.). *The companion to language assessment* (pp. 1-18). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Spinelli, Barbara (2000). L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano LS. In Roberto Dolci & Paola Celentin (Eds.). *La formazione di base dell'insegnante di italiano a stranieri* (pp. 133-147). Roma, Italia: Bonacci.
- Taglietti, Cristina (2007, 23 aprile). 'E adesso i libri ce li scriviamo da soli'. La nuova generazione di autori adolescenti. *Corriere della Sera*. p. 29. Consultato su:
http://archiviostorico.corriere.it/2007/aprile/23/adesso_libri_scriviamo_soli_nuova_co_9_070423056.shtml e
http://www.fantasiofestival.it/fantasio_2007/documenti/rassegna/Corriere_della_sera_23_04_2007.pdf
- Thorndike, Robert L., & Hagen, Tracy (1969). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Torresan, Paolo (2014). Il test a individuazione di informazioni della certificazione di italiano per stranieri CILS: aspetti critici. *Rassegna italiana di valutazione*, 18(59), 104-123.
- Torresan, Paolo (2015). Insidie nella confezione di un sequencing task quale test di lettura: uno studio a partire da una prova della certificazione CILS. *EL.LE Educazione Linguistica* [di prossima pubblicazione].
- Urbani, Stefano (1989). Testo, autenticità, grammatica. In Christopher Humphris (Ed.), *Atti del I seminario internazionale per insegnanti di lingua* (pp. 9-26). Roma, Italia: Dilit.
- Weir, Cyril (1993). *Understanding and developing language tests*. New York, New York: Prentice Hall.
- Wright, Benjamin D. (2001). Separation, reliability and skewed distributions: statistically different levels of performance. *Rasch Measurement Transactions*, 14(4), 786.
- Wilkins, David (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Wilkins, David (1972). *Linguistics and language teaching*. London, Regno Unito: Arnold.
- Zieky, Michael J. Perie, Marianne, & Livingstone, Samuel A. (2008). *Cut-scores: A manual for setting standards on educational and occupational tests*. Princeton, New Jersey: ETS.
 Consultato su: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut_Scores_Primer.pdf

Appendice A

Indicazioni per la confezione di un quesito a scelta multipla ai fini della valutazione delle abilità ricettive

Riportiamo le caratteristiche relative al quesito a scelta multipla e una serie di indicazioni pratiche relative alla confezione.

Tabella 21

Quesito a scelta multipla: vantaggi, limiti, attenzioni richieste

Commenti		
Vantaggi	rapidità di correzione	La tabulazione dei dati e la correzione dei test sono rapide da eseguirsi (Balboni, 1999, p. 181).
	flessibilità	L'esercizio si adatta a diverse strategie di comprensione (<i>for a gist, detail-mapping, ecc.</i>).
	duttilità	L'esercizio è confezionabile in diversi formati: esercizi elettronici (per esempio attraverso il software <i>Hotpotatoes</i>), a video (attraverso <i>Blubbr</i> ; <i>Eduuzzle</i> ; <i>Educanon</i>), ecc.
	non è richiesta la scrittura	A differenza delle domande aperte o delle attività di completamento, una scelta multipla non prevede attività di scrittura (quindi si limitano questioni che possono insorgere, in tal senso, in termini di <i>construct-irrelevant variance</i> , vale a dire di interposizione di fattori esterni al costrutto che ci si propone di misurare).
Limiti	difficoltà di costruzione	I distrattori devono essere, idealmente, di pari plausibilità: un distrattore che non viene scelto da nessuno è inutile (Alderson <i>et al.</i> , 1995).
	abbinamento a certi tipi di testo	La scelta multipla si accompagna a testi densi, dettagliati, non a testi lineari e/o che si riducono a una lista di informazioni (orientativamente, quindi, vale per testi dal livello B2 in su). Nei livelli più alti un quesito a scelta multipla può prestarsi a rilevare la comprensione di contenuti impliciti, che il lettore può cogliere attraverso processi inferenziali (Weir, 1993). Va mantenuta però un'attenzione particolare, in questo caso, all'appropriatezza dell' <i>item</i> , specie nelle prove di ascolto, dato che "it is difficult to say with certainty that any inference is completely wrong. After all, we are free to infer what we want" (Buck, 2001, p. 148).
	effetto ombra	Come per tutte le prove oggettive (compreso il vero/falso), gli <i>item</i> non consentono di indagare i processi che hanno guidato il <i>test taker</i> nella risoluzione del compito (Alderson, 1990). Si tratta di una caratteristica inversamente proporzionale alla rapidità di correzione; scrive Alderson (2000, p. 212): "If candidates were required to give their reasons for making their choice [...], the problem [i.e. l'effetto ombra] would be mitigated, but then the practical advantage of multiple-choice questions in terms of marking would be vitiated".
Attenzioni richieste	linearità	Occorre far in modo che la progressione degli <i>item</i> rispetti la progressione del testo.
	logica	Si evitino opzioni che si autoescludono (chiave vs distrattore, o distrattore vs distrattore).
	attinenza al costrutto	Gli item devono misurare l'abilità come descritta nelle <i>test specifications</i> . Nei test di ascolto, bisogna evitare che gli <i>item</i> misurino la memoria anziché la comprensione del testo. Più in generale, se la comprensione è intesa come un processo interpretativo e non di puro riconoscimento, si evitino chiavi che ricalcano tale e quale il contenuto corrispondente nel testo di comprensione; si procederà piuttosto attraverso una parafrasi del contenuto.

immediatezza	Evitare di scrivere <i>item</i> più difficili da comprendere del testo stesso (Thorndike & Hagen, 1969; Kirschner <i>et al.</i> , 1992). Occorre evitare l'uso di negazioni (del tipo: "scegli l'opzione non corretta", o formulazioni di <i>item</i> o <i>stem</i> al negativo), che costringono a contorsioni logiche (Haladyna <i>et al.</i> , 2002). Occorre ricordarsi che si sta misurando la capacità dell'allievo di comprendere un testo, non quella di comprendere l' <i>item</i> .
brevità	È meglio se <i>stem</i> e opzioni siano succinti, specie per i livelli bassi (A1-B1).
indipendenza	È bene evitare <i>item</i> la cui risposta dipende da quella a <i>item</i> precedenti. L'interdipendenza degli <i>item</i> sortisce un effetto negativo sull'affidabilità della prova (Hughes, 2003).
esclusività	Due <i>item</i> non devono prevedere una risposta simile (Carr, 2011): in caso di risposta scorretta, uno studente verrebbe penalizzato due volte.
precisione	La chiave deve essere precisa (totalmente sovrapponibile, e non solo in parte, all'informazione del testo cui fa riferimento) e unica (non ci devono essere due chiavi). Occorre, in questo senso, controllare che a un distrattore non corrispondano informazioni presenti in una porzione del testo a cui non si aveva pensato. Allo stesso modo, occorre che lo <i>stem</i> , nel modo in cui è formulato, non anticipi la chiave.
riferimento al testo	Vanno evitati <i>item</i> a cui si può rispondere correttamente con la sola logica o in virtù di conoscenze previe (senza far riferimento al testo oggetto di comprensione; i.e. <i>background knowledge</i> ; cfr. Powers & Wilson, 1993). Allo stesso modo non sono ammissibili <i>item</i> che facciano capo a informazioni non presenti nel testo (Schedl & Malloy, 2014). E infine occorre essere molto cauti nella scrittura di distrattori che sono falsi, stando al testo, ma veri nella realtà delle cose (Cangelosi, 1990).
uniformità	Occorre gli <i>item</i> siano di pari lunghezza. "No options should 'stick out' from the others. Item options should look like a coherent set" (Grabowski & Dakin, 2014). Si consideri, a tal proposito, che gli studenti tendono a scegliere l'opzione più lunga, la quale spesso, nel caso di <i>item writer</i> poco esperti, coincide con la chiave (cfr. Heaton, 1988).
anticipazione	Vanno anticipate nello <i>stem</i> le informazioni comuni alle opzioni.
cautela nell'uso delle immagini	L'uso delle immagini, benché intuitivamente (in quanto a codice più universale della lingua) si potrebbe supporre faciliti il lavoro dello studente, va limitato il più possibile nei test di comprensione. Le immagini possono essere percettivamente poco chiare (specie quelle pensate per la didattica e la valutazione), avere margini di ambiguità, presentare <i>bias</i> culturali, sociali, di genere, di religione, ecc., non essere percepite come utili dagli studenti né risultare un codice familiare. La regola d'oro quindi è: "Do not include visual materials unless it makes real contribution. Make sure that it is clear and informative, and does not cause more problems than it is worth" (Harding, 2011a).
layout	I distrattori vanno disposti verticalmente, non in blocchi orizzontali, al fine di facilitare il lettore (Haladyna <i>et al.</i> , 2002; Purpura, 2004).
calibrazione	<i>Item</i> poco calibrati non consentono di misurare ciò che ci si propone di misurare; di conseguenza compromettono la validità della prova. Occorre, a tal proposito, considerare che più sono sottili le differenze tra le opzioni, più l' <i>item</i> si configura come arduo (Rupp <i>et al.</i> , 2006).
familiarità	Come ogni strumento di indagine, il <i>quesito a scelta multipla</i> deve risultare familiare ai candidati. In caso contrario, la non familiarità con il <i>format</i> può incidere sul risultato in quanto a <i>construct-irrelevant variance</i> .

	positività del punteggio e uniformità dei valori	Si evitino punteggi negativi in corrispondenza di risposte errate, al fine di non compromettere la validità e l'affidabilità della prova (Torresan 2015a). Si assegni ad ogni <i>item</i> lo stesso punteggio (GWRT).
	validazione esterna	È bene presentare il test a un collega o un nativo esperto che non ha presieduto alla confezione e considerare il suo <i>feedback</i> (Davidson & Lynch, 2001; Hulstijn, 2011).
	dispersione	Specie nei test di ascolto, è bene evitare <i>item</i> relativi a porzioni di testo troppo ravvicinate. A uno studente può sfuggire la risposta, perché impegnato nello scegliere l'opzione corretta dell' <i>item</i> precedente (Novello, 2015). Allo stesso modo, sempre nei test di ascolto, va evitato che ci siano pause troppo lunghe, tra un <i>item</i> e l'altro: lo studente può smarrirsi e pensare che la risposta all' <i>item</i> sia stata fornita durante quella pausa (cfr. Harding, 2011b).
	fattualità	Specie in riferimento a test di ascolto, "prestare attenzione a non testare le emozioni (in quanto si interpretano in modo diverso anche a seconda della cultura)" (Novello, 2015). Fanno eco le <i>Guidelines for Writers of Listening Test</i> (GWLT) allestite dal <i>British Council</i> (Alderson & Cseresznyés, 2002), le quali invitano a sollecitare "factual information, and not [...] subjective judgment".
	disponibilità di tempo	Si calcolino esattamente i tempi, onde evitare che lo studente, per la fretta, sia portato a tirare a indovinare. Per l'ascolto, le GWLT raccomandano il rispetto dei seguenti tempi: - prima della prova: "Allow enough time for students to familiarise themselves with items before listening to the text. Intermediate: 4 seconds per item; advanced: 3 seconds per item". - dopo la prova: "Allow enough time for students to finalise their answer after the text is finished: 3 seconds per item".

Appendice B

Risultati della sessione di attribuzione di livello

Riportiamo l'esito finale della sessione di attribuzione di livello condotta con 36 formandi esaminatori, in merito degli *item* della prova oggetto di studio.

Tabella 22
Giudizi dei rater

item

formandi esaminatori

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	FV
1	B	B	A	B	B	C	B	B	B	B	B	B	C	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B	C	B	B	C	C	B	A	A	B	B	A	A	A	92,2
2	B	A	B	C	B	B	B	B	C	C	C	B	B	C	C	B	B	B	A	C	C	B	C	C	B	C	C	C	C	B	C	C	C	B	B	C	81,6
3	C	C	B	B	C	C	C	C	B	B	B	C	B	B	C	C	C	B	C	B	B	B	C	C	B	C	B	C	C	C	B	A	C	C	B	B	57
4	B	A	A	A	B	B	B	B	C	C	A	B	A	A	B	B	B	A	A	B	B	B	C	B	B	B	C	B	B	A	C	A	B	A	A	B	31,3
5	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	A	B	B	A	A	A	A	64,2
6	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	B	B	B	A	B	B	B	B	A	C	B	B	B	B	B	B	B	B	B	81,6
7	A	A	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	C	B	B	A	A	B	B	A	B	B	B	B	C	B	A	A	A	B	A	A	A	92,2

Legenda. A= A2; B= B1; C= B2.

Paolo Torresan, Alma Edizioni
 piroclastico@tin.it; esh@unive.it

- IT** | **Paolo Torresan** attualmente insegna Didattica delle lingue moderne e Didattica dell'italiano a stranieri presso l'Università di Catania (Struttura Didattica Speciale di Lingue e Letterature Straniere, sede di Ragusa). 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), *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Dialogarts, Rio de Janeiro, 2015).
- EN** | **Paolo Torresan** teaches courses in Modern Language Pedagogy and Teaching Italian to Speakers of Other Languages at the University of Catania (Special School of Foreign Languages and Literatures based in Ragusa). He has conducted research at the University Ca' Foscari in Venice, Complutense University and Autónoma University in Madrid, and at Lancaster University in England. He was Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College, California, USA and Visiting Professor at Rio De Janeiro State University, Brazil. He is author and trainer for the Italian publishing company ALMA Edizioni and editor of the journals *Officina.it* and *Bollettino ITALS*. He co/authored: *Intelligenze e didattica delle lingue* (Bologna: EMI, 2008); *Il noticing comparativo* (with Francesco Della Valle. München: Lincom, 2013), and *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015). He also edited with Manuela Derosas, *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas* (Buenos Aires: Sb International, 2011).
- ES** | **Paolo Torresan** enseña actualmente Didáctica de las lenguas modernas y Didáctica del italiano como lengua extranjera en la Universidad de Catania (Centro educativo especializado de Lenguas y Literaturas extranjeras, sede de Ragusa). Ha llevado a cabo labores de investigación en la Universidad Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid y Lancaster University. Ha sido becario Fulbright en Santa Mónica College (California) y profesor visitante en la Universidad Estatal de Rio de Janeiro. Es autor y formador para ALMA Edizioni. Supervisa la redacción de las revistas *Officina.it* y *Bolletino Itals*. Ha escrito *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bolonia 2008); *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas* (con Manuela Derosas, editado por Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; Lincom, München, 2013), *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Dialogarts, Rio de Janeiro, 2015).

Communication as a strategic resource to promote Italian Institutes of Culture¹

GRAZIANO SERRAGIOTTO*, GIUSEPPE MAUGERI
Università Ca' Foscari di Venezia

Received 16 November 2014; received in revised form 2 February 2015; accepted 1 May 2015

ABSTRACT

EN One of the ways in which Italy presents itself to the world is through the Italian Institute of Culture (IIC), an institution that aims at offering a cross-section of the Italian world and at the same time disseminating the rationale for its own existence. The IIC acknowledges and embraces the historical, political, and linguistic evolution of Italy and regards these as constitutional factors of its identity. In this article, we first provide background information about the Institute and display the key principles that determine how communication with outside communities takes place. Next, we adopt a theoretical model of communication in order to show how communication in and of itself has the potential to lead individuals on a path of cultural appreciation, as well as towards an appreciation for and acquisition of the Italian language.

Key words: SYSTEM, PROMOTING ITALIAN LANGUAGE, COMMUNICATION, PROSUMERS.

ES Uno de los medios por los que Italia se da a conocer al mundo es a través del Instituto Italiano de Cultura (CII), institución que pretende ofrecer una muestra representativa del mundo italiano a la vez que difundir la razón de su existencia. El CII reconoce y acoge la evolución histórica, política y lingüística de Italia, refiriéndose a estos factores como constituyentes de su identidad. En el presente artículo se proporciona, en primer lugar, datos generales sobre el Instituto junto a una exposición de los principios clave que determinan su proceso de comunicación con otras comunidades en el exterior. A continuación, basándonos en un modelo teórico de la comunicación, se muestra cómo la comunicación en sí misma alberga el potencial de guiar a los individuos hacia una apreciación cultural, así como a un aprecio por la lengua italiana y su adquisición.

Palabras clave: SISTEMA, PROMOCIÓN DE LA LENGUA ITALIANA, COMUNICACIÓN, PROSUMIDORES.

IT Per promuovere sé stessa nel mondo, l'Italia ricorre spesso all'Istituto Italiano di Cultura (IIC), un'istituzione che ha come obiettivo presentare uno spaccato della cultura italiana e al tempo stesso far conoscere i motivi che giustificano la propria esistenza. L'IIC riconosce e fa propria l'evoluzione storica, politica e linguistica dell'Italia, considerando tali fattori come elementi fondamentali della sua identità. L'articolo offre, in primo luogo, alcune informazioni generali sull'Istituto ed espone i principi chiave che regolano la comunicazione con le comunità esterne. In secondo luogo, adotta un modello teorico di comunicazione al fine di dimostrare che la comunicazione in sé e di per sé è in grado di condurre chiunque su un cammino di valorizzazione culturale, così come verso la valorizzazione e l'apprendimento della lingua italiana.

Parole chiave: SISTEMA, PROMOZIONE DELLA LINGUA ITALIANA, COMUNICAZIONE, PROSUMER.

¹ The conceptual contributions of this article are the result of collaboration by both authors. Specifically, sections 1-3 written by Giuseppe Maugeri and sections 4-11 are attributed to Graziano Serragiotto.

* Contact: serragiotto@unive.it

1. The Italian Institutes of Culture

One of the ways in which Italy presents itself to the world is through the Italian Institute of Culture (IIC), an institution that aims at offering a cross-section of the Italian world and at the same time disseminating the rationale for its own existence. The IIC acknowledges and embraces the historical, political, and linguistic evolution of Italy and regards these as constitutional factors of its identity. Consequently, the IIC has been viewed as a premiere Italian cultural and social organization, around the world and in the region of the world in which each IIC is located.

In this article, we explore two questions worthy of consideration:

- a. How should the Italian Institute of Culture communicate with host countries?
- b. To what extent is dialogue between the Institute and a host country capable of developing the identity of the IIC in specific, local contexts?

In order to respond to these two questions, we first provide background information about the Institute and then display the key principles that determine how communication with outside communities takes place. We then present some of the results achieved in an action-research at IIC in Tokyo in order to highlight the advantages of an innovative communication strategy, while noting potential areas for improvement. We adopt a theoretical model of communication in order to show how communication in and of itself has the potential to lead individuals on a path of cultural appreciation, as well as towards an appreciation for and acquisition of the Italian language.

2. The organizational model of the IICs

The methodological introduction to this section describes the organizational model of the Italian Institutes of Culture (henceforth referred to as IICs). We draw on specific scientific fields, such as glottodidactics and cultural-and-business marketing, to offer an epistemological definition of the technical characteristics of IICs. In so doing, we seek to outline a preliminary theoretical framework and identify the purpose of these institutions.

2.1 *The frame of reference*

Efforts have gradually been undertaken at the Italian Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation (MAECI) to account for the political and cultural complexities of today's world. New organizational models and tools are being developed to respond to present needs and challenges, and these changes concern the IICs' organizational framework as well, as it deals with the management of the Italian language and culture as if it were a system, or even, a network. In the section 2.2 we consider the institutional context to which the Institutes belong. Section 2.3 aims to properly define the concepts of 'cultural system' and 'network' in an effort to avoid potential misunderstandings of these terms. This section also works to identify the organizational characteristics implied by each term and simultaneously prompts us to think about the model to which IICs belong.

2.2 *The diffusion of the Italian language*

The spread of the Italian language abroad is one of the primary cultural goals of the MAECI. This mission is supported by 89 IICs, in addition to Italian schools and bilingual programs, 206 lectureships in Italian at universities, and the Dante Alighieri Society. For the IIC, language teaching represents the principal means to export the Italian model (Giovanardi & Trifone, 2012). MAECI signed an agreement with the Certificato Lingua Italiana di Qualità (CLIQ) Association in 2012. This association aims to develop a common set of standards in Italian language instruction and coordinates efforts by its members to ensure quality instruction, and language programs that adhere to CLIQ standards are granted a CLIQ quality certification. CLIQ standards aim at replacing existing institutional certifications for Italian language programs and providing a common benchmark for teaching quality. According to an analytic report from MAECI (2014), this unique system of certification is a useful indication for students of Italian, ensures quality language learning, and overcomes inconsistencies in past pedagogical models.

2.3 The cultural system and network

The cultural programs of the IICs are coordinated by the center and governed by law n. 401, 1990 (Totaro-Genevois, 2005). This regulation affects the systems approach, influencing the organic design and territorial autonomy of IICs. Moreover, since 2012, efforts have been made to adapt to the contraction of economic resources and to simultaneously and selectively increase financial support for Italian culture abroad, where there is potential for economic growth and interest in Italian culture. For this reason, the adoption of a cultural and strategic approach is considered crucial.

In order to clarify the cultural framework of IICs, first, it is necessary to provide a proper interpretation of the concepts of 'cultural system' and 'network' so as to avoid potential misunderstandings of these terms, identify the organizational characteristics implied by each term, and simultaneously reflect on the model to which IICs belong.

In response to possible misunderstandings generated by this terminology as it pertains to IICs, we would like to outline the main differences between the concept of 'system' and that of 'network':

- System: the system includes a vertical structure, a hierarchic structure of skills related to seniority. Besides, the system requires the recognition of the authority and a formalization of the working procedures. Therefore, in the system standard and defined processes prevail;
- Network: IT is an organic context continuously redefined by contents and objectives to be achieved. In particular, the conditions of organizational and economic balance require a coordinated plan among the organizations which translate a customized management model into a specific location. Therefore, network is distinguished by its adaptability to new situations, the integration of the organizations and horizontal communication (Decastri, 2014).

From this perspective, the relationship that the IIC establishes with the surrounding environment becomes the key factor: the more it impacts the local community through use of targeted communication and mitigation of social conflicts, the more successfully it surpasses other competitors and the more value it acquires in the eyes of the local citizens (Seddio, 2013: 5).

2.4 The cultural system of the IICs

The means with which IICs analyze the cultural and instructional needs of a local environment together with the results of their intervention, lead us to believe that the Cultural System represents an ideal setup model. This organizational model is represented by Figure 1 below.

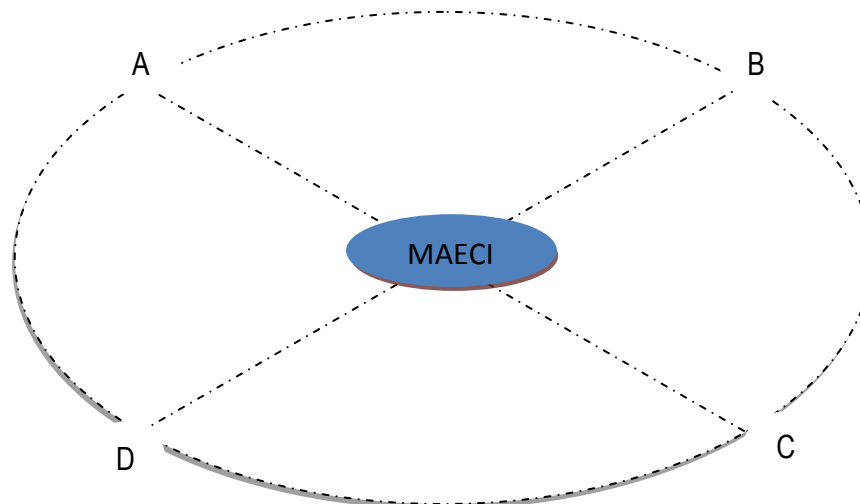


Figure 1. Economy of the Cultural System of IICs

The analysis of the systemic model presented in Figure 1 highlights the network of relationships that emanate from a pivotal center with the purpose of:

- a. selecting public resources to be used within an IIC;
- b. enabling coordination;
- c. centrally handling administrative issues;
- d. facilitating connections;
- e. outlining how new projects will be carried out;
- f. ensuring that activities are within the IIC's budget;
- g. evaluating the set of activities sponsored by each Institute as a whole using the logic of economies of scale.

This setup implies that the system is centralized and that the position of the MAECI (the Italian Ministry of Foreign Affairs) might generate tensions among the IICs due to its apparent dominant or autonomous position. Therefore, each Institute, represented in figure 1 as A, B, C, and D, expresses interests that (a) are an expression of the aims and institutional purposes of the center (MAECI) and (b) are non-institutional, or contextualized, influenced by the local community in which an IIC participates.

