Volume 3, Issue 1, September 2016

E-JournALL

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages

www.e-journall.org

E-JournAL
EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages

Volume 3, Issue 1, September 2016

Copyright © 2016.
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.4

Editors in Chief

Laura Di Ferrante | Elisa Gironzetti

Associate Editor

Katie A. Bernstein

E-JournAL
Euro/American Journal of Applied Linguistics and Languages

Editorial Team

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

Associate Editor Katie A. Bernstein — Arizona State University

Board
Laura Alba-Juez — UNED, España
Lucía 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
Okim Kang — Northern Arizona University, USA
Joaquim Llisterri — Universitat Autònoma de Barcelona, España
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, Españaù
Susana Pastor Cesteros — Universidad de Alicante, España
Lucy Pickering — Texas A&M University—Commerce, USA
María Elena Placencia — Birkbeck, University of London, UK
Diana Popa — Universitatea Dunărea de Jos din Galaţi, 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

Coordinators
Manuel José Aguilar Ruiz
Valeria Buttini
Emily Linares
Consuelo Valentina Riso

Communication Staff
Shigehito Menjo
Roberta Vassallo

Community Manager and Graphic Designer
Mónica Hidalgo Martín

Translators and Proofreaders
Kathryn Baecht
Ombretta Bassani
Monica Rita Bedana
Cynthia Berger
Silvia Bernabei
Margherita Berti
Marilisa Birello
Massimiliano Bonatto
Emilio Ceruti
Geoffrey Clegg
Vinicio Corrias
Cristina Gadaleta
Rocío García Romero
Sara Kangas
Bill Lancaster
Giuseppe Maugeri
Viviana Mirabile
Alberto Miras Fernández
Marta Pilar Montañez Mesas
Luca Morazzano
Angela Mura
Beatriz Tapiador
Weihua Zhu

All the articles in this issue were double-blind peer-reviewed.
We thank the anonymous reviewers who contributed to the quality of