With regard to institutional interests and aims (a), certain events are promoted centrally by the Institute; these cultural and linguistic events respond to the institutional objectives that IICs activate in all locations. Cultural products can be understood as the result coordination between the Ministry of Cultural Affairs (MAB) and the Ministry for Cooperation and Development (MCD).

On the other hand, non-institutional interests (b) include all projects and initiatives that an IIC has managed to put in place locally in order to address specific needs of the target community. These activities and projects reflect the communication and intercultural competence of the IIC and its inclination to cooperate with other agents in different contexts. Additionally, these projects give rise to new relationships and strategic opportunities, recognizing the role played by all the social actors involved in the creation of local initiatives.

In short, the IICs deal locally with heterogeneous conditions of governance and needs in order to balance institutional interests and economic necessities with non-institutionalized aims and needs. Non-institutionalized projects represent a final challenge for IICs, namely, to understand local requests and transform them into satisfactory and practical solutions, while evaluating their own effectiveness, and designing enhanced procedures for improvement.

2.5 Defining features of the IICs

Having identified the organizational model each IIC conforms to and described its nature, in this paragraph we can finally outline the fundamental features that define the content of the Institution. In analyzing the organization, we will adopt a cultural marketing perspective.

The birth and permanence of one or more Institutes within a specific geographic area requires certain preparation:

- a. the meeting of political, economic and cultural interests representing both countries promoting the exchange;
- b. the selection and development of content;
- c. perspectives to be cultivated and put in place within a diplomatic network.

Once these political, economic and environmental conditions for the birth of an IIC have are in place, it is then necessary to understand if there are satisfactory conditions to support the development of the institutional entity in the planned location. This is dependent on contingent factors such as whether the economic situation of the sponsors is solid enough; if the economic and cultural relationships between the two countries can still offer new ideas for a partnership that is perceived as useful and advantageous for both parties; if the dimensions of the operation are proportionate to the strategic people and resources put in place both centrally and locally. According to these factors, we can say that the IICs stem from the meeting of highly specific interests (Seddio, 2013). This juncture of interests is made possible by interdependence between internal and external resources, and thanks to this complementarity, each IIC is capable of

addressing the needs of all agents involved in the project of the Institute. Below is a list of the main conditions that determine the creation and the specific identity of each IIC:

- a. Spatial-territorial character. Located in a specific geographical area and in a certain territory, each IIC is deeply connected to the specific place it serves. Within a given context, it builds its own history, communicating its roots so that its activities are connected to its identity, and its identity shapes the environment within which it is working. The specific cultural identity each IIC develops becomes a testimony to its dialogue with and welcoming of the local community and culture. The cultural entity that results from this process is a clear, recognizable sign of the IIC's will to embrace the needs and desires of the territory and of its efforts and struggles to offer useful services to a given community.
- b. Durability. Today's situation at the ministerial level determines whether a certain IIC remains in a given country or not. This phenomenon casts light on the unstable nature of IICs: their permanence depends on a complex series of relationships where social, political or economic factors come into play and may force their closure. Therefore, the presence of an IIC is connected to factors and events that go well beyond the purposes of the system and the needs of a particular context, factors that in fact impact its lifespan and range of operations within a specific environment.
- c. Structure. The structure of each IIC is connected to the organizational model that qualifies the IIC, which is structured, established and integrated into a network. There is a whole set of physical, institutional and economic rules and regulations that govern the IIC's operations.
- d. Level of autonomy. Political and financial ties allow for a specific level of autonomy in determining objectives and selecting projects for each IIC.
- e. Balanced spreadsheet. The value of each cultural product, for example a course of Italian language, needs to increase through the cooperation with other actors, integrating the resources of each part involved with an interest in the overall project. The success of the cultural product depends on conditions of balance that are both internal and external to the Institute, where all the tools mobilized to achieve objectives are optimized. Consequently, each institution needs to find the balance between its level of decisional autonomy (either allocated centrally, or acquired locally) and the decisions coming from the central system.

The conditions of existence at the foundation of an IIC highlight the close relationship between the institutional environment and external factors coming from the target territory, thus setting in motion a process of adaptation and response to the needs of the target community. It is necessary to establish a conceptual, methodological, and operational scaffolding in order to attribute value to each moment of dialogue and cooperation between local entities and the shareholders involved in the project. With this in mind, each IIC will be able to express and promote itself through projects largely regarded by the local community as both functional and useful. Functionality here refers, on the one hand, to the perceived value and utility of a certain project and, on the other hand, to the methodology by which it is carried out, given that the development of contents and the tools used in implementing projects needs to be consistent with the institutional objectives and pertinent to the needs of the community. This link between the institutional and non-institutional gives birth to effective communication: the more it is finely attuned to the target community, the more successful it will be. Therefore, in the next sections we consider the importance of strategically organized communication, that is, communication set up in such a way as to highlight both the institutional background and the operational management of a cultural-language product.

3. The communication strategy of the Italian Cultural Institute in Tokyo: a case study

In the following sections, we will present some of the data obtained from a case study referred to the IIC in Tokyo. The selection of this model is determined by the fact that the Institute of Tokyo uses communication as the heart of its strategy for the management and control of the quality of education; while for internal communication, there is an open strategy that encourages the flow of communication, for external communication there is an approach which considers the five senses as the human retail interaction². This approach affects the strategy of promoting Italian language in connection with the student. For this reason, the IIC in Tokyo is one of the most productive Institutes in terms of the number of courses offered.

² It is a marketing approach that investigates the interactive effects on shoppers. In this case, atmospheric cues have significant effects on learners.

3.1 Internal communication: creating educational events

The design of Italian courses is aimed at developing the skills of learners, since internal communication is a formative process for the entire learning system, where the students themselves are the main protagonists. The IIC, therefore, focuses on the skills of individuals by determining the forms of continuity and evolution of the external and internal learning system; connection with the context and steps to support the dissemination of information and promotion of communication and learning represent crucial efforts.

Each member of the organization participates and contributes to varying degrees to the stages of development of a project; thus a flow of internal communication that helps to maintain consistency with model development and organizational behavior from the top down is created. The path analysis of the research highlights how each role is contextualized according to environmental characteristics and distinctive features of particular cultural values. The design, therefore, is characterized by a multidimensional nature and an intrinsic human context profile intrinsic both qualitative and quantitative that enriches the course of Italian language. The structure develops according to an open system of human and environmental components where an open and circular logic prevails, in relation to communicational pathways and tools.

3.2 The function of the Committee as a strategic hub of educational interaction from the inside out

The Committee, which is composed of the board, four teachers and student representatives, serves as a liaison between the inside and outside environment. The Committee works to introduce new ideas, informed by the input of teachers and the point of view of the student representatives. In this way, it seeks to solve the difficulties of the students with the goal of increasing the value of service learning and motivation of teachers and students. Finally, the hybrid nature of the Committee promotes social interaction and the consolidation of practices and rules shared by all.

We believe that, according to the pedagogical purposes and meaning of their mission, the IIC uses appropriate tools to prepare students to acquire global expertise and to provide them with challenging learning experiences. The Institute presents itself as an open organization able to implement a plan and continue to reflexively evaluate its activities. Such a task-oriented structure increases the motivational level and productivity of participants.

3.3 Benefits for students of Italian

Japanese students are traditionally oriented towards authority and totally dependent on class (Saito & Samimi, 1996). By contrast, following IIC's logic, students are encouraged to take part in decision-making and quality control of their learning. In this way, they play an integral role in the cultural entity and are in close contact with native speakers and the course material. Consequently, they can cultivate meta-disciplinary expertise. The aim is to push students to abandon passivity, empowering them to engage with the IIC. This implies a distribution of knowledge and power that is strengthened in relation to the interaction and interconnectedness of stakeholders, the nature of the interdependencies between individuals, and the organizational context (Siemens, 2005).

4. External communication

Language promotion is the core of business of the organization, and courses are designed with the aim to meet the needs of the target community. We will see how external communication is supported by thematic channels such as outdoor spaces, together with methodological training of teachers and new atmosphere. This represents an innovative approach to instruction and external communication.

4.1 Outdoor environment

Tokyo IIC has invested in the construction of outdoor environments, which become relevant in the promotion of Italian language and culture for the following reasons. The first type of outdoor environments, outdoor spaces, contribute to generate the vision of the Italian culture and their design prefigures the value-components of the learning that takes place internally. Therefore, they play an attractive and communicative role. The second kind of outdoor environment, break areas or transit areas, such as the entrance and corridors, are where most interactions, interests, barriers and openings are developed.

Through the organization of the outdoor environments we can understand the concept of

communicative and interactive teaching practiced by the Institute. Observation of the IIC spaces allowed us to reconstruct the contribution of Human Retail Interaction as an achievement through multiple senses. In this way, external communication passes through the external environments by activating an experiential process in which the communication of a particular message is enhanced by the use of the senses.

4.2 Non-verbal communication

The interaction between the physical structure of the IIC building and individual actors is achieved by the simultaneous use of sensory stimuli. The management of the sensory stimuli through the five senses, exerted by the architectural elements on the process of users' perception, is emblematic in our case. The sensory components comprise sight, sound, smell, and touch.

Sight includes elements of the setting such as the building's having been erected in a particular location, or natural and environmental conditions of the garden that contribute to the visual dimension of the building. All these elements contribute to introducing an effect of visual comfort that is both acoustic and climatic. The specific design of the IIC spaces contributes to the value of this sensory component. This is evident in the color scheme of the space, which reproduces the colors of the Italian flag, and the arrangement of chairs gracing the front hall.

Sound is limited mostly to Italian music, which is audible from outside the IIC. As Japanese students and visitors approach the main lobby, background music featuring popular arias of Puccini can be heard, with the intention of arousing emotions and feelings connected to Italian culture.

Olfactory sensations contribute to visitors' sensory experience. Outside, a rich fragrance is produced by the plants in front of and around the building. The evocative value of smell differentiates the context, and distinguishes it from other physical and sensory components. It is widely known that olfactory stimuli affect the memorability of an event (Zaghi, 2012). These fragrances contribute to the well-being of learners and the memorability of their time at the Institute.

Touch is here referring to the sensory experience of the exhibitions that are on display in the atrium space, parallel to the road leading to the Institute, whose materials are a symbol of arts made in Italy. The visible presence of authentic materials aims to attract visitors, inviting the public to admire their physical characteristics.

In conclusion, we argue that the appearance of the IIC in Tokyo, created through a combination of verbal communication channels (billboards input) and non-verbal input (sense organs), leads to the internalization of the messages delivered to the Japanese user, which identify the Italian culture through the balance between form and matter, or the verbal and sensory input.

4.3 Multimedial communication

The high number of students who are over 50 years old and enjoy language courses at the IIC in Tokyo (Maugeri, 2014) suggests that the language promotion should not be built solely for a young age group. As we found out in our research, the Tokyo IIC invests more on the external area and lesser on technologies to teach Italian. Therefore, we experience a construction of the Italian teaching which uses internal communication as a resource to enable educational services in line with the needs of the people. On the other hand, the potential of the external communication could be strengthened by applying a model that aims at promoting of Italian language and culture in the territories with high technological impact. In the following paragraphs we will present a communication model with these characteristics.

5. Communication of IICs

For some years now, the MAECI has been committed to the renovation of IICs, encouraging a managerial approach to culture so that all those involved in the process may become active contributors to the modernization of the system, and the system may, in turn, better adhere to its mission. From this perspective, the IICs are often interpreted as a cultural endeavor with a business sensibility (Fraterrigo & Maugeri, 2009; Solima, 2004) so that resources may be funneled into local branches while maintaining efficiency and maximization of resources (Serragiotto & Maugeri, 2012).

The political and cultural measures taken within the IICs are the result of a series of processes and organizational practices based on the concept of brand equity, which also includes communication as a key factor to set up a strategic plan to run the Institute.

Therefore, in the following section, we will focus our attention on the IICs and the communicative factors that require technical and organizational competence, in order to envision a project plan involving the community of the hosting territory.

6. Communication in its cultural setting

Two main points should be clarified before focusing our attention on communication in the IICs. First, we adhere to the widely accepted principle that communication must not distort the message intended by those involved in the promotion of the IICs. Second, we believe that communication should be based on fundamental principles that guarantee the unity and integrity of the IICs' mission. We propose and describe these principles as follows:

- a. Communication is pivotal in settling into the foreign country environment;
- b. Communication allows the Institute to assess and address possible cultural needs;
- c. Communication is the means of contact with the local territory;
- d. Communication is centered on the individuals representing the organization's drive and purpose in a specific socio-cultural context;
- e. Communication is the activation of an interactive process seeking to lay the foundation for dialogue in which differences and similarities between cultures are appreciated;
- f. Communication expresses the culture and behaviors adopted by the organization in the context of its foreign setting.

In addition to following these principles, communication must seek to guarantee continuity and feature clear, detectable, and consistent objectives aligned with the *mission* and *corporate identity* of the IICs. For these reasons, communication must be planned and coordinated so that the IICs' identity may be consistent and allow the public:

- a. to perceive the IICs as a cultural entity;
- b. to access the system the IICs belong to;
- c. to join the operational platform and system of alliances the IICs work within.

All of these fundamental features contribute to make available and immediately usable the complex network of knowledge and know-how, leading to the identification of the IICs' history and vision, mission and objectives, contacts and alliances established in the territory (in terms of both quality and typology) and the level of internationalism reached by the organization. In this sense, communication must take advantage of a unified strategy by which the Institution operates in the territory following its diplomatic network and implementing a series of consistent initiatives in the host community in order to:

- a. establish contacts with the hosting environment;
- b. shorten cultural and geographical distances;
- c. allow for the birth of lasting cultural relationships;
- d. create a flow of ideas and positive energy working towards the Institute's mission;
- e. enhance demand beyond the perceived need and beyond the rational level of purchase. The entry-level threshold of IICs is surpassed by the value of services extended to the customers without the need for cognitive effort when evaluating the price of purchase (Anderson, 2009). Thanks to the quality and job potential offered by the learning experience, with the benefit of operating as professional consumers (prosumers) both inside and outside the organization's network.

With this in mind, communication creates a bonus, a *surplus* of emotional-rational material for the use of the cultural product and, at the same time, it ensures integration in focusing on the core values of the cultural identity of a host country, which offers developmental and transformational opportunities to the learning community.

7. Guidelines for planned communication

According to Severino (2007), the guidelines upon which communication is centered are:

- a. Use a language that is understandable and directed at the community it seeks to address, with the objective of increasing trust in the Institution;
- b. familiarize the client with the ideas and reality of the cultural enterprise;
- c. identify the idiosyncrasies of the hosting territory's culture together with the cultural identity of the guest culture;
- d. develop a relationship that acknowledges the values, interests and needs of both parties;
- e. raise awareness about the innovative presence of a new culture;
- f. give importance to the role, quality and contribution of each individual involved in the exchange, recognizing his or her contribution as a source of ideas and knowledge.

With the hope that communication may inspire and produce shared values as ethical intelligence (Balboni, 2011), it is necessary to emphasize, first of all, the foundation of the organizational structure as much as the behaviors through which a common vision is expressed. Secondly, the will to actively listen to the hosting community and to acknowledge the value of its people putting at their own disposal all the possible technical and cultural tools to appreciate the dialogue and share those motivations and solutions that aspire towards a better quality of life.

8. Cultural characteristics of communication

To enable an exchange between a guest and host culture means multiplying the opportunities for dialogue and sharing information on both an emotional and cognitive level. In nuancing our understanding of this process, we could connect this intercultural communication to the learning process of the learner at the moment s/he communicates with the organization and develops forms of interaction that connect and bind both parties. Adherence to the course of Italian language is the result of a communicative process defined as:

- a. horizontal;
- b. clear;
- c. believable;
- d. consistent;
- e. proactive;
- f. original.

These communicative features characterize the quality of the interactive relationship between the two parties, resulting in a system where we can identify two co-producers of non-linear meaning whose contributions lead to the construction of a shared cultural experience. In order to welcome the language learner in his or her entirety and complexity, it is therefore necessary to struggle to establish authentic communication that is motivating and differentiated for each community of learners involved in dialogue. Such exchange highlights the true needs of all learners and works to cater to their different integrated intelligences.

Communication therefore is transformed into an experience, revealing the identity of the cultural entity that speaks about itself through colors, visuals, architectural features, technologies and a plurality of forms and initiatives and prompts onlookers to reflect on their own culture and the system of values attached to it.

9. Communication mediated by new technologies

In this section, we turn our attention to the organization of communication on the Internet and on the importance of integrating modern technological resources such as the social networks in language instruction. It would be unreasonable to overlook the potential that these resources can offer; therefore, drawing on their aim to network with and reach out to potential users, cultural organizations such as IICs should recognized the potential contribution of online communication to avoid falling behind with technological advancements. Technology can allow IICs to reinforce the image of the organization and quickly

and allow it to effectively respond to the interests of selective consumers, thus laying the foundation for a dynamic intercultural exchange.

9.1 Tools for communication between participants

The means and modality of communication may result being a strategic move to facilitate the process of acknowledgment on behalf of the end-users. At this point, the adoption of a particular means of communication reflects the personality and type of relationship that an interlocutor has in mind. Different kinds of channels are thus used to improve and personalize communication, linking like-minded communities along with their cultural values to the cultural life of the organization's endeavor.

To achieve this objective, the tools and channels selected must be in place, readily available in the hosting territory, and used by the local community so that the communicative aim is deeply understood and results in motivating and enlightening involvement in the project.

At present, the development of new social technologies empowers learners to become a *surveyor* of interconnected information. The Internet and all modern social media platforms have different kinds of organization that structure a message in a particular way. Consequently, individuals must first learn how to use and manage specific online tool. This technicality aside, the selection of a communicational channel may reveal how an online tool is intended to serve as a flexible support in promoting a cultural initiative.

9.2 Considerations for cultural marketing via social media

Social networks by now play a central role in strategic cultural marketing. In fact, they are considered suitable tools to create interactional environments (Vescovi, 2007) within which the cultural initiatives of a certain institution are nurtured. In this perspective, forums and blogs have acquired an especially dynamic function in establishing and sustaining contact with a language learner. Indeed, they can contain information, news, opinions, and comments that can inform individuals' impressions, positive or negative, about the *brand* and the cultural product being offered. Consequently, these channels can convey successful messages, whatever their purposes may be, by means of the *influencer* (Rosen, 2009).

The *influencer* is a person who, more than other readers interacting on the site, seeks to affect the opinions and choices of others, publishing his own *feed* based on impressions, thoughts, and comments after having experienced the product firsthand or after having participated in an event. This *feed* aims to persuade or dissuade other users considering a certain product, and attract comments by other users voicing agreement and appreciation of the product in question.

The cultural entity must oversee its own profile across the different channels it uses, and in doing so, manage all communicational opportunities with contacts in order to attract and retain faithful high-profile consumers. These same consumers play an increasingly important role as collective force responsible for defining the identity of the cultural entity and shaping its relationship both inside and outside the network.

9.3 The Institutes and digital communication

After having carried out a brief analysis of digital communication channels, we now examine a series of features of communication that IICs should adopt to be able to interact and bond with the host communities via the latest information technologies.

The adoption of such technologies should respond to:

- a. a well-defined strategy;
- b. a targeted communication plan (accounting for the who, what, where, when, and why's of effective communication);
- c. the availability of tools both on- and off-line (Maimone, 2010) suitable to the speed of development and type of communication envisioned for the host community (Wenger, 1998);
- d. a context supporting informality and open processes: The nature and use of these media underlines the participative and collaborative role of the organization. It would be rather misleading and inconsistent for the Institute to be present and operate in these network environments if the organization responded to an inflexible model of relationships and imposed a top-down hierarchical structure (Di Bari, 2007). It is precisely because the organizational model is dynamic that a collaborative and open system is ideal;

- e. praise of culture: Through the combined use of different media, the organization shall value the cultural dimension of the organization, which is ever more prone to communicational channels that allow for rapid and shared flows of information;
- f. the presence of meta-communication skills: Organized communication results from the complex coordination of cognitive and behavioral exchanges. Centered on the individual and on his or her ability to first learn and then learn to learn, it seeks to give rise to collective knowledge that is evenly spread throughout a community.

With all of this in mind, organized communication facilitates interactions and exchanges which may lead to different levels of meta-learning in relation to the objectives and organizational resources that need to be highlighted and made accessible. The purpose of such organized communication is to state the pivotal importance of relationships (Argano, Bollo, Dalla Sega, & Vivalda, 2009) and to share and support a common objective of cultivating knowledge. Following these steps will help to place value on factors of individual and collective change that, in the short run, may lead to behaviors that truly involve acquiring and appreciating cultural products.

10. Spinoffs for the organization of teaching Italian as a foreign language

In this section, we would like to cast light on the possible trickle-down effects that the intercultural approach to communication described above (Maimone, 2010) may have on the organization of Italian instruction. To this end, we set out to explain the need for consistency in communication, organizational set-up (Thompson, 1998), and the production of meaning for the student of Italian.

10.1 The foundation of didactic communication

The IIC's purpose is to convey culture in order to allow for positive changes within the host community, not only in the educational sector. In order to be successful, each IIC has to increase empathy towards the organization and spread common organizational values (Alvesson, 1996), instilling meaning in the actions of the intellectual capital employed to build a level of understanding suitable to the living and cultural conditions that each IIC is working within. The strongholds on which to develop skills must be structured around a communicative culture that makes the relationship with students visible through processes of socialization and integration and positioning of the language-product.

10.2 The importance of communication for the teaching of Italian

In this article, we have had the opportunity to indicate how communication frames host culture as a factor of identity (Anolli, 2002) in a modern cultural organization (Argano et al., 2009; Bollo, 2012). In this sense, communication confers a functional role to dialogue so that the objectives for which a student has chosen to attend courses within the Institute are shared.

In developing communicative actions focused on a multi-directional exchange, participation, and the appreciation of equality, authenticity, and the acknowledgment of participants' intelligences and skills, the IICs' situation mirrors what Bettetini (1993) described as complementarity between an organization and its objectives. The factors mentioned above are all regarded as specific conditions that contribute to create and maintain a community (Celentin, 2007). The Community praises the single individualities present as resources capable of associating the reality of learning with the meanings that the learning has expressed and developed in terms of knowledge and skills for the person. What is taking shape is a triangular dialogical model that highlights the humanistic-emotional perspective (Balboni, 2011) in which the relationship is encompassed, making each site of the Institution an effective place for learning.

10.3 Metacognitive and social values of learning

Each environment of the IICs comes to represent a spatial metaphor of organized learning where each constitutional element has value within a repertoire to be shared and interpreted together. There exist a body of knowledge and values to be built and spread across the community. In this sense, a class is one of the junctures of communication having a participative and interactive nature that goes in several directions and works on multiple levels. Specifically, the communicative behavior in class should be consistent with the processes of construction of contextualized meaning and should put students into relation with one another and offer them problem-solving activities with relevance. In this way, what takes place is a truly personalized

learning experience based on a dialogic and interactive approach, ultimately leading to the production and exchange of values in which language transforms the knowledge of the individuals and reinforces their metacognitive skills.

Therefore, this mode of communication becomes the necessary fundamental unit of change governed by processes of redistribution and reconfiguration of knowledge, and the propelling force that encourages each and every student to become an actor and *prosumer* of his or her own learning experience.

11. Conclusion

In conclusion, we may state that communication plays a fundamental role in positioning the IICs in a particular territory and defining its presence through targeted cultural policies in order to sustain interaction between the guest and host culture. Furthermore, each Institute must address its local community, shedding its status as an organization imposed on a particular territory by a complex, diplomatic body that is often perceived as an oppressive force distanced from the people. Therefore, the Institute should aim at becoming a collective entity, ideally including and representing all those people united by a love for art in the broadest and deepest sense, and inspired by shared values, which come from a great past and offer even greater future potential.

References

- Argano, Luciano, Bollo, Alessandro, Dalla Sega, Paolo, & Vivalda, Candida (2009). *Gli eventi culturali. Ideazione, progettazione, marketing, comunicazione*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Associazione delle Istituzioni Culturali Italiane (2005). *Gli Istituti Culturali: una mappa ragionata*. Cosenza, Italia: Rubbettino.
- Alvesson, Matz (1996). *Prospettive culturali per l'organizzazione*. Milano, Italia: Guerini e Associati.
- Anolli, Luigi (Ed.) (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Arcuri, Adriana, & Mocciaro, Egle (Eds.), (2014). *Verso una didattica linguistica riflessiva*. Palermo, Italia: Università di Palermo.
- Argano, Lucio, & Dalla Sega, Paolo (2008). *Gli eventi culturali. Ideazione, progettazione, marketing, comunicazione*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia, Italia: Guerra.
- Bettetini, Gianfranco (1993). *Semiotica della comunicazione d'impresa*. Milano, Italia: Bompiani.
- Bollo, Alessandro (2012). *Il Marketing della cultura*. Roma, Italia: Carocci.
- Celentin, Paola (2007). *Comunicare e far comunicare in internet*. Venezia, Italia: Cafoscarina.
- Decastri, Maurizio (Eds.). (2014). *Leggere e progettare le organizzazioni*. Milano, Italia: Guerini.
- Di Bari, Vito (Ed.). (2007). *Web 2.0*. Milano, Italia: Il Sole24Ore.
- Faccioli, Franca (2000). *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*. Roma, Italia: Carocci.
- Fraterrigo, Vincenzo, & Maugeri, Giuseppe (2009). Il marketing culturale per una politica linguistica di qualità. *Lettere Italiane*, 27, 229-252.
- Giovanardi, Claudio, & Trifone, Pietro (2012). *L'italiano nel mondo*. Roma, Italia: Carocci.
- Maimone, Fabrizio (2010). *La comunicazione organizzativa*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Maugeri, Giuseppe (2014). Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri. Ph.D. dissertation. <http://dspace.unive.it/handle/10579/4640>.
- MAECI, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2014). *L'italiano nel mondo che cambia. Stati Generali della lingua italiana nel mondo*. Firenze, Italia.
- Rosen, Emanuel (2009). *Passaparola*. Milano, Italia: IlSole24ore.
- Saito, Yoshiko, & Samimi, Keito (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced level college students of Japanese. *Foreign Language Annuals*, 29, 239-249.

- Seddio, Pasquale (2013). *La gestione integrata di reti e sistemi culturali*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Serragiotto, Graziano, & Maugeri, Giuseppe (2012). Nuove coordinate per lo sviluppo degli Istituti Italiani di Cultura in ambito organizzativo e didattico. *Rivista ITALS*, 28, 93-126.
- Severino, Fabio (2007). *Comunicare la cultura*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Siemens, George (2005). *Connectivism: Learning as Network-Creation*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- Solima, Ludovico (2004). *L'impresa culturale*. Roma, Italia: Carocci.
- Thompson, John B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Totaro-Genevois, Mariella (2005). *Cultural and linguistic policy abroad. The Italian experience*. Ontario, Canada: Multilingual Matters.
- Vescovi, Tiziano (2007). *Il marketing e la rete*. Milano, Italia: Il Sole 24 Ore.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practices. Learning, meaning and identity*. New York City, New York: Cambridge University Press.
- Zaghi, Karin (2012). *Atmosfera e visual merchandising*. Milano, Italia: Franco Angeli.

Consulted bibliography

- Balboni, Paolo E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia, Italia: Marsilio.
- Balboni, Paolo E. & Santipolo, Matteo (Eds.) (2003). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma, Italia: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2007). Qualità della politica, qualità dell'insegnamento. *Studi di Glottodidattica*, 1(3), 1-7.
- Balboni, Paolo E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino, Italia: Utet Università.
- Boaretto Andrea, Noci, Giuliano, & Pini Fabrizio (2007). *Marketing Reloaded*. Milano, Italia: Il Sole 24 Ore.
- Bonel, Elena, & Moretti, Andrea (2004). Il coordinamento interorganizzativo nella valorizzazione dei beni culturali: specificità settoriali e opzioni di progettazione. In Barbara Sibilio Parri (Eds.), *Creare e valorizzare i distretti museali* (pp. 131-152). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Caon, Fabio, & Maraschio Nicoletta (Eds.) (2011). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino, Italia: Utet.
- Carù, Antonella, & Salvemini Severino (2011). *Management delle istituzioni artistiche e culturali*. Milano, Italia: Egea.
- Colbert, Francois (2005). *Il marketing delle arti e della cultura*. Milano, Italia: Etas.
- D'auria, Massimo (2012). L'utilizzo del contratto di rete: un vademecum legale. In Lorenzo Zanni & Massimiliano Bellavista (Eds.), *Le reti di impresa* (pp. 9-43). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Dwyer, Larry, Mellor, Robert, Mistilis, Nina, & Mules, Trevor (2000). A rramework for assessing tangible and intangible impacts of events and conventions. *Event Management*, 6(3), 175-189.
- Foglio, Antonio (2005). *Il marketing della cultura*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Francesconi, Alberto (2013). L'analisi strategico-organizzativa e la progettazione del sistema culturale evoluto. In Francesconi Alberoni & Gabriele Cioccarelli (Eds.), *Organizzare i distretti culturali evoluti* (117-164). Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, Howard (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano, Italia: Feltrinelli.
- Hesmondhalgh, David (2008). *Le industrie culturali*. Milano, Italia: Egea.
- Isnenghi, Mario (1979). *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*. Bologna, Italia: Cappelli.
- Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York, New York: Prentice-Hall International.

- Laporta, Salvatore (2008). I sistemi museali nella legislazione regionale. In L. Degrassi (Eds.), *Cultura e Istituzioni. La valorizzazione dei beni culturali negli ordinamenti giuridici* (pp. 239-278). Milano: Giuffrè.
- Maugeri, Giuseppe, & Serragiotto, Graziano (2014). Analisi sul ruolo degli istituti italiani di cultura e ipotesi di progettazione di nuovi ambienti di apprendimento a rete per la formazione on line dei docenti. *UERJ*, 5, 7-50.
- Maugeri, Giuseppe, & Serragiotto, Graziano (2014). Modello e tecniche di analisi strategica sulla qualità del corso di lingua. *LEA*, 3, 411-441.
- Mezzadri, Marco (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia, Italia: Guerra.
- Mezzadri, Marco (Eds.) (2010). *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia, Italia: Guerra.
- Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale delle Relazioni Culturali (1996). *La promozione della cultura italiana all'estero*. Roma, Italia: IPZS.
- Nardon, Erika, Orlandoni, Ornella, & Schäfer-Marini, Patrizia (Eds.) (2010). *Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania*. Perugia, Italia: Guerra.
- Rolando, Stefano (Eds.) (2000). *La scuola e la comunicazione. Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Santipolo, Matteo (Eds.) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino, Italia: Utet Università.
- Sieck, Winston (2010). Cultural network analysis: Method and application. In Dylan Schmorrow, & David Nicholson (Eds.), *Advances in Cross-Cultural Decision Making* (pp. 260-269). Boca Raton, Florida: CRC Press/Taylor & Francis, Ltd.
- Vedovelli, Massimo (2006). L'italiano LS in Italia e nel mondo. La condizione delle giovani generazioni. In Immacolata Tempesta, & Maria Maggio (Eds.), *Lingue in contatto a scuola* (pp. 21-42). Milano, Italia: FrancoAngeli.

Graziano Serragiotto, Università Ca' Foscari di Veneziaserragiotto@unive.it

- EN** | **Graziano Serragiotto** is a researcher and the director of the ITALS (Italian as a Foreign Language) laboratory. He has worked for many years in the training of foreign language teachers, especially teachers of Italian as a foreign language. His areas of expertise are CLIL Methodology, language learning assessment, and adult education. His research also focuses on the promotion of the Italian language abroad.
- ES** | **Graziano Serragiotto** es investigador y director del Laboratorio ITALS. Desde hace años se viene encargando de la formación de profesores de lenguas extranjeras y de italiano para extranjeros. Se ocupa en especial de la metodología CLIL, de la evaluación del aprendizaje lingüístico y de la enseñanza a adultos. La promoción del italiano en el extranjero es otro de los campos en los que se centra su trabajo de investigación.
- IT** | **Graziano Serragiotto** è ricercatore e direttore del Lab. ITALS. Si occupa da anni della formazione docenti di lingue straniere e di italiano per stranieri. In modo particolare si occupa della metodologia CLIL, della valutazione degli apprendimenti linguistici e dell'insegnamento ad adulti. Altra area di ricerca è la promozione della lingua italiana all'estero.

Giuseppe Maugeri, Università Ca' Foscari di Veneziagmaugeri@unive.it

- EN** | **Giuseppe Maugeri** is a research fellow who provides training both in Italy and abroad in fields connected to the diffusion of the Italian language and culture in the world. His research specifically deals with the strategies of language policy and the promotion of Italian culture by the Italian Cultural Institutes. He also researches the didactics of Italian as a foreign language.
- ES** | **Giuseppe Maugeri** es investigador y su actividad de formador en Italia y en el extranjero está relacionada, fundamentalmente, con la difusión de la lengua y de la cultura italiana en el mundo. Se ocupa en especial de estrategias de política lingüística, de la promoción cultural de los Institutos Italianos de Cultura y de glotodidáctica del italiano como lengua extranjera.
- IT** | **Giuseppe Maugeri** è assegnista di ricerca, svolge attività di formatore in Italia e all'estero su temi legati alla diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo. In particolar modo, si occupa delle strategie di politica linguistica e di promozione culturale degli Istituti Italiani di Cultura, e di glottodidattica dell'italiano come lingua straniera.

The relationship between Iranian university EFL students' multiple intelligences and their use of language learning strategies: An exploratory study

ZAINAB ABOLFAZLI KHONBI*, MOHAMMAD MOHAMMADI
Urmia University

Received 10 September 2014; received in revised form 12 December 2014; accepted 20 March 2015

ABSTRACT

EN The present research contributes to an increased understanding of the potential relationships between multiple intelligences and the choice and frequency of use of language learning strategies. Forty-one EFL students from Urmia University (Iran) completed Oxford's (1990a) *Strategy Inventory for Language Learning* and the McKenzie (1999) *Multiple Intelligences Inventory*. Data analyses revealed a moderately positive relationship between the participants' multiple intelligences and language learning strategy use ($r = .58$). Pearson Product-Moment correlation also showed medium-to-large positive relationships within and among the categories of multiple intelligences and the types of language learning strategies. Implications of this study for EFL education are discussed, and suggestions to improve students' performance are provided.

Key words: LANGUAGE LEARNING STRATEGY, MULTIPLE INTELLIGENCES, STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.

ES La presente investigación aporta una mayor comprensión de las potenciales relaciones entre las inteligencias múltiples, tanto en la elección como en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas. Un total de cuarenta y un estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Urmia (Irán) contestó a los cuestionarios del *Strategy Inventory for Language Learning* de Oxford (1990a) y del *Multiple Intelligences Inventory* de McKenzie (1999). El análisis de datos reveló una relación moderadamente positiva entre las inteligencias múltiples de los participantes y el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas ($r = 0,58$). La correlación producto-momento de Pearson también registró relaciones positivas de media a gran escala en (y entre) las categorías de las inteligencias múltiples y los tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas. Se incluye una discusión de las implicaciones de este estudio en el ámbito del inglés como lengua extranjera, y se proporcionan distintas sugerencias para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Palabras clave: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

IT Questa ricerca contribuisce a comprendere maggiormente le potenziali relazioni tra le intelligenze multiple e la scelta e la frequenza d'uso delle strategie di apprendimento linguistico. Quarantuno studenti di inglese come lingua straniera (EFL) dell'università di Urmia (Iran) hanno completato il *Strategy Inventory for Language Learning* di Oxford (1990a) e il *Multiple Intelligences Inventory* di McKenzie (1999). L'analisi dei dati ha rivelato una relazione moderatamente positiva tra le intelligenze multiple e l'uso della strategia di apprendimento linguistico dei partecipanti ($r = .58$). La correlazione Prodotto-Momento di Pearson ha altresì dimostrato una sostanziale connessione positiva all'interno e tra le categorie delle intelligenze multiple e i tipi di strategie di apprendimento linguistico. Si include una discussione finale sulle implicazioni di questo studio per la formazione in inglese come lingua straniera (EFL) e suggerimenti per migliorare la performance degli studenti.

Parole chiave: STRATEGIE DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO, INTELLIGENZE MULTIPLE, STUDENTI DI INGLESE COME LINGUA STRANIERA.

* Contact: z.abolfazli1986@gmail.com

1. Introduction

Over the past few decades, mainly in Western countries, a remarkable shift in focus from teaching to learning (Lessard-Clouston, 1997; Peng, 2002) has taken place within the field of Foreign Language (FL) or Second Language (SL) education. Individual differences among students, such as learning strategies, learning aptitude, culture, gender, etc., have acquired a prominent role in FL/SL learning (Ehrman, 1990; Galbraith & Gardner, 1988; Oxford & Ehrman, 1993; Skehan, 1989). The present research aims to shed light on the connection between two of these variables: multiple intelligences (MI) scores of learners and their use of language learning strategies (LLS). The results of this study may offer a deeper understanding of strategy use among EFL learners in general, and in an Iranian context in particular. In the next two sections, we provide a succinct account of language learning strategies and multiple intelligences.

2. Language learning strategies

Wenden (1986) pointed out that, in the context of language teaching and learning, if the answers are given to the students, the immediate problem is explained, but if the students are taught the strategies to find the answers for themselves, they are given the authority to be in charge of their own learning. Language learning strategies (LLS) are the conscious actions or steps taken by the learners to develop and control their language learning (Cohen & Macaro, 2007; Oxford, 1996, 2011). As defined by Cohen (1998), LLSs are "the conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge of a target language" (p.68). Oxford (1990a) also described LLSs as "specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (p. 8).

The strategies themselves, however, have been classified differently by O'Malley and Chamot (1990) and by Oxford (1990a). O'Malley and Chamot (1990) divided them into three groups of *metacognitive*, *cognitive*, and *social and affective* LLSs. These authors defined cognitive LLSs as those that "operate directly on incoming information, manipulating it in ways to enhance learning" (p. 44). They referred to metacognitive LLSs as "higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity" (p. 44). Social and affective LLSs, according to O'Malley and Chamot, deal with the control of affect and interaction with others. Oxford (1990a) instead made a distinction between two broad classes of LLSs, *direct* and *indirect strategies*. The *direct* LLSs include memory strategies, used for storing and retrieving new information; compensation strategies, utilized for overcoming gaps in the learner's knowledge; and cognitive strategies, applied for comprehending and producing language. These direct LLSs are concerned with "language itself in a variety of specific tasks and situations" (p. 14), while indirect LLS deal with "the general management of learning" (Oxford 1990a, p. 15). The indirect strategies included metacognitive strategies, which carry out the management and coordination of the learning process; social strategies, which are related to learning through interaction with others; and affective strategies; which concern the emotional regulation of language learning. The distinction between these scholars' classifications of LLSs may simply be a matter of perspective, however. Oxford's categorization was more detailed as it contained multiple specific categories, even though the author gathered LLSs in two broad umbrella terms, while in O'Malley and Chamot's distinction fewer categories are identified, thus making it seem not as comprehensive as Oxford's. In this paper, we have followed Oxford's categorization to get an in-depth understanding of the strategies the participants used and have taken a quantitative approach to this purpose.

2.1 Language learning strategies in FL/SL teaching

The field of FL/SL teaching was introduced to the concept of LLS through the work of Rubin (1975). The conduct and behaviors of good language learners became the focus of studies hoping to make recommendations and generalizations about the ways to improve the efficiency of SL/FL learning/teaching programs (Naiman, Frohlich, & Todesco, 1978). LLSs are often contrasted with communication strategies that, unlike LLSs, deal with the production of second language output and not its acquisition and internalization. Due to their problem-oriented nature, LLSs are also contrasted with learning styles. Brown (1994) differentiates the two by proposing that strategies are applied when learners face specific learning difficulties, hence, their strategic approach may vary with respect to the nature of the particular learning problem while styles are more or less fixed and do not substantially change from one learning task to another.

A great number of studies have shown the important role LLSs play in increasing the efficiency of language learning and in bringing forth a positive impact on the language use of the learners (Cohen &

Weaver, 1998; Wenden & Rubin, 1987). Investigations in this area have established that not all language learners use LLSs in the same fashion. Use of LLSs is found to be influenced by a number of variables (Oxford, 1990a), and the frequency and choice of LLSs is specific to every individual (Chamot & Kupper, 1989). The individual differences that have been identified include previous experience, motivation, gender, learning style, different personality types, and intelligence (e.g., Cohen, 1990; Ehrman & Oxford, 1990; MacIntyre & Gardner, 1989; Reid, 1989).

Many researchers have shown that language-course level is also related to learners' use of LLSs. A study by Chamot, O'Malley, Kupper, and Impink-Hernandez (1987) revealed that metacognitive strategies were more frequently used among higher-level foreign language learners than was the case with less advanced students. In Politzer's (1983) study, higher-level foreign language learners utilized more positive, communicative or functional, and student-directed strategies. In other research, Oxford (1990b) reported that students of different ages and stages of learning second language used quite different strategies. He found that special strategies were more frequently used among older or more advanced students than among younger or less advanced students. Similarly, Green and Oxford (1995) discovered that higher-level students took advantage of all types of LLSs more frequently than lower level students. While this study did not specifically aim to compare higher- versus lower-proficiency students in terms of their LLS use, it implicitly tried to convey the importance of delving into the patterns of LLS use. In other work, Bialstock (1981) and Huang and van Naerssen (1987) found that strategies associated with functional practice were related to proficiency; however, some years later, Ehrman and Oxford's (1995) study revealed that successful students used more of the cognitive strategies like looking for patterns or reading for pleasure. In a similar vein, Griffiths (2003) discovered that in private schools in Auckland, there was a significant relationship between LLS use and course level, and additional significant differences were found between these two variables according to students' nationality. These mixed findings suggest that factors such as context, situation, and sample as well as other individual differences such as intelligence may be important moderating variables in LLS use. Yet, they also suggest that planning, course work, and teaching practices on LLSs may contribute to the effectiveness of language teaching programs.

3. Multiple intelligences

The second source of difference among individuals with which we are concerned in this study is their intelligence, defined as the innate ability of human beings to think, identify, analyze, and work out problems for specific purposes, under their own management and direction, in particular social-historical and physical contexts (Chongde & Tsingan, 2003).

The *theory of multiple intelligences* (MI) was elaborated by Gardner (1993, 1999), who proposed to view intelligence as a synthesis of various elements, which are somehow independent from each other. Armour-Thomas and Gopaul-McNicol (1998) claim that in this approach, "the human mind is quite modular in design and [...] separate and independent cognitive processes seem to underlie the performance on intellectual tasks" (p. 38). According to this model, different types of intelligences are identified. These include musical, linguistic, bodily-kinesthetic, logical-mathematical, spatial, intrapersonal, existential, interpersonal, and natural intelligence. Each one of these intelligences has an independent function from the others, and individuals may differ in their weaknesses and strengths in each one of them.

Gardner (1993) refers to his theory of MI as egalitarian, since no single intelligence type is claimed to be predominant to the others. His MI theory values different manifestations of intelligence in every individual, and tries to provide an inspiring family and learning context which will lead to the growth of these abilities in both children and adults. Gardner defines the intelligences as follows:

- a. Verbal/linguistic intelligence, which involves effective use of language or good knowledge of words;
- b. Musical intelligence, or sensitivity to melody and rhythm;
- c. Logical/mathematical intelligence, including effective use of numbers and the ability to deduce conclusions and to see cause and effect;
- d. Spatial/visual intelligence, or sensitivity to color and design and to graphic forms;
- e. Bodily/kinesthetic intelligence, which deals with physical/bodily coordination;
- f. Interpersonal intelligence, or the ability to understand others, their intentions, and moods;
- g. Intrapersonal intelligence, which utilizes the knowledge of the self;
- h. Natural intelligence, which is to know and care about nature;
- i. Existential intelligence, or the ability to meditate on the meaning of life.

The constructs of MI and LLS both deal with issues of problems and problem solving. They both tap into learners' reactions and strategies to what they face when involved in a learning task, and they can both lead to enhanced performance in their related areas. Thus, taking into account Gardner's recent theory regarding the implementation of MI theory to educational settings, the findings of the present research on these concepts may prove to be of benefit in varied teaching contexts.

3.1 Multiple intelligences in FL/SL teaching

In 1983, the introduction of the Multiple Intelligences (MI) theory created much excitement in the educational community, since it shaped a clear contrast to the traditional view that individuals have only one, general intelligence (Baum, Viens, & Slatin, 2005). Additionally, rather than emphasizing the needs of society, the MI theory proposed by Gardner is focused on the needs of the individual learners. Therefore, in Gardner's view, schools should be person-centered and education carried out based on every child's particular intelligences or aptitudes, not only by looking for courses compatible with each student, but also seeking teaching methods matched to those courses. Gardner's program would therefore allow the capabilities of every individual to flourish. Gardner (1993) argued that through receiving this type of education, students would become more competitive and thus in a more constructive way would be able to work for society.

In a pilot study, Haley (2001) identified, documented, and promoted effective utilizations of the MI theory in second language classrooms. The teachers participating in the study collected the data about their students' MI profiles and then modified their courses in some classes to stimulate and activate all the intelligences. The results showed that the treatment group expressed keen curiosity in MI concepts and improved diversity of the instructional strategies in their classrooms. However, the experimental and control groups' classroom performance was not drastically different. Some years later, Chen (2005) carried out a study on the effect of paying attention to the principles of cooperative language learning and the pedagogical applications of the MI theory on the language proficiency of second language learners. The results showed that on the four language skills of writing, reading, listening, and speaking, the treatment group that was taught based on the principles of the MI theory and cooperative learning out-performed both the group being instructed only based on cooperative learning principles as well as the control group.

In a study by Razmjoo, Sahragard, and Sadri (2009) a relationship was found between MI and vocabulary-learning knowledge among English language teacher trainers. Their study also revealed that naturalist and verbal-linguistic intelligences made a statistically significant contribution in predicting vocabulary-learning knowledge. Saricaoglu and Arikan (2009) investigated the relationship between second language learners' MI profiles and their performance on writing, listening, and grammar. They found significant correlations between bodily-kinesthetic, intrapersonal, and spatial intelligences and these learners' grammar performance and between musical intelligence and writing performance. However, none of the intelligences were reported to be significantly correlated with listening performance. Saadatmanesh (2014) found a significant relationship between EFL students' combination of multiple intelligences and their final English test scores and also between linguistic intelligence and the English test scores. Tekiner (2005) and Zare-ee and Shahi (2010) carried out studies on the relationship between language learners' MI and their learning styles where significant relationships were found between different intelligence types and learners' learning styles.

All of the above studies emphasize the importance of multiple intelligences and language learning strategies in a variety of educational programs. Therefore, to enhance understanding and make more discoveries in learners' LLSs use profiles, the individual's multiple intelligences must be recognized and attended to. The aim of this study is to examine how one important psychological factor, multiple intelligences (MI), might be related to English-as-a-Foreign-Language (EFL) learners' use of language strategies. In other words, the present research attempts to answer the following questions:

- 1) Is there any significant relationship between students' reported multiple intelligences and their language learning strategy use?
- 2) What is the prevalent MI among this sample of Iranian EFL students?
- 3) What is the pattern of LLS use among this sample of Iranian EFL students?
- 4) How does the pattern of LLS use among this sample of Iranian EFL students correlate with the selection of a certain LLS?

4. Methods

4.1 Participants

The participants were forty-one male and female undergraduate EFL students at Urmia University, West Azerbaijan, Iran. They ranged in age from 20 to 23, and were from similar linguistic, academic, and cultural backgrounds. Students were in two different classes, although they were in the same semester of their studies and some differences in their proficiency levels would be expected. They were semi-randomly selected following an intact-group design, and were not rewarded for their participation.

4.2 Instruments

The instruments used were Oxford's (1990a) Strategy Inventory for Language Learning (SILL) and McKenzie's (1999) Multiple Intelligence Inventory. The first tool had a five-point Likert scale format which measured how often participants used a given strategy, from a score of one, corresponding to "never", to a score of five, indicating "always." SILL structures learning strategies into six categories: memory strategies (items 1-9), cognitive strategies (items 10-23), compensation strategies (items 24-29), metacognitive strategies (items 30-38), affective strategies (items 39-44), and social strategies (items 45-50). Here is an example for each category of LLS:

- Memory strategy: "I think of the relationship between what I already know and new things when I learn English."
- Cognitive strategy: "I try to talk like native English speakers."
- Compensation strategy: "I make up new words if I do not know the right ones in English."
- Metacognitive strategy: "I try to find out how to be a better learner of English."
- Affective strategy: "I write down my feelings in a language learning diary."
- Social strategy: "I try to learn about the culture of English speakers."

The second tool, the Multiple Intelligence Inventory, covered nine types of intelligences: natural, musical, logical-mathematical, existential, interpersonal, bodily-kinesthetic, verbal-linguistic, intrapersonal, and visual-spatial intelligences. Each type of intelligence was assessed through ten items. One example item is given here for each category of MI:

- Natural intelligence: "I enjoy categorizing things by common traits."
- Musical intelligence: "I easily pick up on patterns."
- Logical-mathematical intelligence: "Step-by-step directions are a big help."
- Existential intelligence: "Religion is important to me."
- Inter-personal intelligence: "I enjoy chat rooms."
- Bodily-kinesthetic intelligence: "A fit body is important for a fit mind."
- Verbal-linguistic intelligence: "Word puzzles like crosswords and jumbles are fun."
- Intra-personal intelligence: "I need to know why I should do something before I agree to do it."
- Visual-spatial intelligence: "Music videos are very stimulating."

The reliability indices using Cronbach Alpha, a measure of internal consistency or reliability, were as follows: language learning strategy questionnaire: 50 items; $\alpha = .86$; multiple intelligences questionnaire: 90 items; $\alpha = .91$.

4.3 Procedure

The participants were administered the questionnaires and were asked to complete them. They were also required to carefully read the directions along with example items presented in the introduction section of the questionnaires, and they were also provided instructions on how to indicate their responses. Following the directions, they indicated their responses to the statements on a scale from one corresponding to "never" to five meaning "always".

4.4 Data analysis

Using Statistical Package for Social Sciences (SPSS, version 19, rf. Pallant, 2007), Pearson Product-Moment correlation analyses were carried out between total multiple intelligences and total language learning strategy use. They were also used to investigate the possible relationships among and within the six strategy types and the nine categories of multiple intelligences. Preliminary checks were conducted to show there is no violation of the assumptions behind Pearson correlation, namely, the existence of a linear relationship between LLS and MI, along with no significant outliers, and the approximately normal distribution of the two variables.

5. Results

The results of data analyses are presented in this section. Table 1 below shows descriptive statistics for total language learning strategy use and total multiple intelligences.

Table 1

Descriptive statistics for total language learning strategy use and total multiple intelligences

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Total Language Learning Strategies	169.81	18.351	41
Total Multiple Intelligences	305.68	38.957	41

Table 2 below presents the result of correlation analysis between total language learning strategy and multiple intelligences.

Table 2

Pearson Product-Moment correlation between total language learning strategy and multiple intelligences

Correlations			
		Total Language Learning Strategies	Total Multiple Intelligences
Total Language Learning Strategies	Pearson Correlation	1	.585**
	Sig. (2-tailed)	—	.001
	N	41	41
Total Multiple Intelligences	Pearson Correlation	.585**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	—
	N	41	41

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Based on Pallant (2007), a moderately positive relationship is found between these two variables ($r(40) = .58, p = .001$). This result means that these two variables are positively correlated, i.e., an increase in MI profiles is associated with an increase in LLS use.

Table 3 shows descriptive statistics for each type of language learning strategies and the component parts of multiple intelligences, in decreasing order from the most-frequently-used to the least-frequently-used strategies and most common to least common intelligences.

Table 3
Descriptive statistics for language learning strategy types and the categories of multiple intelligences

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Language Learning Strategy			
Total Cognitive	48.58	5.932	41
Total Metacognitive	34.45	3.906	41
Total Memory	29.03	6.047	41
Total Compensation	20.94	3.140	41
Total Social	19.42	4.395	41
Total Affective	17.39	2.952	41
Multiple Intelligences			
Total Intrapersonal	38.74	5.621	41
Total Bodily Kinesthetic	36.81	5.449	41
Total Existential	34.26	8.828	41
Total Musical	33.97	6.785	41
Total Visual Spatial	33.84	5.580	41
Total Verbal Linguistic	33.10	4.346	41
Total Logical	32.23	7.740	41
Total Natural	31.97	6.580	41
Total Interpersonal	30.77	7.890	41

Table 4 below summarizes the result of correlation analysis among the types of language learning strategies and the components of multiple intelligences. All the significant relationships found are positive and medium to large. For the ease of reference, we report the significance of the relationships and the *p* values in each case in the text.

Table 4

Pearson Product-Moment correlations among categories of language learning strategies (in black) and the components of multiple intelligences (in blue)

		Correlations														
		TMem	TCog	TCom	TMet	TAff	TSoc	TNat	TMus	TLM	TExi	TInter	TBK	TVL	TIntra	TVS
TMem	Pears	1	.534**	.385*	.342	.423*	.274	.586**	.314	.348	.439*	.240	.511**	.167	.186	-.022
	Sig.		.002	.033	.059	.018	.136	.001	.085	.055	.014	.194	.003	.368	.318	.908
	N		41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
TCog	Pears		1	.491**	.315	.442*	.435*	.238	.488**	.327	.315	.211	.534**	.245	.581**	.340
	Sig.			.005	.084	.013	.014	.197	.005	.072	.085	.255	.002	.185	.001	.061
	N			41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
TCom	Pears			1	.021	.398*	.181	-.019	.438*	.367*	.351	.204	.399*	.181	.312	.395*
	Sig.				.909	.026	.331	.917	.014	.042	.053	.271	.026	.329	.087	.028
	N				41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
TMet	Pears				1	.219	.404*	.104	.102	.164	.155	.032	.220	.180	.315	-.042
	Sig.					.238	.024	.576	.583	.378	.405	.866	.234	.333	.084	.821
	N					41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
TAff	Pears					1	.396*	.078	.260	.186	.234	.180	.204	.148	.271	.071
	Sig.						.028	.677	.157	.317	.205	.333	.272	.428	.140	.705
	N						41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
TSoc	Pears						1	-.047	.482**	.352	.326	.253	.226	.031	.322	.080
	Sig.							.803	.006	.052	.073	.170	.221	.869	.078	.668
	N							41	41	41	41	41	41	41	41	41
TNat	Pears							1	.124	-.056	.221	.098	.339	.215	.175	.076
	Sig.								.507	.764	.232	.600	.062	.246	.345	.684
	N								41	41	41	41	41	41	41	41
TMus	Pears								1	.545**	.474**	.467**	.436*	-.133	.376*	.472**
	Sig.									.002	.007	.008	.014	.475	.037	.007
	N									41	41	41	41	41	41	41
TLM	Pears									1	.823**	.673**	.524**	.087	.366*	.261
	Sig.										.000	.000	.002	.644	.043	.156
	N										41	41	41	41	41	41
TExi	Pears										1	.792**	.594**	.210	.355*	.289
	Sig.											.000	.000	.258	.050	.115
	N											41	41	41	41	41
TInter	Pears											1	.584**	.241	.141	.244
	Sig.												.001	.192	.450	.186
	N												41	41	41	41
TBK	Pears												1	.389*	.353	.443*
	Sig.													.030	.051	.013
	N													41	41	41
TVL	Pears													1	.255	.300
	Sig.														.167	.101
	N														41	41
TIntra	Pears														1	.426*
	Sig.															.017
	N															41
TVS	Pears															1
	Sig.															
	N															

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Note. Abbreviations used in the table: TMem (Total memory strategy), TCog (Total Cognitive strategy), TCom (Total Compensation strategy), TMet (Total Metacognitive strategy), TAff (Total Affective strategy), TSoc (Total Social strategy), TNat (Total Natural intelligence), TMus (Total Musical intelligence), TLM (Total Logico-mathematical intelligence), TExi (Total Existential intelligence), TInter (Total Inter-personal intelligence), TBK (Total Bodily-kinesthetic intelligence), TVL (Total Verbal-linguistic intelligence), TIntra (Total Intra-personal intelligence), TVS (Total Visual-spatial intelligence).

From the results summarized in Table 4, we found that the relationships among components of language learning strategy were as follows. There was a significant relationship between the frequency of use of memory strategy and the use of cognitive strategy, $r(40) = .53, p < .01$. Moreover, there was a medium effect for the relationship between the frequency of use of memory strategy and compensation strategy, $r(40) = .38, p = .03$, and a medium effect was also found between the frequency of use of memory strategy and affective strategies, $r(40) = .42, p = .01$. Cognitive strategy use was also found to be related to the frequency of use of compensation strategy, $r(40) = .49, p < .01$; affective strategy, $r(40) = .44, p = .01$; and social strategies, $r(40) = .43, p = .01$. The use of compensation strategies was related to the use of affective strategies, $r(40) = .39, p = .026$. Finally, the metacognitive strategy was related to the use of social strategies, $r(40) = .40, p = .02$; and the same was true for affective strategies, $r(40) = .39, p = .02$.

Regarding the relationships between the types of strategies and the types of intelligences, we found that memory strategy use was related to natural intelligence, $r(40) = .58, p < .01$; existential intelligence, $r(40) = .43, p = .01$; and bodily-kinesthetic intelligence, $r(40) = .51, p < .01$. On the other hand, the frequency of use of cognitive strategies was related to musical intelligence, $r(40) = .48, p < .01$; bodily-kinesthetic intelligence, $r(40) = .53, p < .01$; and intrapersonal intelligence, $r(40) = .58, p < .01$. Finally, the use of compensation strategy was found to be related to musical intelligence, $r(40) = .43, p = .01$; logical-mathematical intelligence, $r(40) = .36, p = .04$; bodily-kinesthetic intelligence, $r(40) = .39, p = .02$; and visual-spatial intelligence, $r(40) = .39, p = .02$. Social strategy use was only found to correlate with musical intelligence, $r(40) = .48, p < .00$.

Regarding the relationships among multiple intelligences, results shows that there was a large effect between musical and logical-mathematical intelligence, $r(40) = .54, p < .01$; logical-mathematical and existential, $r(40) = .82, p < .001$; logical-mathematical and interpersonal, $r(40) = .67, p < .01$; logical mathematical and bodily-kinesthetic, $r(40) = .52, p < .01$; existential and interpersonal, $r(40) = .79, p < .01$; existential and bodily-kinesthetic, $r(40) = .59, p < .01$; and between interpersonal and bodily-kinesthetic intelligences, $r(40) = .58, p < .001$. Medium effects were found between musical and existential intelligences, $r(40) = .47, p < .01$; musical and interpersonal, $r(40) = .46, p < .001$; musical and bodily-kinesthetic, $r(40) = .43, p = .01$; musical and intrapersonal, $r(40) = .37, p = .03$; musical and visual-spatial intelligences, $r(40) = .47, p < .01$; logical-mathematical and intrapersonal intelligences, $r(40) = .36, p = .04$; existential and intrapersonal intelligences, $r(40) = .35, p = .05$; bodily-kinesthetic and verbal-linguistic, $r(40) = .38, p = .03$; bodily-kinesthetic and visual-spatial intelligences, $r(40) = .44, p = .01$; and finally between intrapersonal and visual-spatial intelligence, $r(40) = .42, p = .01$.

Considering the findings in this section, we can now respond to the research questions as follows:

- 1) Is there any significant relationship between students' reported multiple intelligences and their language learning strategy use?
There is a significant positive relationship between this sample of Iranian EFL students' multiple intelligences and their use of language learning strategies.
- 2) What is the prevalent MI among this sample of Iranian EFL students?
The prevalent MI among the participants, in decreasing order, were intra-personal, bodily-kinesthetic, existential, musical, visual-spatial, verbal-linguistic, logical-mathematical, natural, and inter-personal intelligences.
- 3) What is the pattern of LLS use among this sample of Iranian EFL students?
The pattern of use of LLSs were, in decreasing order, cognitive, metacognitive, memory, compensation, social, and affective strategies.
- 4) How does the pattern of LLS use among this sample of Iranian EFL students correlate with the selection of certain LLS?
The correlation between MI profiles and LLS use was as follows: between memory strategies and natural, existential, and bodily-kinesthetic intelligences; between cognitive strategies and musical, bodily-kinesthetic, and intra-personal intelligences; between compensation strategies and musical, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, and visual-spatial; and finally, between social strategies and musical intelligence.

6. Discussion

This exploratory study examined the relationship between multiple intelligences and language learning strategies. Results show that there is a moderately positive relationship between these two

variables, indicating that people with a certain MI profile are more likely to use a specific selection of LLSs. For example, people with a high score in natural intelligence are more likely to use memory strategies, while people with a high-score profile in intrapersonal intelligence are more likely to use cognitive learning strategies. Social learning strategies seem to be preferred only by people with a musical intelligence profile. The results also show that the most frequently used strategies among participants were cognitive and metacognitive strategies followed by memory, compensation, and social strategies. The least frequently used learning strategy was the affective strategy.

Regarding the types of multiple intelligences, the research shows that participants scored higher in intra-personal and bodily-kinesthetic intelligences, followed by existential, musical, visual-spatial, verbal-linguistic, logical-mathematical intelligences, and, finally, musical and interpersonal intelligences. Significant, positive, medium-to-large relationships were also found within and among the categories of multiple intelligences and the types of language learning strategies. Musical intelligence was found to have the most relationships with other intelligence types (logical-mathematical, existential, interpersonal, bodily-kinesthetic, intrapersonal, and visual-spatial). In second place, logical-mathematical intelligence was related to four other intelligence types (existential, interpersonal, bodily-kinesthetic, and intrapersonal). Then, existential intelligence was related to interpersonal, bodily-kinesthetic, and intrapersonal intelligences. Finally, bodily-kinesthetic intelligence was represented with the use of verbal-linguistic and visual-spatial intelligences. The types of intelligence least related with others were interpersonal and intrapersonal intelligences, with the first related only to bodily-kinesthetic intelligence, and the second related only to visual-spatial intelligence. These findings echo those of Alavinia and Mollahosseini (2012), who found a statistically significant relationship between EFL learners' MI types and LLS use. They also found that MI scales had predictive power in using metacognitive strategies. Our findings are also in line with Akbari and Hosseini (2008), whose results indicated that there is a relationship between MI and LLS use and second language proficiency, and Baleghizadeh and Shayeghi (2014), who found significant positive relationships between preferences of MI and perceptual/social learning styles. However, they also found negative correlations among the intrapersonal intelligence and group, kinesthetic, tactile, and auditory learning style preferences.

The relations among the MI types may be to some extent justifiable in connection with the kinds of activities with which each type of intelligence is expected to be associated, although, more studies with a specific focus on MI types and activities are required to arrive at robust explanations and claims. It is also believed that ethnicity or nationality can strongly affect the use of LLSs (Bedell, 1993). Therefore, further studies should be carried out investigating the relative effect of cultural and social values on the use of LLS. Further studies are also suggested to simultaneously investigate the different variables such as students' age, gender, aptitude, and language-learning styles, so that individual differences in a foreign or second language-learning context can be more comprehensively understood. The findings of the present study contribute to the ongoing debate about multiple intelligences and language learning strategies use in a FL/SL context, although they must be treated with caution due to the limited sample size. However, the study could be replicated using learners from different first language backgrounds to find out whether similar results are obtained.

The results of the present study clearly suggest, however, that MI and LLS use could be included in any language-learning program, both directly through explicit teaching to students and indirectly through the inclusion and consideration of MI and LLS in teaching methods and assessment procedures.

7. Conclusion

As Oxford and Shearin (1994) state, strategy use must be individualized in educational settings. In order to offer a productive instruction, teachers should learn to determine and take into account the individual differences among their students, which may in turn result in a shift from teacher-centered to learner-centered curriculums and instruction (Tudor, 1996). In this regard, Cook (2008) advises teachers in learner-based educational systems to make students aware of the range of the LLSs they can choose. Teachers might consider applying the findings of this and similar studies to build strategy awareness programs for the benefit of the students. At the same time, by employing the theory of MI in the classroom, educators may be able to modify their teaching and learning strategies to consider the individual differences of learners.

Stanford (2003) proposes that the MI theory would provide an outlet for fulfilling what good language educators were always doing, specifically providing varied opportunities for learners to learn and to exhibit proof of learning. In other words, professors have always known that learners have different

strengths and weaknesses. The MI theory now creates opportunities for professors to think of learning, teaching, and assessment from a variety of perspectives, by way of supplying the needs of multiple intelligences. This study shows that, MI and LLS are related to each other. We therefore, call on all educational authorities, teachers, and curriculum developers to implement these important elements into their programs, for the benefit of the teachers, the program itself, and the students.

References

- Akbari, Ramin, & Hosseini, Kobra (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36, 141–155.
- Alavinia, Parviz, & Mollahossein, Hassan (2012). The predictive power of emotional intelligence subscales for Iranian academic EFL learners' use of listening metacognitive strategies: What part does gender have to play? *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3(11), 2231-2238.
- Armour-Thomas, Eleanor, & Gopaul-McNicol, Sharon-Ann (1998). *Assessing intelligence: Applying a bio-cultural model*. London, England: Sage.
- Baleghizadeh, Sasan, & Shayeghi, Rose (2014). The relationship between perceptual learning style preferences and multiple intelligences among Iranian EFL learners. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), 255-264.
- Baum, Susan, Viens, Julie, & Slatin, Barbara (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom*. New York, NY: Educators College Press.
- Bedell, David (1993). *Crosscultural variation in the choice of language learning strategies: A mainland Chinese investigation with comparison to previous studies*. (Unpublished master's thesis). University of Alabama, Tuscaloosa, AL.
- Bialstock, Ellen (1981). The role of conscious strategies in second language learning proficiency. *The Modern Language Journal*, 65, 24–35.
- Brown, H. Douglas (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Chamot, Anna Uhl, & Kupper, Lisa (1989). Learning strategies in foreign instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, Anna Uhl, O'Malley, J. Michael, Kupper, Lisa, & Impink-Hernandez, Maria V. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: First year report*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.
- Chen, She-Fen (2005). *Cooperative learning, multiple intelligences, and proficiency: Application in college English language teaching and learning*. (Unpublished master's thesis). Australian Catholic University, Australia.
- Chongde, Lin, & Tsingan, Li (2003). Multiple intelligence and the structure of thinking. *Theory and Psychology*, 13(6), 829-845.
- Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Essex, England: Longman.
- Cohen, Andrew D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Cohen, Andrew D., & Macaro, Ernesto (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Cohen, Andrew D., & Weaver, J. Susan (1998). Strategies-based instructions for second language learners. In W. A. Renandya and G. M. Jacobs (Eds.), *Learners and language learning* (pp. 1-25), Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Cook, Vivian (2008). *Second language learning and language teaching*, London, England: Edward Arnold.
- Ehrman, Madeline E. (1990). Owls and doves: Cognition, personality, and learning success. In J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics, language teaching, and language acquisition: The interdependence of theory, practice, and research* (pp. 413–437). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Ehrman, Madeline E., & Oxford, Rebecca L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ehrman, Madeline E., & Oxford, Rebecca L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Galbraith, Vicki, & Gardner, Robert C. (1988). *Individual difference correlates of second-language achievement: An annotated bibliography*. London, England: University of Western Ontario.
- Gardner, Howard (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books, McGraw-Hill.
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Green, John M., & Oxford, Rebecca L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, Carol (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Haley, Marjorie Hall (2001). Understanding learner-centered instruction from the perspective of multiple intelligences. *Foreign Language Annals*, 34(4), 355-367.
- Huang, Xiao-Hua, & van Naerssen, Margaret (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287-307.
- Lessard-Clouston, Michael (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. Retrieved June 12, 2005 from <http://iteslj.org>
- MacIntyre, Peter, & Gardner, Robert (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- McKenzie, Walter (1999). Multiple intelligence inventory. Surfaquarium Consulting. Retrieved from <http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm>.
- Naiman, Neil, Frohlich, Maria, & Todesco, Angie (1978). The good second language learners. *TESL Talk*, 6, 58-75.
- O'Malley, J. Michael, & Chamot, Anna Uhl (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.
- Oxford, Rebecca (1990b). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language.
- Oxford, Rebecca L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Oxford, Rebecca L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Oxford, Rebecca, & Ehrman, Madeline E. (1993). Second language research on individual differences. In W. Grabe (Ed.), *Annual review of applied linguistics* (pp. 188-205). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca, & Shearin, Jill (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Pallant, Julie (2007). *SPSS: Survival manual (3rd ed)*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Peng, Lim (2002). Applying learning style in instructional strategies. *Center for Development of Teaching and Learning*, 5(7), 1-3.
- Politzer, Robert L. (1983). Research notes: An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 54-68.
- Razmjoo, Seyyed Ayatollah, Sahragard, Rahman, & Sadri, Maryam (2009). On the relationship between multiple intelligences, vocabulary learning knowledge and vocabulary learning strategies among the Iranian EFL learners. *The Iranian EFL Journal Quarterly*, 3, 82-110.
- Reid, Joy (1989). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-110.
- Rubin, Joan (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

- Saadatmanesh, Saeid (2014). The correlation between EFL learners' multiple intelligences and their English achievement abilities regarding their learning styles. *Merit Research Journal of Education and Review*, 2(3), 062-073.
- Saricaoğlu, Aysel, & Arikan, Arda (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 110-122.
- Skehan, Peter (1989). *Individual differences in second language learning*. London, England: Edward Arnold.
- Stanford, Pokey (2003). Multiple intelligences for every classroom. *Intervention in school and clinic*, 39, 80-85.
- Tekiner, Aylin (2005). The relationship between perceptual and social learning styles and multiple intelligences and their effects on English proficiency of Turkish young adults learning English as a foreign language. Retrieved August 3, 2010, from <http://www.ii.metu.edu.tr/2166.htm>
- Tudor, Ian (1996). *Learner-centeredness as language education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wenden, Anita (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 186-205.
- Wenden, Anita, & Rubin, Joan (1987). *Learner strategies in language learning*. Hertfordshire England: Prentice Hall.
- Zare-ee, Abbas, & Shahi, Hajar (2010). The relationship between learning styles and multiple intelligences. In L. G. Chova, D. M. Belenguer, & I. C. Torres (Eds.), *INTED2010 proceedings* (pp. 2495-2504). Valencia, Spain: IATED.

Zainab Abolfazli Khonbi, Urmia Universityz.abolfazli1986@gmail.com

- EN** | **Zainab Abolfazli Khonbi** is a Ph.D. candidate in TEFL at Urmia University, Iran. She has presented at some international and national conferences and has published a book and some articles in refereed journals on alternative assessment, language testing, discourse analysis, and cognitive linguistics.
- ES** | **Zainab Abolfazli Khonbi** está cursando un doctorado en enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL) en la Universidad de Urmia (Irán). Ha presentado comunicaciones en algunos congresos celebrados tanto en su país como en el extranjero, y es autora de un libro y de artículos publicados en revistas con revisión por pares que tratan sobre evaluación alternativa, evaluación lingüística, análisis del discurso y lingüística cognitiva.
- IT** | **Zainab Abolfazli Khonbi** è dottoranda in didattica dell'inglese alla Urmia University, in Iran. È intervenuta durante alcune conferenze nazionali e internazionali, ha pubblicato un volume e alcuni articoli accademici su riviste scientifiche con *referee* che trattano di valutazione alternativa, *language testing*, analisi del discorso e linguistica cognitiva.

Mohammad Mohammdi, Urmia Universitymohammadi680@yahoo.co.uk

- EN** | **Mohammad Mohammdi** completed his Ph.D. in TESOL (applied linguistics) in 2004 at the University of Leeds, UK. Since his return to Iran in September 2004, he has been lecturing and researching as an assistant professor at Urmia University. His research interests include vocabulary knowledge and vocabulary use, language testing, L2 reading and writing processes, phonetics and phonology, word association techniques, learner autonomy, lexical inferencing, vocabulary learning strategies, listening, pronunciation, writing, speaking and reading strategies, classroom discourse and task-based approaches to language learning and teaching, involving both experimental/quantitative and descriptive/qualitative research.
- ES** | **Mohammad Mohammdi** concluyó su tesis doctoral sobre la enseñanza del inglés para hablantes de otros idiomas (TESOL; lingüística aplicada) en 2004 en la Universidad de Leeds (Reino Unido). Desde su regreso a Irán en septiembre de 2004, lleva a cabo su labor docente e investigadora como profesor asistente en la Universidad de Urmia. Sus intereses de investigación giran en torno al conocimiento y uso del vocabulario, la evaluación lingüística, los procesos de lectura y escritura en L2, la fonética y fonología, las técnicas de asociación de palabras, la autonomía del alumno, la inferencia léxica, las estrategias de aprendizaje del vocabulario, las estrategias de pronunciación así como de comprensión y expresión tanto oral como escrita, el discurso en el aula y los enfoques por tareas para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, todo ello a partir de métodos de investigación de corte experimental-cuantitativo y descriptivo-qualitativo.
- IT** | **Mohammad Mohammdi** ha completato il dottorato in didattica dell'inglese per stranieri (linguistica applicata) nel 2004 presso l'Università di Leeds, Gran Bretagna. Dal suo ritorno in Iran nel settembre del 2004 è insegnante e ricercatore dell'Urmia University. I suoi principali interessi di ricerca comprendono le competenze e l'uso della terminologia, il *language testing*, la composizione e lettura in L2, la fonetica e la fonologia, le tecniche di associazione terminologica, l'autonomia dello studente, l'inferenza lessicale, le strategie di apprendimento terminologico, la pronuncia, le strategie di composizione, enunciazione e lettura, il discorso in aula e gli approcci metodologici di apprendimento e insegnamento delle lingue da un punto di vista sia sperimentale/quantitativo sia descrittivo/qualitativo.

**Fäcke, Christian (Ed). (2014). *Manual of language acquisition*.
Berlin/Boston: de Gruyter**

KATIE A. BERNSTEIN*

Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University

Book review

Received 19 April; received in revised form 13 May; accepted 15 May

ABSTRACT

EN This review introduces readers to the *Manual of Language Acquisition*, edited by Christian Fäcke, and part of the “Manuals of Romance Linguistics” series. The Manual surveys current and central issues in the acquisition of Romance languages and cultures, as well as raises important questions about the relationship between Romance languages and with other languages—Immigrant languages, local dialects, English—across the Romance-speaking world.

Key words: LANGUAGE ACQUISITION, SECOND LANGUAGE ACQUISITION, ROMANCE LANGUAGES, ROMANCE LINGUISTICS, HANDBOOK.

ES La reseña presenta a los lectores la obra *Manual of Language Acquisition*, editada por Christian Fäcke y enmarcada dentro de la serie “Manuals of Romance Linguistics”. El manual ofrece un análisis de temas actuales y centrales en torno a la adquisición de lenguas y culturas románicas, y destaca importantes cuestiones referentes a las lenguas romances y a su relación con otras lenguas (a saber, las lenguas habladas por poblaciones inmigrantes, los dialectos locales y el inglés) dentro de las comunidades de habla romance.

Palabras clave: ADQUISICIÓN DE LENGUAS, ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS, LENGUAS ROMANCES, LINGÜÍSTICA ROMANCE, HANDBOOK.

IT Questa recensione presenta ai lettori il *Manual of Language Acquisition*, a cura di Christian Fäcke e parte della serie “Manuals of Romance Linguistics”. Il Manuale analizza questioni importanti e di grande attualità riguardanti l'acquisizione delle lingue e delle culture romanze e la relazione tra queste e altre lingue, come quelle dei migranti, i dialetti locali e l'inglese.

Parole chiave: ACQUISIZIONE DELLE LINGUE, ACQUISIZIONE LINGUE SECONDE, LINGUE ROMANZE, LINGUISTICA ROMANZA, MANUALE.

1. The manual

The *Manual of Language Acquisition*, edited by Christian Fäcke (639 pages, English) is the second volume in the “Manuals of Romance Linguistics” (MRL) series. The series, edited by Günter Holtis and Fernando Sánchez Miret, adopts a modular approach to updating two authoritative reference guides to Romance linguistics, *Lexicon der Romanistischen Linguistik* (1988-2005, volumes 1-8) and *Romanische Sprachgesichte* (2003-2008, volumes 1-3). In publishing the MRL in series form—and thus publishing each volume as soon as it is complete—the series editors aim for each manual to cover current and cutting edge research on central issues in romance linguistics.

Accordingly, the aim for the *Manual of Language Acquisition* is to survey current and central issues in the acquisition of Romance languages and cultures. It does this in 28 chapters, divided into five sections: Language Acquisition (chapters 1-6), First Language Acquisition (chapters 7-9), Second Language Acquisition (chapters 10-18), Acquisition of Romance Languages: Contexts and Characteristics (chapters 19-25), and Language Acquisition in the Romance Speaking World (chapters 26-32).

* Contact: kbernstein@asu.edu

The volume begins with Fäcke's introduction, which provides both an overview of the book and the answer to a pressing question about the volume: Why is a volume of the manual of Romance linguistics written in English? Fäcke gives a two-fold explanation: In addition to the simple fact that, for better or worse, English allows access to a wider audience, the decision to use English serves a more intentional purpose here. Fäcke points out that in some circles, "SLA" (Second Language Acquisition) has become synonymous with "TESOL" (Teaching English to Speakers of Other Languages). He writes, "Näive observers whose reading is limited to English might believe that teaching and learning languages is only a matter for the English writing and reading world" (p. 3). This volume is meant to counter the encroachment of English as the only "L" that counts in "SLA," to create a stronger presence for Romance languages in the field, and to introduce the major issues in Romance linguistics to English-speaking researchers.

2. Chapters on language acquisition theory

The first three sections of the manual—Language Acquisition (chapters 1-6), First Language Acquisition (chapters 7-9), and Second Language Acquisition (chapters 10-18)—are composed of chapters that seek to provide overviews of current theoretical topics relevant to language acquisition. The best of the chapters also align with the aims of the larger series to provide these overviews within a framework of Romance linguistics. In this regard, particular standouts in this half of the book were chapters on language policy, language socialization, plurilingual education, learning to write and spell, and the history of Romance language teaching in Europe.

The first of these, F. Xavier Vila's chapter on Language Policy, Management, and Planning (3), usefully defines *policy*, explains key processes like *dialectalization*, *standardization*, and *restoration*, and discusses language policy management at all levels, from states to corporations to café owners in Catalonia. Following Fäcke's introduction, with its critical and explicit stance on English dominance in SLA, the framing of Vila's chapter is helpful and fitting: He outlines the historically dominant, Anglo-centric view of Language Policy and Management (LPM), which places the origins of the field in the 20th century, pointing out that LPM discussions were instead already taking place in Rome nearly two millennia ago, in the writing of Dante and others in the 13th century, and in the creation of the *Académie Française* and the *Real Academia Española* in the 17th and 18th centuries. Vila shows how current approaches to LPM have shifted from neo-classical, consensualist, "modernizing" approaches to critical, neo-Marxist, poststructuralist approaches, which emerged in Romance language LPM in the 1960s and 70s. Vila ends with a call for a critical, multilingual awareness within the field.

Another excellent chapter was Kathleen C. Riley's chapter (4) on Language Socialization (LS), which briefly traces the non-Romance-language origins of LS theory, a social theory of joint language/culture learning, before quickly moving into the burgeoning field of Romance Language Socialization (RLS). She paints a vivid picture of the state of the field through current studies in RLS. It is worth noting that her survey takes us beyond Europe to Montréal, New York, California, Haiti, St. Lucia, and Cameroon, places outside of the imagined community of Romance languages, but where Romance speakers reside and where Romance language learning is being documented through RLS work.

Chapter 9, Michael Fayol's account of "Learning to Read, Write, and Spell," represents another well-executed work. Fayol maps the elements of learning to read in French as a first language, noting the particularities of French phonology and orthography as well as how they map onto one another. A particular strength of Fayol's account is that it serves as a useful introduction for those unfamiliar with the processes of learning to read and spell in an alphabetic language, yet it remains interesting to readers who already know a great deal about early reading in another language, but would like to learn about what this looks like in French.

Franz Joseph Meissner's chapter (12) examines Plurilingual Education at multiple scales—in European Union policy, in national planning, in local schooling, and even in students' first-hand experiences. Meissner outlines the shifting definitions and attitudes toward plurilingualism in these contexts, and he points out disparities in what counts as plurilingualism (speaking multiple Romance languages or English) and what does not (speaking less valued "immigrant languages," like Turkish or Albanian). Meissner concludes with a timely and eminently reasonable list of suggestions for plurilingual education, drawing on lessons from RL teaching and learning. One of the most helpful of these—the teaching of intercomprehension, or the use patterns and knowledge from one language to make educated guesses about another—may be a new contribution from Romance linguistics for those work outside of that field.

Finally, Marcus Reinfried's History of Romance Language (RL) Teaching (14) outlines ideologies and methodologies in RL teaching from the time that RLs diverged from one another in the early Middle Ages. In this succinct and useful chapter, Reinfried also succeeds in one of Fräcke's missions for the volume: bringing non-English research to the English-speaking SLA scholars. The chapter draws on 50+ references written in languages other than English, effectively introducing an entirely new body of work to English-only readers.

The two chapters that provided a broad survey of theories and perspectives in first/second language acquisition (6, 10) were also helpful, if somewhat less current than other chapters. Alessandro Benati's chapter (10) offers an overview of research and theory in SLA by way of posing key questions and then providing the answers that SLA has given us. He asks, for instance, how L1 and L2 learning are similar, whether there is such a thing as "innate" language capacity, if there is a role for individual differences in language acquisition, and whether input, interaction, and output affect SLA. Although there are of course other, newer questions to be asked in SLA these days, Benati's questions are indeed foundational and deserve a place in a handbook on language acquisition, as they are still being asked and answered by new theories and approaches. Yet, Benati sticks to the foundational answers to these questions. He unequivocally pronounces that "children are usually considered to be better learners than adults" based on "neurological, cognitive, and psychological differences" (p. 138), although the nuances of this question have been up for debate for quite some time (Bialystok & Hakuta, 1999; Marinova-Todd, Marshall, & Snow, 2000) and mounting work suggests that when all else is equal, experience trumps age (Consonni et al., 2012; de Carli et al., 2014; Luk, de Sa, & Bialystok, 2011; Sheng, Bedore, Peña, & Fiestas, 2013). Benati also presents the ideas of Chomsky on universal grammar, Krashen on comprehensible input, Gass and Long on interaction, and Dörnyei on motivation, without the work that has questioned, built on, and expanded these ideas (i.e. van Lier's "From Input to Affordance," 2000; Norton on "investment" rather than "motivation," 1995, 2000; and then Kramsch, 2009, on "desire" rather than investment).

Van Patten's chapter on Language Acquisition Theories (6) also takes a traditional approach to surveying the field, dividing it into three broad domains of language acquisitions theories—linguistic/psycholinguistic, cognitive, and socio-interactive. Although he concludes with a call for the use of multiple theoretical perspectives, and for less competition between theoretical approaches, he does not highlight any of the recent approaches that already cross paradigms, such as *chaos/complexity theory* (Larsen-Freeman, 2012), *dynamic systems theory* (de Bot, Lowie, & Verspoor, 2011), *Vygotskian socio-cultural theory* (Lantolf & Thorne, 2006), *sociocognitive theory* (Atkinson, 2002, 2014), and *systemic functional linguistics* (Byrnes, 2009). (For a good overview of these efforts to "bridge the gap," see Hulstijn, Young, Ortega, Bigelow, DeKeyser et al., 2014.) Van Patten also describes *emergentism* (Ellis, 2006, 2011) as a strictly cognitive theory, yet emergentism is one of a family of usage-based theories of language learning that seeks to explain how exposure to linguistic forms through social interaction structures an individual's language knowledge (in addition to R. Ellis's work, see the work of Tomasello, Bardovi-Harlig, Eskildsen, among others).

While Benati and Van Patten stick to classic theories and divisions, throughout the manual, other authors do discuss new conversations in SLA: In chapter 19 ("Language Learner"), for instance, Rio and Brudermann introduce chaos/complexity theory and socio-cultural theory. In chapter 20, ("French"), Spaëth and Narcy-Combes discuss translanguaging (Creese & Blackledge, 2010; Garcia & Wei, 2013) and code-meshing (Canagarajah, 2007), ideas that highlighting the hybridity and fluidity of multilingual language use.

3. Chapters on teaching and learning in romance-language contexts

The last two sections of the manual move from language acquisition theory to overviews of where and by whom Romance languages are spoken, taught, and learned. Chapters 19-25 each tackle—and are titled after—one Romance language (or RL family). Some, like Joan Juilà-Muné's chapter on Catalan (19) and Antônio Robert Monteiro Simões's chapter on Portuguese (22), focus on the micro-linguistic processes of these languages. These authors lay out the characteristics of the two languages, at the phonological, morphosyntactic, and lexical levels. Juilà-Muné also carefully outlines which of these elements give Catalan-as-an-L2 learners of varying L1 backgrounds the most difficulty. Other chapters take a wider, sociopolitical view of the teaching and learning of their languages. Valérie Spaëth and Jean-Paul Narcy-Combes ("French," Chapter 20) use France's colonial history to frame their discussion of French's status in various locations, like Vietnam or North Africa. In some locations, French remains an official language and an L1 of many people,

where in others, it may be an official language, but one that is not learned until school. Spaëth and Narcy-Combes use this discussion to then account for who learns French in these locations and in what context.

Janice Aski's chapter on Italian (21) takes a sociolinguistic approach to understanding who speaks and learns Italian and how. She gives a brief history of the relationship between Italian *dialetti* (really, languages) and Italian standardization, and she highlights some recent changes to this relationship, as elements of dialect and of casual spoken Italian are increasingly incorporated into an Italian "neostandard." Aski then explores what this means for teaching and learning Italian, both for L1 speakers in Italy and for FL learners in other places. She provides useful suggestions for how some of the recent changes to the standard might be taught in FL classes. Roland Verra and Christiane Fäcke's chapter on Rhaeto-Romanic (23) focuses on three related languages—Friulian and Ladin in Italy and Romansh in Switzerland—that have had three very divergent trajectories in their history, geography, and legal status. The authors use these histories to illustrate how a language can become crowded out by the dominant languages around it, or can remain a vital language alongside more dominant ones. Based on these analyses, Verra and Fäcke argue for a unified approach to language preservation, through families, schools, cultural groups, and policies protecting language rights.

The final chapters in the book, 26-32, also address where, and by whom, Romance languages are spoken, taught, and learned, but they do this through a focus on places—France, Canada, Peru, Romania, Italy, Portugal and Brazil, and Spain—and the ecologies of languages in those places. These chapters dovetail with Verra and Fäcke's chapter, showing how history continues to shape ideologies, policies, and education. Terry Nadasdi's chapter (26) takes a variationist sociolinguistic approach to discussing the varieties of French spoken in Canada. He shows how distinct social and political histories in Montréal, Ontario, and Acadia have shaped the varieties of French spoken there as well as the statuses of these varieties. Nadasdi also emphasizes the role of group identity in these processes. Several chapters take an appropriately critical stance on the histories that they recount. In the chapters on Spain (32) and Brazil (30), for instance, authors Ana Halbach ("Spain") and Filomena Capucho and Regina Silva ("Brazil") highlight the cost of linguistic unification in both places, in Spain under Franco, by force, and in Brazil, through "state violence [...] in the form negligence, omission, or police brutality, and the violent class struggle that was historically fought and is still ongoing' with repeated massacres of indigenous people over disputed land" (p. 578).

Many of the chapters also highlight a disconnect between national policy and on-the-ground language practices, particularly in terms of what counts as L2 learning and who counts as multilingual. In chapter 28, Rita Francheschini illustrates that Italy and the Italian speaking regions (including Croatia and Slovenia) have always been multilingual, with Italians speaking standard Italian as well as regional languages. Yet, as she points out, these competencies are never included in statistics of how many Italian speakers speak an L2, nor are they considered to fulfill the aim of the EU's common framework for languages that calls for all European citizens speak three European languages. Francheschini argues that "authorities do not focus on the factually lived and historically present local multilingualism as a means of addressing the requirements of a new globalized world. English is superimposed" (p. 545). Capucho and Silva note a similarly uneven valuation of bilingualism in Brazil, where bilingualism in indigenous languages+Portuguese is seen as problematic while elite bilingualism in European languages+Portuguese is considered prestigious. This phenomenon is one that will also be familiar to readers working in a North American context, where English speakers who learn an L2 are applauded, while speakers of other L1s are encouraged to abandon them as quickly as possible in favor of English.

4. The verdict

Presented with the monumental task of selecting work to represent current and significant language acquisition work in Romance linguistics, editor Christian Fäcke has done a remarkable job. This manual would be a valuable for anyone looking for English-language—but not English-centered—resources regarding language acquisition. It would also be an excellent source for those looking for language or country-specific overviews. And while manual and handbook chapters generally read well as stand-alone pieces, reading these chapters in sequence proved to be enjoyable and fruitful. Together, the chapters in this volume not only paint a detailed and clear picture of the field, they reveal important similarities and contrasts between perspectives and contexts.

References

- Atkinson, Dwight (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525–545.
- Atkinson, Dwight (2014). Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language acquisition. *Language Teaching*, 47(04), 467–483.
- Bialystok, Ellen & Hakuta, Kenji (1999). Second language acquisition and the critical period hypothesis. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 161–181). New York: Routledge.
- Byrnes, Heidi (2009). Systemic-functional reflections on instructed foreign language acquisition as meaning-making: An introduction. *Linguistics and Education*, 20(1), 1–9.
- Canagarajah, Suresh (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923–939.
- Consonni, Monica, Cafiero, Ricardo, Marin, Dario, Tettamanti, Marco, Iadanza, Antonella, Fabbro, Franco, & Perani, Daniela (2013). Neural convergence for language comprehension and grammatical class production in highly proficient bilinguals is independent of age of acquisition. *Cortex*, 49(5), 1252–1258.
- Creese, Angela, & Blackledge, Adrien (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.
- De Bot, Kees, Lowie, Wander, & Verspoor, Marjolijn (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(01), 7–21.
- De Carli, Fabrizio, Dessi, Barbara, Mariani, Manuela, Girtler, Nicola, Greco, Alberto, Rodriguez, Guido, Salmon, Laura, Morelli, Mara (2015). Language use affects proficiency in Italian-Spanish bilinguals irrespective of age of second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(Special Issue 02), 324–339.
- Ellis, Nick C. (2006). Language Acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistics*, 27(1), 1–24.
- Ellis, Nick C. (2011). The emergence of language as a complex adaptive system. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (1 edition, pp. 654–667). New York: Routledge.
- Garcia, Ofelia, & Wei, Li (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Hulstijn, Jan H., Young, Richard F., Ortega, Lourdes, Bigelow, Martha, DeKeyser, Robert, Ellis, Nick C., Lantolf, James, P., Mackey, Allison, Talmy, Steven (2014). Bridging the gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(03), 361–421.
- Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford University Press, USA.
- Lantolf, James P., & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. (2012). Chaos/complexity theory for second language acquisition. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishing Ltd.
- Luk, Gigi., De Sa, Erik, & Bialystok, Ellen (2011). Is there a relation between onset age of bilingualism and enhancement of cognitive control? *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(04), 588–595.
- Marinova-Todd, Stefka H., Marshall, D. Bradford., & Snow, Catherine E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Norton, Bonnie (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, England: Longman.
- Norton Peirce, Bonnie (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Sheng, Li., Bedore, Lisa M., Peña, Elizabeth D., & Fiestas, Christine (2013). Semantic development in spanish-english bilingual children: Effects of age and language experience. *Child Development*, 84(3), 1034–1045.
- Van Lier, Leo (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245–260). Oxford University Press.

Katie A. Bernstein, Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University
 kbernstein@asu.edu

- EN** | **Katie A. Bernstein** recently completed her PhD in Language, Literacy, and Culture Education at the University of California at Berkeley. She has taught at the University of Pittsburgh and Boston University, and will begin work in fall 2015 as assistant professor in the Mary Lou Fulton Teachers College at Arizona State University. Her research focuses on peer interaction, social identity, and second language acquisition in early childhood classroom contexts.
- ES** | **Katie A. Bernstein** ha finalizado recientemente un doctorado en educación cultural, lingüística y alfabetización en la Universidad de California (Berkeley). Ha impartido clases en las universidades de Pittsburgh y de Boston, y comenzará a trabajar en otoño de 2015 como profesora asistente en el Mary Lou Fulton Teachers College de la Universidad Estatal de Arizona. Su investigación se centra en la interacción entre iguales, la identidad social y la adquisición de segundas lenguas en contextos escolares de primera infancia.
- IT** | **Katie A. Bernstein** ha da poco completato un Dottorato di Ricerca in Educazione linguistica e culturale presso l'Università della California, Berkeley. Ha insegnato presso le Università di Pittsburgh e Boston e da agosto 2015 inizierà a lavorare come Assistant Professor presso il Mary Lou Fulton Teachers College dell'Università Arizona State. I suoi ambiti di ricerca includono l'interazione tra pari, le interazioni sociali e l'acquisizione di seconde lingue durante l'infanzia in un contesto scolastico.

Chini, Marina e Bosisio, Cristina (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma, Italia: Carocci Editore

MARILISA BIRELLO*

Universidad Autónoma de Barcelona

Book review

Received 20 April 2015; received in revised form 4 July 2015; accepted 15 July 2015

ABSTRACT

IT Nella presente recensione viene presentato il volume *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi* curato da Marina Chini e Cristina Bosisio e pubblicato presso la casa editrice Carocci Editore nel 2014. Il volume è dedicato principalmente a insegnanti di lingua straniera di formazione iniziale e continua; si articola in sei capitoli in cui viene ricostruito il quadro storico-epistemologico della disciplina, concetti fondamentali come l'acquisizione della L1 e l'acquisizione e apprendimento della L2, le diverse componenti dell'educazione linguistica, la didattica della L2, la valutazione e l'accertamento delle competenze e infine la formazione dei docenti. Il volume contiene una bibliografia completa e aggiornata sulle tematiche affrontate nei vari capitoli.

Parole chiave: GLOTTODIDATTICA, ACQUISIZIONE L1/L2, METODI DI INSEGNAMENTO, FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI, VALUTAZIONE.

EN The present paper is a review of *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi* [*Fundamentals of language teaching: Learning and teaching languages today*], edited by Marina Chini and Cristina Bosisio and published by Carocci (Rome, Italy) in 2014. The volume is aimed at prospective and in-service teachers of foreign languages. The volume consists of six chapters that cover: the historical and epistemological development of language teaching as a discipline; fundamental concepts such as L1 acquisition and L2 acquisition and learning; components of linguistic education; theories of L2 teaching; evaluation and assessment of competencies; and finally, teacher education. The bibliography is comprehensive and up-to-date on the topics featured in each chapter.

Key words: LANGUAGE TEACHING, L1/L2 ACQUISITION, TEACHING METHODS, TEACHER EDUCATION, ASSESSMENT.

ES En la siguiente reseña se presenta el volumen *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi* [*Fundamentos de glotodidáctica. Aprender y enseñar las lenguas hoy*], a cargo de Marina Chini y Cristina Bosisio, publicado por la editorial Carocci Editore en 2014 y dirigido a profesores de lenguas extranjeras de formación inicial y continua. Se articula en seis capítulos, en los cuales se reconstruye el cuadro histórico-epistemológico de la disciplina, conceptos fundamentales como la adquisición de L1 y la adquisición y aprendizaje de L2, los diferentes componentes de la educación lingüística, la didáctica de la L2, la valoración y evaluación de las competencias y, por último, la formación de docentes. Contiene, además, una bibliografía completa y actualizada sobre las temáticas abordadas en los distintos capítulos.

Palabras clave: DIDÁCTICA DE LA LENGUA, ADQUISICIÓN DE UNA L1/L2, MÉTODOS DE ENSEÑANZA, FORMACIÓN DE LOS PROFESORES, EVALUACIÓN.

1. Introduzione

Il volume *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi* a cura di Marina Chini e Cristina Bosisio è stato pubblicato da Carocci Editore nel 2014. Il libro si articola in sei capitoli. Nel primo capitolo si ricostruisce il quadro storico-epistemologico della glottodidattica. Il secondo capitolo tratta teorie e concetti nel campo dell'acquisizione e dell'apprendimento di una lingua (L1 e L2), tra i quali l'interlingua e il trattamento dell'errore, le varie fasi di sviluppo di una lingua, l'ordine e le sequenze di acquisizione in vaire

* Contatto: marilisa.birello@gmail.com

lingue (inglese, francese e italiano). Il terzo capitolo affronta l'oggetto del triangolo che compone lo spazio didattico, ovvero la lingua da apprendere, e si sofferma sulle componenti fonetiche, grammaticali, semantiche, testuali e pragmatiche della competenza linguistica. Nel quarto capitolo si analizzano gli elementi del curriculum, i vari approcci e metodi di insegnamento e l'uso delle tecnologie. Il quinto capitolo analizza temi relativi alla valutazione e all'accertamento delle competenze. Oltre alle certificazioni di competenza linguistica dell'italiano, si prendono in considerazione anche le certificazioni per altre lingue (inglese, francese, tedesco e spagnolo). Nel capitolo sesto, che conclude il volume, si commentano le disposizioni italiane e le raccomandazioni europee che hanno come obiettivo la formazione degli insegnanti di lingua.

2. Capitolo 1

Il capitolo 1 si prefigge l'obiettivo di "introdurre il lettore ai fondamenti della glottodidattica attraverso una riflessione di carattere storico-epistemologico" (p. 15). Dopo una breve introduzione, nel primo paragrafo, *I fondamenti della glottodidattica come scienza* si parte da una definizione di glottodidattica e si disegna il percorso della disciplina dalla sua nascita fino alla focalizzazione sull'educazione linguistica in cui viene presentata l'opera del 1975 *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Il secondo paragrafo, *Dalla linguistica applicata alla glottodidattica in ambito italiano*, porta il lettore a riflettere sul passaggio da una glottodidattica intesa come linguistica applicata all'insegnamento, a una disciplina centrata sulla persona e che mette in rilievo la "saldatura tra lingua e cultura/civiltà" (p. 31). Il terzo paragrafo, *La glottodidattica oggi: scienza (interdisciplinare) dell'educazione (pluri)linguistica* situa, invece, il lettore in una prospettiva attuale mettendo a fuoco la natura metadisciplinare della glottodidattica, cioè "una scienza che riflette su sé stessa e sui propri principi, che si trasforma e si plasma in continuazione, arricchendosi di tutti gli apporti interdisciplinari" (p. 40). Seguono delle riflessioni su concetti fondamentali come la competenza plurilingue e interculturale. Chiude il capitolo un breve paragrafo di letture consigliate per approfondire i temi trattati nel capitolo.

3. Capitolo 2

Come sottolineano le curatrici del volume nella premessa, il volume si costruisce attorno ai tre fattori dello spazio didattico (*allievo, insegnante, lingua*). Il secondo capitolo, *Acquisizione e apprendimento di una lingua*, si sofferma su due dei tre fattori: l'allievo e la lingua. Il capitolo inizia con un inquadramento teorico e delle precisazioni terminologiche che riguardano sia la L1 sia la L2. Nel paragrafo 1, *Apprendere L1 e L2: elementi a confronto*, vengono riassunti gli studi a disposizione che vertono su questa tematica mettendo in risalto i tratti comuni e le principali differenze tra i due processi. Il secondo paragrafo *Approcci teorici all'acquisizione di L1* presenta i principali modelli teorici che si sono sviluppati a partire dalla nascita della psicolinguistica. Si descrivono quindi i tre filoni di teorie acquisizionali: le teorie innatiste o nativiste, le teorie cognitiviste e le teorie ambientalistiche. Il paragrafo 3 è dedicato completamente all'*interlingua e la questione dell'errore*, nozioni chiave che hanno cambiato il modo di concepire l'apprendimento e l'insegnamento di una L2. Il paragrafo 4, *Approcci teorici all'apprendimento di L2*, descrive i principali filoni teorici dell'acquisizione di una L2: i modelli innatisti, i modelli cognitivo-funzionali, i modelli ambientalisti e i modelli integrati. Nel paragrafo 5, *Fasi di sviluppo delle varietà di apprendimento*, viene presentato un altro concetto chiave: *varietà di apprendimento*. Il paragrafo comincia con dei brevi cenni alle fasi di sviluppo di una L1 e poi passa a descrivere le fasi di sviluppo che sono ricorrenti in varie L2 e che sono valide anche per l'italiano L2: la fase iniziale (varietà pre-basica) in cui l'apprendente comincia a produrre brevi enunciati per lo più privi di verbo; la seconda fase della varietà di base in cui compare il verbo; e la terza fase in cui si trovano varietà post-basiche "che si caratterizzano per la presenza di frasi organizzate secondo i principi sintattici di L2" (p. 88). Il paragrafo continua con la presentazione di ordine e sequenza di acquisizione in inglese e francese L2 (pp. 89-92) e prosegue con la presentazione di sequenze acquisizionali in italiano L2 (pp. 92-93). Il capitolo si chiude con alcune riflessioni sui possibili contributi della linguistica acquisizionale alla glottodidattica. Anche in questo capitolo è presente una sezione finale di letture consigliate.

4. Capitolo 3

Il capitolo 3 si sofferma sull'oggetto del triangolo didattico: *la lingua*. La prospettiva scelta è quella della linguistica educativa, "settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche" (p. 103). In quest'ottica vengono presentate le varie componenti della competenza linguistica:

fonetico-fonologica, grammaticale, lessicale e semantica, testuale e pragmatica. Come asseriscono le curatrici, l'obiettivo del capitolo non è descrivere in modo esaustivo i vari livelli della lingua, ma focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti ritenuti centrali o problematici. Il paragrafo 2 ne è un esempio. La grammatica, il suo insegnamento e la competenza metalinguistica sono stati e sono tutt'oggi al centro di molti dibattiti. Il motivo per cui insegnare la grammatica e quale grammatica insegnare al discente di italiano L2 così come la nozione di competenza metalinguistica sono questioni di importanza basilare nel processo di insegnamento e apprendimento. Nel paragrafo si difende un insegnamento della grammatica come osservazione del funzionamento della lingua che il discente conosce ed usa senza tralasciare l'approccio normativo. Si incoraggia però all'osservazione della lingua materna e della lingua seconda come metodo per ricavare regolarità di funzionamento. Il capitolo è arricchito con riquadri che analizzano in profondità alcuni aspetti come le varietà linguistiche (riquadro 1, pp. 109-110) e l'approccio lessicale (riquadro 2, p. 142).

5. Capitolo 4

Il quarto capitolo, *La didattica della L2*, si sofferma su contenuti teorici e operativi della didattica. Utilizzando i termini del triangolo didattico, in questo capitolo si tratta la relazione insegnante-lingua mettendo in rilievo alcuni aspetti quali: gli elementi del curriculum, l'unità didattica, gli approcci, i metodi, le tecniche e le tecnologie per l'acquisizione linguistica. Il capitolo si apre con una definizione di curriculum, descritto come un piano di lavoro che "definisce mete e obiettivi da raggiungere in rapporto al contesto sociale e alle caratteristiche degli apprendenti, indica i materiali, i sussidi e le tecniche di lavoro da mettere in gioco, descrive le forme di accertamento e valutazione" (Freddi, 1994, p. 9). In seguito vengono descritte le variabili imprescindibili della pianificazione curricolare, arrivando alla definizione di syllabo, programma, modulo, unità didattica e unità di acquisizione. Si tratta quindi della descrizione del percorso da seguire per passare dalla macro alla microprogettazione. Il secondo paragrafo "Approcci, metodi e tecniche" focalizza l'attenzione sulla metodologia che renderà possibile l'organizzazione dei contenuti da trattare nei moduli e nelle unità didattiche. Nel paragrafo vengono definiti i concetti contenuti nel titolo e vengono presentati i vari approcci seguendo un criterio misto che fonde diverse chiavi di lettura: cronologica, scientifica (che permette di caratterizzare gli approcci in base alle teorie dalle quali hanno tratto spunto), fattori costitutivi dello spazio didattico (apprendente, insegnante, disciplina), tecniche e strumenti tecnologici usati e aree di sviluppo. La descrizione degli approcci risponde alle domande: quando, perché (facendo riferimento all'eventuale teoria scientifica), chi (fattore dello spazio didattico), dove (area di sviluppo), che cosa (contenuti privilegiati) e come (metodi, tecniche e strumenti tecnologici previsti). Nel paragrafo 3, *Tecnologie per l'educazione linguistica*, dopo aver fatto una distinzione tra glottotecnologie, tecnologie glottodidattiche avanzate e tecnologie per l'educazione linguistica, si descrivono le varie risorse a disposizione dell'insegnante. Il capitolo è arricchito da riquadri che approfondiscono alcuni aspetti, come il riquadro 1 (p. 205) in cui si spiega il modello *SPEAKING* di Dell Hymes e il riquadro 2 (p. 119) in cui si presenta il Livello Soglia (Galli De' Paratesi, 1994). Il capitolo si conclude con un breve paragrafo in cui il lettore può trovare suggerimenti per letture in modo da approfondire gli argomenti trattati.

6. Capitolo 5

Il capitolo 5 tocca il tema del controllo delle competenze dei discenti e mette quindi in risalto la relazione docente-apprendente del triangolo didattico. Si trattano i concetti di verifica, valutazione e certificazione e le varie modalità e finalità di uso. Nel primo paragrafo, *Verifiche, valutazione e testing in L2*, vengono messi in luce limiti e caratteristiche del *testing* e la necessità di una valutazione centrata sull'apprendente. Vi è un riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) (Consiglio d'Europa, 2002) che offre i parametri più seguiti in Europa e importante per il cambio nella valutazione. Infatti, grazie a un effetto *washback* positivo, il QCER ha influito e influisce nella progettazione di corsi e creazione di materiali in cui si tiene conto anche di obiettivi, livelli e procedure e non solo della morfosintassi. Il paragrafo 2 descrive le certificazioni più diffuse per l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo; si apre con una definizione di certificazione e ne spiega l'utilità e le caratteristiche. Prosegue poi con una descrizione dettagliata delle certificazioni per le diverse lingue. Prima di tutte l'inglese per la quale sono descritte le certificazioni erogate dall'Università di Cambridge: inglese standard (*Key English Test*, *Preliminary English Test*, *First Certificate in English*, *Certificate in Advanced English*, *Certificate of Proficiency in English*, *Certificate in ESOL Skill for Life*), inglese professionale e inglese accademico. Per il francese si descrivono le certificazioni ministeriali: DILF (*Diplôme initial de langue française*), DELF (*Diplôme d'études en langue française*) e DALF

(*Diplôme approfondi de langue française*), e il TCF (*Test de connaissance du français*). Oltre a queste certificazioni sono descritte anche le certificazioni specifiche rilasciate dalla Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, il TEF (*Test d'évaluation du français*), il primo test standardizzato del francese risalente al 1998 e oggi reperibile in versione online e le certificazioni della competenza comunicativa nel francese professionale. Seguono le descrizioni delle certificazioni per il tedesco L2 erogati principalmente dal Goethe Institut per i livelli A1-C2. Vengono inoltre presentati anche i certificati rilasciati da altri due enti: il Deutscher Volkshochschul-Verband, che eroga un certificato di didattica della lingua tedesca, e l'Österreichische Sprachdiplom Deutsch per i diplomi austriaci di lingua tedesca. Per lo spagnolo sono presentati i diplomi DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*) nei vari livelli A1-C2. Per l'italiano L2 sono descritte le certificazioni CILS (Certificazione di italiano come lingua straniera), CELI (Certificato di conoscenza della lingua italiana), IT (Certificato per la conoscenza dell'italiano) e PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri). Per ogni certificazione, oltre a una breve descrizione, vengono indicati i livelli di competenza e i destinatari. Il paragrafo si conclude con la descrizione delle certificazioni per la didattica dell'italiano L2: DITALS, DILS, CEDILS e CEFILS.

7. Capitolo 6

Il capitolo 6 è dedicato alla formazione degli insegnanti di lingua. Il tema è affrontato dal punto di vista della normativa italiana e da quello delle principali linee guida europee. Nel paragrafo 1 si descrive il quadro normativo italiano facendo enfasi sui cambiamenti più recenti che incidono sulla formazione degli insegnanti. Il paragrafo si apre con la descrizione delle SISS, Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, nate nel 1990 che hanno segnato un importante momento di cambiamento nel panorama italiano. Il paragrafo descrive il modo in cui venivano e vengono reclutati gli insegnanti: attraverso un concorso (periodo pre-SISS), frequentando un biennio di specializzazione (periodo SISS), laurea magistrale e tirocinio formativo attivo della durata di un anno (periodo post-SISS). In seguito viene descritto il percorso di formazione per gli insegnanti CLIL, cioè quel percorso volto a formare insegnanti di una disciplina non linguistica in lingua straniera. All'apprendimento integrato di lingua e contenuto è dedicato il riquadro 2 (p. 290) in cui viene descritta la metodologia del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), l'obiettivo di tale metodologia e i fattori che entrano in gioco. Nel paragrafo 2 si presentano in prospettiva diacronica ed evolutiva le raccomandazioni europee in materia di formazione degli insegnanti. Si descrive il Progetto Lingue Moderne che è sfociato nella pubblicazione dei "Livelli soglia" - primo tra tutti l'inglese (Van Ek, 1975), in seguito per il francese (Coste et al., 1976) e tra le altre lingue anche per l'italiano (Galli de' Paratesi, 1994) - in cui si individuavano le funzioni e le nozioni utili per lo sviluppo della competenza comunicativa. Questo progetto e i Livelli soglia furono la base per il successivo progetto il QCER che costituisce "il primo risultato di una effettiva unificazione in tema di politica linguistico-educativa" (p. 292). Il QCER incoraggia la diversità linguistica sulla base di una migliore intercomprensione indispensabile in una Europa multilingue. Il QCER a livello teorico promuove l'idea di una educazione plurilinguistica e interculturale e a livello operativo omologa i livelli di competenza linguistica nelle principali certificazioni europee. Il risultato successivo è il Portfolio europeo delle lingue (PEL) (Consiglio d'Europa, 2000) che permette di registrare i livelli raggiunti nel processo di apprendimento di una lingua secondo i parametri del QCER. Il PEL è composto da tre sezioni: *il passaporto linguistico, la biografia linguistica e il dossier*.

Nel paragrafo 2.2 si presenta un *excursus* delle raccomandazioni e indicazioni europee relative alla formazione degli insegnanti a partire dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e in cui si fa riferimento ad alcune pubblicazioni di importanza fondamentale come la *Guide for the development of language education policies in Europe* (Béacco e Byram, 2007). Il terzo paragrafo introduce e analizza dei documenti essenziali per organizzare dei percorsi formativi aggiornati per insegnanti di lingua e le ricadute che questi possono avere per il docente di lingua italiana L2. Innanzitutto si prende in esame il *Profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue* (Kelly e Grenfell, 2004) il cui obiettivo era tracciare delle linee guida che potessero servire ai vari paesi a impostare dei percorsi di formazione iniziale e continua. Un altro documento è il *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti* - PEFIL (Newby et al., 2007) in cui il futuro docente registra i progressi, le esperienze e gli attestati ottenuti durante la formazione iniziale. Tra il 2007 e il 2011 vengono pubblicati anche strumenti rivolti ai formatori degli insegnanti di lingua: il *The TrainEd Kit*, il *QualiTraining*, la griglia dei descrittori EQUALS (*European Association for Quality Language Services*) e il Quadro europeo per la formazione degli insegnanti CLIL. La Tabella 4 (pp. 325-326) costituisce un ottimo strumento guida per districarsi nella varietà di documenti presentati e descritti in questa parte del capitolo.

8. Conclusioni

Il volume molto interessante e completo è un'ottima guida per tutti coloro che si dedicano o si dedicheranno all'insegnamento delle lingue straniere, inclusi sia i futuri insegnanti che stanno seguendo corsi di formazione iniziale, sia coloro che invece hanno già una esperienza nel campo. In questo volume si dà un'idea completa di come è nata ed evoluta la glottodidattica e degli aspetti fondamentali che un insegnante deve tener presente quando entra in classe, che sono utili sia per chi si trova di fronte al gruppo classe per la prima volta, sia per chi invece è stato indotto a porsi quesiti grazie all'esperienza della classe. Interessante in questo senso è la sezione di letture consigliate presente in ogni capitolo. L'ultimo capitolo può essere di interesse anche per coloro che si dedicano alla formazione degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Béacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg, Francia: Conseil de l'Europe. Consultato su: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp?
- Coste, Daniel, Coutillon, Janine, Ferenczi, Victor, Martins-Baltar, Michel, Papo, Éliane, & Roulet, Eddy (1976). *Un niveau seuil*. Strasbourg, Francia: Conseil de l'Europe.
- Freddi, Giovanni (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, Italia: UTET.
- Galli de' Paratesi, Nora (1994). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo, Francia: Edizioni del Consiglio d'Europa.
- GISCEL (1975). Dieci tesi per un'educazione linguistica. In AA.VV., *L'educazione linguistica. Atti della giornata di studio GISCEL* Padova, 17 settembre 1975. Padova, Italia: CLEUP. Consultato su: http://www.societadilinguisticaitaliana.net/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=14
- Kelly, Michael & Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of reference*. Southampton, Regno Unito: University of Southampton.
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Anne-Brit, Jones, Barry, Komorowska Hanna, Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education: EPOSTL*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Council of Europe Education Committee (2000). *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Strasbourg, Francia: Council of Europe.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune Europeo di riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano, Italia: La Nuova Italia.
- Van Ek, Jan Ate (1975). *The threshold level in a European unit/creditsystem for modern language learning by adults*. Strasbourg, Francia: Council of Europe.

Marilisa Birello, Universidad Autónoma de Barcelonamarilisa.birello@gmail.com

IT **Marilisa Birello** Dopo la laurea in Lingue e Letterature Straniere conseguita presso l'Università di Ca' Foscari a Venezia, ha frequentato il Master di Formazione di Professori di Spagnolo come lingua Straniera all'Università di Barcellona. Nel 2006 ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Barcellona con una tesi incentrata sull'analisi delle interazioni tra studenti nei corsi di italiano LS. Ha organizzato e impartito corsi di formazione per insegnanti di lingue straniere presso diverse istituzioni in Italia e all'estero. Ha pubblicato vari articoli sull'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera in libri e riviste e vari materiali didattici di italiano LS. Dopo aver insegnato per molti anni italiano presso l'Escuela de Idiomas Modernos dell'Università di Barcellona, attualmente insegna alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Autónoma di Barcellona.

EN **Marilisa Birello** After receiving her Bachelor's degree in Foreign Languages and Literatures at Ca' Foscari University in Venice, Marilisa Birello earned her Master's degree in Spanish Foreign Language Education at the University of Barcelona. At the same university in 2006 she earned her doctoral degree in Education; her research focused on the analysis of students' interactions within Italian as a Second Language courses. She has designed and taught courses for foreign language teacher education programs in different Italian and foreign institutes. She published numerous articles and book chapters about teaching and learning a foreign language along with pedagogical materials for Italian as a Second Language. After many years teaching Italian at the Escuela de Idiomas Modernos at the University of Barcelona, at present she teaches in the Department of Education at the Autonomous University of Barcelona).

ES **Marilisa Birello** Después de la licenciatura en Filología otorgada por la Universidad de Ca' Foscari de Venecia, ha obtenido el título de Máster de Formación de profesores ELE en la Universidad de Barcelona. En el 2006 ha obtenido el título de doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona con una tesis centrada en el análisis de las interacciones entre estudiantes en los cursos de italiano LE. Ha organizado e impartido cursos de formación para profesores de lenguas extranjeras en diferentes instituciones en Italia y en el extranjero. Ha publicado artículos sobre la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en libros y revistas así como materiales didácticos de italiano LE. Después de haber enseñado durante muchos años italiano en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona, actualmente enseña en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Fiorentino, Giuliana and Bruni, Filippo (Eds.) (2013). *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*. Roma, Italia: Carocci

SERGIO PIZZICONI*
Independent scholar

Book review

Received 22 Apr 2015; received in revised form 7 June 2015; accepted 7 June 2015

ABSTRACT

EN The volume presents novice and experienced teachers with a sound and concise reflection on the use of the newest technologies in education. The discussion covers e-learning platforms, m(obile)-learning, web technologies (blog, micro-blog, wiki), social networks, video-games and role games, videos, and some basic issues such as (digital) story telling, hypertextuality, multimediality, and identity. Many projects brought in as examples of the use of technologies in educational contexts are aimed at language learning. The final section discusses Italian and European programs centered on new technologies. The authors balance an enthusiastic attitude with realistic considerations on how the educational use of new technologies requires great accuracy to the design of the intervention and close monitoring.

Key words: NEW TECHNOLOGIES, E-LEARNING, M-LEARNING.

ES El volumen, dirigido tanto a profesores noveles como experimentados, ofrece una reflexión detallada y concisa sobre el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la didáctica. La discusión abarca temáticas como las plataformas de aprendizaje electrónico (*e-learning*), el aprendizaje móvil (*m-learning*), las tecnologías web (blog, microblog, wiki), las redes sociales, los videojuegos y juegos de rol, los vídeos y algunas cuestiones esenciales referentes a la narración (digital), la hipertextualidad, la multimedialidad y la identidad. Muchos de los proyectos que se incluyen para ejemplificar el uso de las tecnologías aplicadas a la educación se dirigen especialmente al aprendizaje de idiomas. La sección final está dedicada a distintos programas italianos y europeos centrados en las nuevas tecnologías. Los autores muestran una actitud entusiasta y a la vez realista, destacando cómo el uso de las nuevas tecnologías en el aula requiere una gran precisión a la hora de diseñar la intervención, acompañada de una estrecha monitorización.

Palabras clave: NUEVAS TECNOLOGÍAS, E-LEARNING, M-LEARNING.

IT Il volume, destinato a chi da più o meno tempo insegna, è una concisa e solida riflessione sull'uso delle nuovissime tecnologie nella didattica. La discussione copre le piattaforme e-learning, il m(obile)-learning, le tecnologie web (blog, micro-blog, wiki), reti sociali, videogame e giochi di ruolo, video, e alcuni temi di base come la narrazione (digitale), l'ipertestualità, la multimedialità e l'identità. Molti dei progetti presentati come esempi sull'uso delle tecnologie nella didattica riguardano l'apprendimento delle lingue. Nella sezione conclusiva, sono descritti progetti italiani ed europei mirati alle nuove tecnologie. Il gruppo autoriale bilancia un atteggiamento entusiasta con considerazioni realistiche su come l'uso didattico delle nuove tecnologie richieda un'attenzione estrema alla progettazione dell'intervento e al suo monitoraggio costante.

Parole chiave: NUOVE TECNOLOGIE, E-LEARNING, M-LEARNING.

* Contact: pizziconi.sergio@gmail.com

1. Overview: A balanced introduction to ICT in the classroom

The book is an introduction to the use of Information and Communication Technologies (ICT) tools in the classroom and was published with the financial support of the *Lifelong Learning Programme* of the European Commission. Although some of the examples and applications target the use of technologies in teaching/learning second and foreign languages, the scope of the volume goes beyond the interests of the first or second language class. It is composed of six articles, one of which is accompanied by an appendix.

The general introduction on technologies and pedagogy is by Giuliana Fiorentino, one of the editors of the volume and an expert in the field of Web writing. Filippo Bruni, the second editor, is a researcher in the field of technologies for education. His article about hypertexts and multi-media should be read as a complement to the general introduction. It delves into hypertextuality and multimodality as two distinctive features used in any educational technologies, giving details about the use of audiovisual texts, digital storytelling, and video games in educational settings. Maria Cristina Guidone's appendix attached to the article discusses some issues of role-playing games. The other articles included in the volume cover e-learning and its platforms (by Fabrizio Michele Occhionero); mobile learning and its tools (by Giuliana Fiorentino); the applications of Web 2.0 such as blogs, social networks, and wikis, in teaching/learning (by Filippo Bruni) and an overview of Italian and European projects related to ICT (by Oronza Perniola). The editors' choice of including only technologies that can be exploited both within and outside the classroom explains this selection of technologies and the exclusion of others, such as the interactive whiteboards (IWB).

This book is balanced in many respects. First, it balances theory and practice, with the discussion on the theoretical implications in the use of ICTs accompanied by practical examples of completed or ongoing projects in Italy, other European countries, and beyond. Second, the assumptions on the readers' expertise in ICT are balanced between beginners and advanced. The only expectation is that readers have some familiarity with the Internet and the World Wide Web. Advanced readers are provided with enough cues to envisage technical implementation of ICTs. Finally, the references to traditional sources, namely printed journals and books, are balanced with references to sources accessible on the internet. The latter make up almost 20% of all the listed references and more detailed information on most projects brought in as examples can be retrieved online.

2. Contents of contributions

The introduction by Giuliana Fiorentino deals with the general impact of technologies in education. The recommended approach to the use of ICTs in education is a constructivist framing of knowledge and learning as the result of an experiential or learner's processing and connecting schemata already acquired from previous experience. This perspective affects much of the discussion on the topic. According to Fiorentino, the idea of distributed intelligence, as a distinctive feature of modern ICTs, is constructivist because it is built on interconnected perceptive and behavioral schemata: first, the interaction between a human being and a machine; then, the face-to-face interaction of a multiplicity of individuals with their competencies; finally, the mediated by technology interaction with remote individuals. It is also constructivist the conviction that educators' project ability plays a major role in a successful use of new technologies because each step of the process can be assessed against the first planning and consequently revised. Drawing from Hooper and Rieber (1995, p. 3), Fiorentino explains that in the traditional perspective, the process of adoption of any new technology entailed the phases of *familiarization*, *utilization*, and *integration* as if it were just a matter of technical tools and procedures. Conversely, the contemporary constructivist approach implies two more phases in the process, namely *reorientation* and *evolution*, which are activated when the new technology is seen as a novel building block to leverage learners' ability to generate knowledge.

The next chapter, Chapter 1, a discussion on e-learning platforms by Fabrizio Michele Occhionero, starts with a concise historical review of distance learning technologies, from mailed courses in the middle 1800s, to courses using television, to today's digital platforms. Occhionero then examines the pros and cons of open source and commercial platforms. Concise descriptions of German ILIAS, Australian MOODLE, Canadian and Italian ATUTOR, and Italian DOCEBO round out the chapter. The theoretical analysis of these platforms is based on their technical specifications as part of the larger category of Learning Management Systems (LMS). After this short description, Occhionero makes an effort to emphasize a more general principle applicable to present and future platforms, which the reader of the book might appreciate the most. He states that one of the most important features of LMSs is their ability to allow for exchange and integration of learning objects or teaching material. To explain the centrality of this feature of LMSs, Occhionero introduces the SCORM

(Sharable Content Object Reference Model), a standard that sets “rules to facilitate the re-use, trackability and indexing of the elements that compose a distance learning course” (p. 25).

Fiorentino introduces mobile learning (m-learning) in chapter two, emphasizing how its two main technical means—cellular phones and tablets—necessarily put students in a more central and autonomous position compared to any other e-learning modality. This statement is supported with the theoretical considerations from Sharples, Taylor and Vavoula (2005), who describe how the features of new learning—*personalized, learner centered, situated, collaborative, ubiquitous, lifelong*—converge with those of new technologies—*personal, user centered, mobile, networked, ubiquitous, durable*. Fiorentino also argues that the technological flexibility of cellular phones and tablets also supports learner autonomy and centrality, as they allow users to record sounds, shoot pictures and video-clips, annotate texts, and play music. The author closes the chapter describing some m-learning projects that take advantage of these possibilities, such as British *MyArtSpace*, Swedish *AMULETS* (*Advanced Mobile and Ubiquitous Learning Environments for Teachers and Students*), and Irish *Mobile Digital Narrative*. In particular, it is worth mentioning the app *LingoBee*, created within the project SIMOLA (Situating Mobile Language Learning) of the University of Molise, Italy, and described by the author as a tool for collaborative language learning.

Chapter three, *Teaching between multi-media and hypertexts* by Filippo Bruni, covers videos, digital storytelling, and video games and is a pivotal chapter to the whole book. The first part of the chapter is dedicated to a historical review of the representation of computers in educational contexts. Following Calvani (2008), Bruni states that in the 1980s computers were regarded as tutors and cognitive tools; in the 1990s as multimedia tools; and in the 2000s as cooperative tools. This development is paralleled by the shift of perspective from hypertextuality to multimodality. The technological differences between the two perspectives are well represented by the passage from *links* (i.e. the possibility to jump from one text to another clicking on hot words/spots in the starting text) to *tags* (i.e. the possibility to search the net on the basis of annotations added to any type of text by its author or users) to the composite nature of the Web 2.0 tools (i.e. social media). The crucial observation of this chapter is on page 54, where Bruni expounds the change in cognitive processes that is expected to bring about the most innovative shift in the educational perspective. He first discusses Bolter's (2002) idea that the image has been emancipated from its role subordinated to writing. Then, Bruni connects the new role of images to Giardino and Piazza's (2008) statement that sees in visual demonstration, as in geometrical reasoning, a hybrid cognitive process in which justification—in the sense of organization of pieces of knowledge—and discovery are connected. The role of the user of multimodality is, therefore, increasingly active and requires novel skills. After this theoretical reflection, Bruni discusses Mayer's (2009) twelve principles for the design of a multimedia lesson plan: coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, temporal contiguity, segmenting, pre-training, modality, multimedia, personalization, voice, and image. The author presents these principles in a concise though practical way to assist teachers' reflection when planning and/or assessing a multimedia lesson plan. The chapter ends with three sections in which, with the discussion on videos, digital storytelling, and video games, multimodality is connected to two oppositions: between physical and virtual reality and between analytical and narrative reasoning, à la Bruner (2003). The appendix on role-playing by Maria Cristina Guidone deals with its many technological versions, both on- and offline and explores the social and psychological issues of an activity that pushes to reshape the meaning of identity.

In the fourth chapter, on the use of the web in education, Filippo Bruni expands many of the issues treated in the previous chapter, focusing specifically on blogs, social networks, and wikis. He concisely describes the evolution of the web, from its beginning to Web 2.0, together with the many metaphors that have been used to explain these new means of communication. Bruni also discusses Milgram, Takemura, Utsumi, and Kishino's (1994) *reality-virtuality* continuum in order to further examine the issues connected to identity. The sections dedicated to blogs, social networks, and wikis are rich of examples of the ways in which these tools can be used at school: to simplify administrative organizational issues; to satisfy needs of communication between teachers and students and between peers; and to provide a narrative space through which bits and pieces of knowledge can be retrieved, collected, re-organized, and processed.

The final chapter, by Oronza Perniola, sketches Italian and European governmental projects intended to promote the use of new technologies in educational contexts. Perniola then discusses the common elements of these projects, including students' autonomy and new competences, learning objects for sharing, and improvements in foreign language learning. Specifically for language learning, European *eTwinning*, Italian *eCLIL* (Content and Language Integrated Learning) and *Read On! for e-CLIL* are described and discussed in detail.

3. Conclusion

The volume is mainly written for teachers, educators, and practitioners. The editors and the authors have achieved a more general balance, the one between Umberto Eco's (1994) apocalyptic and integrated intellectuals: both reluctant technology users and tech-savvy readers will feel at ease while reading these pages, as the enthusiastic descriptions of software, hardware, applications, practices, and uses are tempered with practical and theoretical realism. Throughout the book, the authors maintain that new technologies *per se* have a motivating effect on learners, derived from what in the previous era of communication studies was summed up by McLuhan's (1964) famous statement, "The medium is the message." The motivating effect is also connected to the way social interactions between actors—teachers, learners, and outer society—are shaped by all the media discussed. Nonetheless, the authors show awareness that new motivation and new ways of interaction might not be enough to trigger efficient teaching/learning processes. The authors thus suggest models for implementing new technologies in education and for assessing them and their effects, in order to make their use as efficient as possible. Bruni, in his chapter on educational uses of the web and social networks, also uses Jenkins' words to put even the most technologically-reluctant teacher at ease: "First, textual literacy remains a central skill in the twenty-first century. Youths must expand their required competencies, not push aside old skills to make room for the new. Second, new media literacies should be considered a social skill" (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robinson, 2009, p. 28).

The contents of the book are ideal to help school planners and actors start a conversation on new technologies and the organizational, practical, and theoretical changes they require. At the same time, the introduction is sound enough to help design research-action plans on specific projects, and researchers interested in ICTs in education will find the book useful for its literature review and general framing of current debate.

References

- Bolter, Jay David (2002). *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa* [Writing space: Computers, hypertext, and the remediation of print]. Milano: Vita e Pensiero.
- Bruner, Jerome S. (2003). *La mente a più dimensioni. [Actual minds, possible worlds]*. Roma & Bari, Italia: Laterza.
- Calvani, Antonio (2008). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET.
- Eco, Umberto (1994). *Apocalypse Postponed* [selected translation of *Apocalittici e integrati*. Ed. Robert Lumley. Bloomington: Indiana UP.
- Giardino, Valeria & Piazza, Mario (2008). *Senza parole. Ragionare con le immagini*. Milano: Bompiani.
- Hooper, Simon, & Rieber, Lloyd P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice* (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jenkins, Henry, Purushotma, Ravi, Weigel, Margaret, Clinton, Katie, & Robinson, Alice J. (2010). *Culture participative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo [Confronting the challenges of participatory culture media education for the 21st century]*. Milano: Guerini. [the English version is retrievable at: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf]
- Mayer, Richard E. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: Mentor.
- Milgram, Paul, Takemura, Haruo, Utsumi, Akira & Kishino, Fumio (1994). Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. In *SPIE Vol. 2351, Telem manipulator and Telepresence Technologies* (pp. 282-292).
- Sharples, Mike, Taylor, Josie, & Vavoula, Giasemi (2005). Towards a theory of mobile learning. In H. van der Merwe, & T. Brown (Eds.), *Mobile technology: The future of learning in your hands, mLearn 2005 Book of Abstracts* (p. 58). Cape Town: mLearn 2005.

Sergio Pizziconi, Independent scholar

pizziconi.sergio@gmail.com

- | | |
|-----------|--|
| EN | Sergio Pizziconi has an Italian doctorate in Linguistics and in Teaching Italian as a Foreign Language and an American Ph.D. in English with an emphasis in Applied Linguistics. He has taught courses in linguistics and composition in both Italian and American universities. His research interests are in cognitive linguistics, languages for specific purposes, and first/second language acquisition and teaching. |
| ES | Sergio Pizziconi tiene un doctorado italiano en lingüística y didáctica de la lengua italiana para extranjeros, así como un título estadounidense de Ph. D. en estudios ingleses con especialidad en lingüística aplicada. Ha impartido clases sobre lingüística y composición tanto en universidades de Italia como de Estados Unidos. Sus intereses investigadores giran en torno a la lingüística cognitiva, las lenguas para fines específicos y la enseñanza y adquisición de L1 y L2. |
| IT | Sergio Pizziconi ha conseguito un dottorato di ricerca in Italia in Linguistica e didattica dell'italiano a stranieri e un Ph.D. in America in inglese con enfasi in Linguistica applicata. Ha insegnato discipline linguistiche e composizione in università italiane e americane. I suoi interessi di ricerca sono in linguistica cognitiva, lingue per scopi specifici, e acquisizione e insegnamento di L1 e L2. |

**Bertocchi Daniela, Ravizza Gabriella e Rovida Letizia (2014). *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*.
Napoli, Italia: EdISES**

NICOLETTA SANTEUSANIO*
Università per Stranieri di Perugia

Book review

Received 15 April 2015; received in revised form 10 May 2015; accepted 13 May 2015

ABSTRACT

IT Nella presente recensione verrà presentato il volume *Metodi e strumenti per l'insegnamento e apprendimento dell'italiano* di Bertocchi Daniela, Ravizza Gabriella e Rovida Letizia, pubblicato presso la casa editrice EdISES di Napoli nel 2014. I destinatari a cui si rivolgono le tre autrici sono futuri docenti di italiano o docenti già esperti. Il volume, al tempo stesso teorico e pratico, è articolato in quattro capitoli dedicati a concetti fondamentali quali l'educazione linguistica, le competenze, le abilità (in modo particolare quella della lettura), la riflessione metalinguistica e alla presentazione delle indagini nazionali e internazionali sulle competenze di lettura degli studenti. Il volume è caratterizzato, inoltre, da una ricca bibliografia specifica relativa alle tematiche affrontate in ogni capitolo e da una sitografia ragionata.

Parole chiave: DIDATTICA DELL'ITALIANO, EDUCAZIONE LINGUISTICA, ABILITÀ, COMPETENZE, RIFLESSIONE METALINGUISTICA, INDAGINI NAZIONALI E INTERNAZIONALI SU COMPETENZA DI LETTURA (INVALSI, OCSE PISA, IEA PIRLS).

EN This review presents the book *Metodi e strumenti per l'insegnamento e apprendimento dell'italiano* (Methods and tools for teaching and learning Italian), by Bertocchi Daniela, Ravizza Gabriella, and Rovida Letizia, published by EdISES in Naples in 2014. The book, written for both prospective and experienced teachers of Italian, combines theory and practice in four chapters. It addresses basic concepts such as linguistic education, metalinguistic reflection, competencies, and abilities, drawing in particular on Italian and international surveys on students' reading competence. The book also provides an annotated webography and extensive bibliographic references on the topics covered within each chapter.

Keywords: TEACHING ITALIAN, LINGUISTIC INSTRUCTION, ABILITIES, COMPETENCIES, METALINGUISTIC REFLECTION, INTERNATIONAL SURVEYS ON READING COMPETENCIES (INVALSI, OCSE PISA, IEA PIRLS).

ES En la presente reseña se presenta el volumen *Métodos e instrumentos para la enseñanza y aprendizaje del italiano*, de Daniela Bertocchi, Gabriella Ravizza y Letizia Rovida, publicado en 2014 por la editorial, de Nápoles. Los destinatarios a los que se dirigen las tres autoras son los futuros docentes de italiano o docentes con experiencia. El volumen, a la vez teórico y práctico, se divide en cuatro capítulos dedicados a conceptos fundamentales, como la enseñanza de idiomas, competencias, destrezas (de manera particular la lectora), la reflexión metalingüística y la presentación de estudios nacionales e internacionales acerca de la destreza lectora de los estudiantes. El volumen se caracteriza, además, por contener una rica bibliografía específica relativa a los temas afrontados en cada capítulo y una meditada lista de recursos en Internet.

Palabras clave: DIDÁCTICA DEL ITALIANO, ENSEÑANZA DE IDIOMAS, DESTREZAS, COMPETENCIAS, REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA, ESTUDIOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN DESTREZA LECTORA (INVALSI, OCSE PISA, IEA PIRLS).

* Contatto: n.santeusanio@unistrapg.it

1. Introduzione

Nel 2014 è stato pubblicato presso la casa editrice Edises di Napoli il volume *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano* di Bertocchi Daniela, Ravizza Gabriella e Rovida Letizia, destinato "a chi già insegna italiano nella scuola di base (primaria, secondaria di primo grado, primo biennio della secondaria di secondo grado) e a chi spera di insegnarlo in futuro" come si legge nella *Premessa*.

Si tratta di un testo allo stesso tempo teorico e pratico in cui vengono riportati sinteticamente e in maniera accessibile riferimenti alla normativa, in particolare alle *Indicazioni nazionali* per la scuola dell'obbligo, teorie relative a modelli linguistici e cognitivi fondamentali per quanto riguarda la didattica dell'italiano, esempi di buone pratiche e proposte concrete di curricoli con lo scopo di offrire ai docenti degli spunti di riflessione per progettare e rivedere le attività proposte in classe.

Nel primo capitolo ci si sofferma su alcuni concetti fondamentali come l'educazione linguistica, le competenze e le abilità. In particolare, vengono presentate le abilità orali e l'abilità di scrittura. All'abilità di lettura viene dedicato l'intero secondo capitolo, considerata l'importanza che riveste il saper leggere nello studio non solo dell'italiano, ma anche delle diverse discipline. Nel terzo capitolo si affronta la riflessione sulla lingua e sulla grammatica e vengono illustrati alcuni modelli grammaticali. Infine, nel quarto e ultimo capitolo vengono descritte le indagini nazionali (prove INVALSI) e internazionali (OCSE PISA e IEA PIRLS) relative alla competenza di lettura e vengono portati degli esempi concreti di prove. Il volume è corredato, oltre che da un'ampia bibliografia, strutturata capitolo per capitolo, da una sitografia ragionata con un elenco di siti utili per gli insegnanti di italiano raggruppati in due blocchi: 1) i siti principali di istituzioni e associazioni professionali, 2) i siti di riviste on line e di singoli studiosi o insegnanti.

2. Contenuti del Capitolo 1

Nel primo capitolo, intitolato *La didattica dell'italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità*, dopo aver descritto sinteticamente la situazione linguistica italiana dall'Unità fino agli anni '60 e aver illustrato come veniva insegnata la lingua italiana in quegli anni nella scuola di base, le autrici (Gabriella Ravizza e Daniela Bertocchi) presentano la nascita dell'educazione linguistica democratica con la redazione del documento del 1975, *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, ed esaminano l'incidenza che tale educazione ha avuto negli apprendimenti linguistici degli alunni. Nel ripercorrere brevemente la storia dell'educazione linguistica in Italia, le autrici citano anche la normativa che a partire dal 2007 ha introdotto i concetti di *competenza* e di *certificazione*, sottolineando quanto siano poco diffusi nelle scuole italiane i curricoli per competenze e quanto invece sarebbe importante progettarli per poter attuare un'educazione linguistica più efficace e vicina ai bisogni e agli interessi degli studenti.

Dopo aver fatto cenno a tali momenti fondamentali della storia dell'educazione linguistica, le autrici passano in rassegna le diverse abilità linguistiche (le abilità orali e l'abilità di scrittura), proponendo dapprima i riferimenti normativi (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, *Regolamento relativo all'obbligo di istruzione* del 2007, *Linee guida*, ecc.), poi i risultati della ricerca e infine alcune indicazioni su come progettare concretamente curricoli che abbiano "traguardi e obiettivi correlati a un appropriato uso della lingua in una varietà di situazioni comunicative, scolastiche ed extrascolastiche, e allo sviluppo di strategie di comunicazione, con grande attenzione a quelle che, in quanto utilizzabili anche al di fuori della scuola, entrano stabilmente a far parte delle competenze per la vita e per continuare ad apprendere" (Bertocchi *et al.*, 2014, p. 38). A tal proposito vengono forniti, per le abilità orali, suggerimenti per la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento al fine di sostenere lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa come, ad esempio, l'interazione tra pari e con l'insegnante, la ricerca di significati, la condivisione di conoscenze, ecc. Anche per l'abilità di scrittura, dopo aver esaminato la varietà delle scritture, i processi, le fasi, i prodotti e i modelli di testo, vengono esemplificati "attività, contesti, modalità e strategie relative ad alcuni aspetti del curriculum verticale di scrittura" (Bertocchi Ravizza e Rovida, 2014, p. 79).

3. Contenuti del Capitolo 2

Il secondo capitolo, *Diventare lettori: i processi di comprensione e la didattica della lettura*, come è stato già evidenziato nell'*Introduzione*, è interamente dedicato all'abilità di lettura, dal momento che lo sviluppo di tale abilità riveste un ruolo centrale nel curriculum di tutte le discipline. È importante che gli allievi apprendano a "leggere bene" per la loro crescita sia come individui che come cittadini, che imparino a

sviluppare spirito critico, a valutare l'affidabilità delle fonti (soprattutto oggi, con la gran quantità di informazioni reperibili on line), a leggere tra le righe e a compiere inferenze.

L'autrice di questo capitolo, Daniela Bertocchi, dopo aver definito che cosa si intende per lettura, ovvero la capacità di decifrare i segni della scrittura e quella di comprendere i significati dei testi scritti, e dopo aver analizzato alcune definizioni di lettura riportate nei *Quadri di Riferimento* (QdR) delle indagini nazionali (INVALSI) e internazionali (OCSE PISA, IEA-PIRLS e PIAAC) sulla lettura e sulla comprensione dei testi da cui emerge che il "saper leggere" è un'attività sociale e una competenza chiave per la cittadinanza, si sofferma sulla lettura come interazione tra lettore e testo. Riporta modelli di comprensione del testo ed evidenzia che in tutti, cognitivisti e costruttivisti, sono di fondamentale importanza le conoscenze enciclopediche del lettore. Descrive, inoltre, i processi cognitivi che permettono di comprendere appieno un testo (ad esempio, compiere inferenze) e le competenze metacognitive che consentono di scegliere quale strategia applicare e come tenere sotto controllo la propria comprensione.

La studiosa presenta anche le caratteristiche di un testo (i sette principi costitutivi di de Beaugrande & Dressler, 1981) e le diverse tipologie testuali, proponendo il modello funzionalistico-cognitivo di Werlich (1976) e quello più recente di Sabatini (1990 e 2011), definito "pragmatico" in quanto "il testo non viene visto in sé e per sé, ma nel rapporto tra l'intenzionalità dell'autore e l'interpretazione del lettore, quindi nel concreto dell'atto e del contesto comunicativo" (Bertocchi *et al.*, 2014, p. 128). Per ciascuna delle due tipologie vengono messe in evidenza le ricadute didattiche. Oltre a ciò si pone l'attenzione su tre fattori che vanno considerati nella scelta di testi che siano adeguati ai lettori: 1) la leggibilità (cfr. la formula GULPEASE del 1988), 2) la complessità, 3) le caratteristiche del lettore a cui proporre il testo e il "compito" che lo stesso deve svolgere. Anche per l'abilità di lettura, così come per le abilità descritte nel primo capitolo, vengono opportunamente analizzate le strategie cognitive che possono essere sviluppate negli allievi per fare in modo che diventino "lettori competenti", e viene esemplificato un curriculum verticale "non prescrittivo né rigido". Infine, dopo aver illustrato alcuni casi in cui i problemi di comprensione del testo dipendono dal testo stesso, vengono evidenziate le difficoltà che hanno studenti con DSA, in particolare con dislessia.

4. Contenuti del Capitolo 3

Nel terzo capitolo, dal titolo *La didattica della riflessione sulla lingua: fondamenti e proposte*, l'autrice Letizia Rovida all'inizio prende in esame la normativa scolastica e il *Quadro di Riferimento* INVALSI per cercare di comprendere meglio che cosa si intenda per "riflessione sulla lingua", notando che essa non riguarda solo la grammatica intesa in senso proprio, ma anche la testualità, la sociolinguistica e la pragmatica, e osservando che i contenuti vengono riproposti in maniera ciclica nei diversi ordini e gradi senza che vi siano dei sillabi dettagliati ed espliciti relativi ai crescenti livelli di competenza. La studiosa si sofferma inoltre su che cosa significhi "fare grammatica" a scuola attribuendo una particolare importanza al processo di scoperta che avviene quando si riflette sulla lingua e che concorre a sviluppare capacità logiche. Anche in questo caso, così come per le abilità linguistiche, vengono descritti alcuni modelli teorici di riferimento alternativi a quelli tradizionali; in particolare, vengono illustrati i principi della grammatica nozionale introdotta in Italia da Simone (1984) e quelli della grammatica valenziale di Tesnière (1959), tradotti in Italia soltanto nel 2001. Per quanto riguarda la prima, viene fatto notare come essa abbia riscosso più successo nell'insegnamento delle lingue straniere che in quello dell'italiano e, per quanto concerne la seconda, si fa presente come essa potrebbe essere un modello molto valido, nell'applicazione didattica, per la descrizione della frase semplice e complessa.

All'interno del capitolo viene evidenziato più volte il fatto che manchino dei sillabi dettagliati per i diversi ordini e gradi e che gli insegnanti, spesso, si limitino a proporre quanto presente nei manuali, seguendone pedissequamente l'ordine dei contenuti, senza effettuare una vera e propria programmazione che tenga conto della complessità degli "oggetti" da presentare. A tal proposito viene fornita una distribuzione dei contenuti morfosintattici sui tre livelli della scuola dell'obbligo (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, biennio della scuola secondaria di secondo grado) "a partire dalla sintassi" e viene utilmente offerta un'esemplificazione concreta di come si possa affrontare la sintassi già nella scuola primaria.

A conclusione del capitolo viene presentata una carrellata di grammatiche di riferimento per studenti, specialisti e docenti che vogliano approfondire la descrizione della lingua italiana apparse a partire dal 1988, e vengono riportati i risultati di un'analisi condotta da Laura Vanelli (2010) da cui emerge che "le grammatiche che utilizzano le categorie tradizionali continuano a essere non solo più numerose di quelle che

per semplicità chiameremo 'moderne', ma soprattutto le più diffuse e, in particolare, sono in pratica l'unico punto di riferimento per le grammatiche pedagogiche e per i manuali scolastici [...] (Vanelli, 2010, p. 8-9).

5. Contenuti del Capitolo 4

Nel capitolo 4, *Le valutazioni nazionali e internazionali*, l'autrice Gabriella Ravizzi, dopo una premessa relativa alla nascita, nel 1958, delle indagini comparative internazionali, passa in rassegna dapprima le prove nazionali INVALSI e in un secondo momento le indagini internazionali OCSE PISA e IEA PIRLS.

Le prime sono prove elaborate dall'INVALSI, un ente di ricerca di diritto pubblico che ha il compito di "attuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli studenti" nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, nella classe prima e terza della scuola secondaria di primo grado e nella classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. L'autrice, dopo averne evidenziato le caratteristiche essenziali, ne descrive i riferimenti teorici e i criteri utilizzati nel costruire, in modo particolare, quelle di italiano (relative alla competenza della lettura e alla competenza grammaticale). Inoltre fornisce dei dati simulati e, sulla base di questi, propone dei suggerimenti per riflettere e attuare degli interventi migliorativi.

L'indagine condotta dal *Programme for International Student Assessment* (PISA) dell'OCSE ha come scopo quello di "rilevare in quale misura i quindicenni possiedono gli strumenti per «affrontare efficacemente problemi e sfide della vita reale» e per «continuare ad apprendere nell'arco della vita», non ha l'obiettivo di valutare l'acquisizione di conoscenze scolastiche in sé e per sé" (Bertocchi *et al.*, 2014, p. 260-261). Anche in questo caso l'autrice si sofferma sulle prove di lettura, spiega come vengono analizzati i risultati, riporta la scala di *literacy* articolata in sette livelli e presenta alcuni esempi di domande ai diversi livelli di difficoltà.

Infine, lo studio *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), promosso dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), ha come scopo quello di valutare comparativamente le competenze di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità (tra i nove e i dieci anni di età), quando hanno imparato a leggere e cominciano a leggere per imparare, tenendo in considerazione anche le esperienze familiari e scolastiche che possono condizionarne l'apprendimento. Come per le indagini precedenti, anche per lo studio PIRLS viene illustrato il framework di lettura che vi sta alla base, vengono descritti le prove di lettura, i risultati e le scale di apprendimento.

Tale panoramica si rivela di estrema utilità: permette al lettore di districarsi meglio tra le diverse tipologie di indagini a cui vengono sottoposti sempre più gli allievi della scuola dell'obbligo e di capirne gli scopi.

6. Conclusioni

Come si è avuto modo di sottolineare sia nell'introduzione che nella descrizione dei singoli capitoli, il volume in questione è uno strumento prezioso per i docenti di italiano della scuola di base per il suo carattere al tempo stesso teorico e pratico, per i rimandi continui alle indicazioni ministeriali e alle ricerche nel campo dell'educazione linguistica, per le esemplificazioni riportate che tentano di concretizzare quanto potrebbe rimanere vago proprio nei riferimenti alla normativa, per la ricca bibliografia rivolta a chi volesse approfondire i temi presentati e per la sitografia che, anche se non esaustiva, fornisce per ciascuno dei siti menzionati una breve descrizione particolarmente utile per chi lavora in questo settore.

Oltre che dei docenti di italiano della scuola dell'obbligo, il testo potrebbe suscitare l'interesse anche di quanti si occupano dell'insegnamento dell'italiano come L2, considerando l'importanza che riveste l'educazione linguistica, come disciplina, e l'attenzione dedicata allo sviluppo delle diverse abilità, pur tenendo conto delle differenze che ci sono tra l'insegnamento dell'italiano a parlanti nativi e l'insegnamento dell'italiano a stranieri. In modo particolare, potrebbe rivelarsi utile a coloro che insegnano nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), attivati, in base al DPR 263/12, dall'anno scolastico 2014/2015, i quali devono confrontarsi con le indicazioni ministeriali e le linee guida per la creazione dei percorsi di istruzione di primo livello (primo e secondo periodo didattico) e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana da parte di studenti stranieri in cui i risultati di apprendimento sono declinati proprio in termini di competenze, abilità e conoscenze.

Sitografia utile

Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica. Consultato il 15 Aprile 2015 su: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Consultato il 15 Aprile 2015 su: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12

Istruzione degli Adulti. Consultato il 10 Maggio 2015 su: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-ida>

OCSE PISA. Consultato il 15 Aprile 2015 su: <http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intocse>

PIAAC. Consultato il 15 Aprile 2015 su: <http://www.isfol.it/piaac/che-cos2019e-piaac>

PIRLS IEA. Consultato il 15 Aprile 2015 su: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf

QdR INVALSI prova d'italiano. Consultato il 15 Aprile 2015 su: http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QdR/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf

Regolamento relativo all'obbligo di istruzione del 2007. Consultato il 15 Aprile 2015 su: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

Riferimenti bibliografici

Beaugrande de, Robert-Alain, & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Germania: Max Niemeyer Verlag [Trad. it. *Introduzione alla linguistica testuale* (1984). Bologna, Italia: Il Mulino].

Lucisano, Pietro, & Piemontese, Maria Emanuela (1988). Gulpease: Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e città*, 3(31), 110-124.

Sabatini, Francesco (2011). *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino, Italia: Loescher.

Simone, Raffaele (1984). Per una grammatica nozionale. In: AA.VV. *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio delle superiori*. Atti del Convegno CIDI/LEND di Viareggio (pp. 131-147). Milano, Italia: Bruno Mondadori.

Tesnière, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structural*. Paris, Francia: Klincksieck [Trad. it. *Elementi di sintassi strutturale* (2001). Torino: Rosenberg & Sellier].

Vanelli, Laura (2010). *Grammatiche dell'Italiano e linguistica moderna*. Padova, Italia: Unipress.

Werlich, Egon (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg, Germania: Quelle & Meyer.

Nicoletta Santeusano, Università per Stranieri di Perugian.santeusano@unistrapg.it

- IT** **Nicoletta Santeusano**, specializzata in Didattica dell'italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Perugia, ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica e didattica dell'italiano a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena. Ha insegnato in Germania presso il Romanisches Seminar dell'Università di Colonia come lettrice di italiano per diversi anni. Attualmente lavora presso l'Università per Stranieri di Perugia, dove svolge varie attività: insegna nei corsi di lingua e cultura italiana e si occupa della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di italiano a stranieri sia in Italia che all'estero. All'interno del Master in *Didattica dell'italiano lingua non materna* coordina l'attività di tirocinio guidato (*Practicum*) e vi lavora come tutor. Presso il CVCL cura la promozione, l'elaborazione, la somministrazione, la correzione e valutazione delle prove d'esame relative alla *Certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera* (DILS-PG). Ha pubblicato articoli relativi all'utilizzo dei testi autentici in classi di italiano per stranieri, ad alcuni fenomeni diffusi nell'italiano contemporaneo, alla formazione degli insegnanti e alla certificazione glottodidattica DILS-PG. È autrice di manuali di italiano per stranieri.
- EN** **Nicoletta Santeusano** after the specialization school in Teaching Italian as a second language at the Università per Stranieri di Perugia, earned a doctorate in Linguistics and teaching Italian to speakers of other languages at the Università per Stranieri di Siena, both in Italy. She taught at the Romanisches Seminar of Universität zu Köln in Cologne, Germany, as lecturer of Italian language and culture for several years. She currently works at the Università per Stranieri di Perugia teaching courses of Italian language and culture, courses of training and professional development for teachers of Italian as L2/FL both in Italy and abroad. Within the master's degree program in Teaching *Italian as a language different from L1* she coordinates the activities of the *Practicum* and tutors students. For the *Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche* (Center for linguistic assessment and certification) of the same university, she coordinates promotion activities, composition, administering, marking, and assessment of the tests of the Certificate for teaching Italian as a foreign language (*Certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera* - DILS-PG). She published several articles about the use of authentic texts in Italian language courses, popular phenomena in today's Italian language, teachers' preparation, and DILS-PG language teaching certificate. She also authored handbooks of Italian for speakers of other languages.
- ES** **Nicoletta Santeusano**, especializada en Didáctica del italiano como lengua extranjera por la Universidad per Stranieri de Perugia, posee el título de doctorado en Lingüística y didáctica del italiano como lengua extranjera en la Universidad per Stranieri de Siena. Ha enseñado en Alemania en el Romanisches Seminar de la Universidad de Colonia, como lectrora de italiano durante varios años. Actualmente trabaja en la Universidad per Stranieri de Perugia donde lleva a cabo diversas funciones: enseña lengua y cultura italianas, se ocupa de la formación y actualización de docentes de italiano como lengua extranjera tanto en Italia como en el extranjero. Dentro del Máster en *Didáctica del italiano como lengua no materna* coordina las actividades de prácticas (*Practicum*) de las que es tutora. En el CVCL (Centro de evaluación para la certificación lingüística) se encarga de la promoción, elaboración, suministración, corrección y evaluación de las pruebas de examen relativas a la *Certificación en didáctica del italiano como lengua extranjera* (DILS-PG). Ha publicado artículos relativos al uso de textos auténticos en clase de italiano como lengua extranjera, a diversos fenómenos extendidos en el italiano contemporáneo, a la formación de profesores y certificación glottodidáctica DILS-PG. Es asimismo autora de manuales de italiano para extranjeros.

**Vera Luján, Agustín y Blanco Rodríguez, Mercedes (2014). *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*.
Madrid, España: Arco/Libros**

G. ANGELA MURA*

Universidad de Alicante

Book review

Received 20 April 2015; received in revised form 6 June 2015; accepted 8 June 2015

ABSTRACT

ES El volumen que reseñamos trata de las repercusiones de los fenómenos pragmáticos en la enseñanza del español como segunda lengua. Se lleva a cabo una reflexión sobre el dominio lingüístico de la disciplina pragmática, y se propone una concepción abierta de dicha disciplina que se denomina *teoría pragmática ampliada*. Esta nueva visión tiene en cuenta una amplia gama de unidades discursivas diferentes -desde la unidad mínima (el enunciado) hasta la unidad máxima (el texto)- que se miran bajo el prisma de la teoría de los actos de habla. Tras llevar a cabo un análisis pormenorizado de los fenómenos observados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, los autores aplican los conceptos planteados al proceso de enseñanza/aprendizaje del español como 2/L, y proponen una batería de actividades amplia y rigurosa que el lector puede llevar al aula.

Palabras clave: PRAGMÁTICA, ESPAÑOL, SEGUNDAS LENGUAS, ACTOS DE HABLA.

EN The reviewed volume considers the repercussions of pragmatic phenomena in the teaching of Spanish as a Second Language. Reflecting on the linguistic domain of the discipline of pragmatics, it proposes an open conception of said discipline that it terms *expanded pragmatic theory*. This new vision takes into account a wide range of different discursive units—from the minimum unit (the utterance) to the maximum unit (the text)—and examines them through the prism of Speech Act Theory. In a detailed analysis of phenomena observed in the *Curriculum Plan for the Instituto Cervantes*, the authors apply the concepts they have outlined to the process of teaching/learning Spanish as a Second Language, and propose a wide battery of rigorous activities that the reader can take to the classroom.

Key Words: PRAGMATICS, SPANISH, SECOND LANGUAGES, SPEECH ACTS.

IT Il volume che abbiamo recensito tratta delle ripercussioni dei fenomeni pragmatici sull'insegnamento dello spagnolo come lingua seconda. Gli autori sviluppano una riflessione sul dominio linguistico della pragmatica e propongono una concezione aperta di tale disciplina, chiamata *teoria pragmatica ampliata*. Questa nuova visione considera un'ampia gamma di unità discorsive – dall'unità minima (l'enunciato) a quella massima (il testo) – viste attraverso il prisma della teoria degli atti linguistici. Dopo una dettagliata analisi dei fenomeni osservati nel *Piano curricolare dell'Istituto Cervantes*, gli autori applicano i concetti presentati al processo di insegnamento e apprendimento dello spagnolo come L2 proponendo un'ampia e rigorosa batteria di attività che il lettore può usare in classe.

Parole chiave: PRAGMATICA, SPAGNOLO, LINGUE SECONDE, ATTI LINGUISTICI.

De la mano de dos expertos en formación de profesores de español como segunda lengua, los profesores Agustín Vera Luján y Mercedes Blanco Rodríguez, se ha publicado recientemente un manual sobre *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*.

Como es sabido, una de las cuestiones clave de la enseñanza de lenguas extranjeras reside en el interés creciente hacia el dominio lingüístico de la pragmática, considerada en la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas como uno de los aspectos esenciales de la competencia comunicativa. En este volumen la pragmática se concibe como una teoría de la acción lingüística que tiene en cuenta unidades discursivas jerárquicas de diferentes niveles, desde las más elementales –es decir, los enunciados– hasta la más compleja –esto es, el texto–, pasando por unidades intermedias como el párrafo y la intervención. Con esta visión de la disciplina pragmática, los autores inciden en la necesidad de ahondar con rigor en la caracterización de todas las unidades discursivas orales y escritas, tanto en la unidad mínima (*el enunciado*) como en la unidad máxima (*el texto*). Solo de esta forma, insisten, es posible describir y explicar con suficiente precisión y profundidad algunos aspectos o recursos pragmáticos de la lengua en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Con este planteamiento, pues, se distancian de la concepción de la pragmática de los modelos comunicativos actuales que, en ocasiones, parecen carecer de exactitud descriptiva. Como prueba de dichas creencias, los autores hacen continuas referencias a uno de los documentos institucionales de referencia, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), con el objeto de poner de manifiesto las lagunas metodológicas de esta obra en ciertos aspectos pragmáticos.

El manual que reseñamos, de 191 páginas, se articula en cuatro capítulos estructuralmente homólogos, que comienzan con una argumentación teórica seguida por una serie de ejemplos ilustrativos del fenómeno en objeto. Todos los capítulos engloban un epígrafe en el que se indaga en el *PCIC* con el objetivo de averiguar si se abordan los distintos hechos pragmáticos estudiados, y en qué medida. Asimismo, cada

* Contacto: angela_mura@yahoo.it

capítulo incluye un apartado dedicado a la aplicación didáctica de las cuestiones planteadas, pues se propone una serie de actividades para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras que contemplen los problemas abordados en el volumen. Finalmente, todos los capítulos se cierran con la solución a dichas actividades.

El primer capítulo, *El nacimiento de la pragmática*, es el que da cuenta de la percepción que los autores tienen acerca de la pragmática lingüística y donde proponen una orientación pragmática que denominan *teoría pragmática ampliada*. Se trata de una concepción abierta que caracteriza a esta disciplina como un terreno en el que confluyen mecanismos diferentes, procedentes tanto de la semántica como de la sintaxis. Según esta visión, a la disciplina pragmática le correspondería una serie de tareas distintas que, en conjunto, son capaces de explicar los valores discursivos de los fenómenos lingüísticos.

En el segundo capítulo se indaga en *El objeto de la pragmática: los actos de habla*, y se argumenta la concepción de la unidad *texto*, explicado y descrito a través de la disciplina pragmática como un *acto de habla*. Los autores insisten, en esta sección, en las implicaciones de la teoría de los actos de habla en el desarrollo de la metodología de enseñanza de lenguas de orientación comunicativa y su utilización en los criterios de selección de contenidos en los libros de texto de enseñanza del español como lengua extranjera.

Con el tercer capítulo, dedicado a *La dimensión ilocutiva del texto: actos y secuencias de actos de habla*, se indaga en la estructura sintáctica de las unidades discursivas, tanto en los textos escritos como en los textos orales, y en las relaciones entre las secuencias de unidades. A partir de este planteamiento, Vera y Blanco se sirven del concepto de *macroestructura textual* de Van Dijk (1978) para ilustrar la utilidad de ciertas actividades que potencian el desarrollo de las destrezas discursivas, en concreto de la comprensión oral y escrita y de la producción escrita.

El cuarto y último capítulo se titula *La teoría de la cortesía*, y está encaminado a explicar el funcionamiento de los actos de habla en la comunicación humana a través de los fundamentos de esta teoría. Para ello, los autores se apoyan en el concepto de *imagen* formulado por Brown y Levinson (1978), que representa el principio de dicha teoría pragmática.

Los cuatro capítulos están precedidos por una *Introducción* clara y exhaustiva que adelanta los contenidos de las páginas que siguen. Quizás se echa en falta un capítulo de conclusiones, donde se recojan las ideas esbozadas en la *Introducción* y desarrolladas a lo largo del libro. La estructura paralela de los cuatro capítulos que componen el manual sirve de guía para el usuario y lo acompaña en la lectura. Asimismo, la elección de corroborar las cuestiones teóricas planteadas mediante unas propuestas didácticas permite asentar los conceptos tratados y nos lleva a la realidad del aula, ofreciendo una aplicación práctica de conceptos que, en ocasiones, resultan abstractos y arduos de explicar.

Aunque los ejemplos ilustrativos propuestos pertenecen a la lengua española, los fundamentos teóricos se abordan con tanta profundidad que los conceptos planteados se pueden aplicar sin dificultad a cualquier situación de enseñanza de segundas lenguas. Se trata, pues, de una obra de fácil consultación tanto para los docentes de L2 (principalmente del español) como para estudiantes de posgrado que quieran ahondar en las cuestiones pragmáticas relacionadas con la enseñanza de lenguas. Todo ello, junto a una prosa fluida y nítida, permite una lectura ágil y fructífera del manual y lo convierte en una obra de referencia en la enseñanza de los aspectos pragmáticos de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1978). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Van Dijk, Teun Adrianus (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

G. Angela Mura, Universidad de Alicante
angela_mura@yahoo.it

- EN** | **Angela Mura** es doctora en Lengua Española por la Universidad Complutense de Madrid, posee un Máster en Enseñanza de Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras por la Universidad de Alicante y se licenció en Lengua y Literatura por la Università degli Studi di Sassari (Italia). Es profesora asociada en el Departamento de Traducción e Interpretación (Italiano) de la Universidad de Murcia, y miembro del Grupo de Investigación GRIALE y del proyecto FRASYTRAM de la Universidad de Alicante, y del proyecto COLA de la Universidad de Bergen (Noruega). Sus líneas de investigación son la fraseología contrastiva español/italiano, la fraseodidáctica, I/LE, E/LE, y la ironía y el humor.
- ES** | **Angela Mura** has a doctorate in Spanish from Universidad Complutense de Madrid, a master's degree in the Teaching of Spanish and English as Second or Foreign Languages from the Universidad de Alicante (AU), and a bachelor's degree in Foreign Languages and Literature from the Università degli Studi di Sassari (Italy). Dr. Mura is Associate Professor in the Department of Translation and Interpretation (Italian) at the Universidad de Murcia and a member of the Research Group GRIALE at AU, the COLA Project at the Universidad de Bergen (Norway), and the FRASYTRAM Project (AU). Her areas of research are Spanish/Italian contrastive phraseology, the didactics of phraseology, Italian as Foreign Language, Spanish as Foreign Language, and irony and humor.
- IT** | **Angela Mura** Dottoressa di ricerca in Lingua Spagnola presso l'Università Complutense di Madrid, Master in Insegnamento dello spagnolo e dell'inglese come Seconde Lingue/Lingue Straniere nell'Università di Alicante (Spagna) e laureata in Lingue e Letterature Straniere presso l'Università degli Studi di Sassari (Italia). Attualmente è professoressa associata presso il Dipartimento di Traduzione e Interpretazione (Italiano) dell'Università di Murcia e membro del gruppo di ricerca GRIALE e del progetto FRASYTRAM presso l'Università di Alicante; partecipa, inoltre, al progetto COLA dell'Università di Bergen (Norvegia). Le sue linee di ricerca includono la fraseologia contrastiva spagnolo/italiano, la fraseodidattica, italiano come lingua straniera, spagnolo come lingua straniera, ironia e umorismo..

Friginal Eric & Hardy, Jack A. (2014). *Corpus-based sociolinguistics: A guide for students*. New York and London: Routledge

PIERFRANCA FORCHINI*

Università Cattolica del Sacro Cuore

Book review

Received 27 February 2015; accepted 13 March 2015

ABSTRACT

EN This review highlights the content of *Corpus-Based Sociolinguistics: A Guide for Students* by Eric Friginal and Jack A. Hardy, which maps out a clear and systematic path for corpus applications in sociolinguistics.

Key words: CORPORA, CORPUS TOOLS, LANGUAGE VARIATION AND CHANGE, VARIATION IN DISCOURSE.

ES La presente reseña realiza un repaso por lo más destacado de *Corpus-Based Sociolinguistics: A guide for Students*, obra escrita por Eric Friginal y Jack A. Hardy que pretende ofrecer al lector pautas claras y sistemáticas en la aplicación de corpus a la sociolingüística

Palabras clave: CORPUS, HERRAMIENTAS DE CORPUS, VARACIÓN LINGÜÍSTICA Y CAMBIO LINGÜÍSTICO, VARACIÓN EN EL DISCURSO.

IT L'obiettivo dell'articolo è mettere in rilievo i punti principali di *Corpus-Based Sociolinguistics: A guide for Students*, di Eric Friginal e Jack A. Hardy, che delinea un percorso chiaro e sistematico per l'applicazione del corpus in sociolinguistica.

Parole chiave: CORPORA, STRUMENTI DEL CORPUS, VARIAZIONE E CAMBIAMENTO LINGUISTICO, VARIAZIONE DEL DISCORSO.

Corpus-Based Sociolinguistics: A Guide for Students by Eric Friginal and Jack A. Hardy is a 312-page reference book which maps out a clear and systematic path for corpus applications in sociolinguistics. The book is divided into three sections, which introduce basic concepts related to corpus-based sociolinguistics, survey the main studies of the discipline, and offer ideas on how to conduct corpus-based sociolinguistic studies, respectively.

Section A, *Introduction to Corpus-Based Sociolinguistics*, is made up of five parts. The first focuses on sociolinguistic investigations of variation, and after defining the concept of variation and introducing the linguistic and societal variables in sociolinguistics, overviews the main applications, investigations, and approaches in corpus-based sociolinguistics. The second, third, and fourth parts offer an in-depth account of corpus linguistics by defining the discipline and its historical development and describing the main types of corpora, the common linguistic constructs investigated using corpora, and the software tools and corpus-based techniques which can be applied to sociolinguistic analyses. In these parts, the authors also take into account important issues in corpus design and representativeness. Finally, the fifth part considers the modern expansion of corpus work, as well as its limitations and likely future directions.

Section B, *Survey of Corpus-Based Sociolinguistic Studies*, offers concise but detailed information about studies in corpus-based sociolinguistic research. In the six parts making up this section, readers will find a kaleidoscopic compendium of corpora and of studies in language variation related to regional dialectology, gender, sexuality, age, politeness, stance, workplace discourse, diachronic change, and social media and web registers, among others.

Section C, *Conducting Corpus-Based Sociolinguistic Studies*, is the most practical of the sections. Although it is worth highlighting that the whole book is characterized by a constant and valuable zooming in

* Contact: pierfranca.forchini@unicatt.it

and out from theory to practice and vice versa, Section C provides the most practical advice on how to conceive and develop corpora to conduct sociolinguistic research. In the first of the four parts of the section, the authors provide guidelines on not only how to collect and organize a corpus, but also on what to do before collecting one. The remaining parts amply illustrate issues such as multidimensional analysis of linguistic variation, diachronic research, and applications, such as keyword analysis, the Linguistic Inquiry and Word Count, and using POS-tagged data in sociolinguistic research.

The volume offers more than it promises: It not only succeeds in providing an up-to-date account of using corpora in sociolinguistic research, but it also succeeds in providing reflective breaks, text samples, sample research questions, case studies, further readings, interviews, trivia, vignettes, discussion questions, activities and applications, which are stimulating resources both for students and non-students. Although it is primarily intended as a guide to corpus-based sociolinguistics in upper-level undergraduate and graduate courses, the book is also a must read for professional researchers who are interested in a current, wide-ranging overview of corpus-based sociolinguistic research. The authors successfully synthesize a representative body of studies, concepts, and tools in sociolinguistic research, as they weave their way through a variety of topics, devices, and perspectives.

Pierfranca Forchini, Università Cattolica del Sacro Cuore

pierfranca.forchini@unicatt.it

- | | |
|-----------|--|
| EN | Pierfranca Forchini has an MA in Foreign Languages and Literatures, an MA in Theoretical and Applied Linguistics, and a PhD in Linguistic and Literary Sciences. Her interests are the lexico-grammar interface of spoken and movie language, American English phraseology and phonology, corpus linguistics, contrastive linguistics and audio-visual translation. She currently lectures in English Linguistics at Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy. |
| ES | Pierfranca Forchini tiene un máster en Lenguas y Literaturas Extranjeras, un máster en Lingüística Teórica y Aplicada y un doctorado en Ciencias Lingüísticas y Literarias. Sus intereses giran en torno a la interfaz léxico-gramática del lenguaje hablado y cinematográfico, la fraseología y la fonología del inglés americano, la lingüística de corpus, la lingüística contrastiva y la traducción audiovisual. Actualmente es profesora de Lingüística Inglesa en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán (Italia). |
| IT | Pierfranca Forchini ha un master in Lingue e letterature straniere, un master in Linguistica teorica e applicata e un dottorato di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie. Il suo campo di studio abbraccia l'interfaccia lessico-grammaticale dei linguaggi parlati e cinematografici, la fraseologia e la fonologia dell'inglese americano, la linguistica dei corpora, la linguistica contrastiva e la traduzione audiovisiva. Attualmente insegna Linguistica inglese presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore a Milano. |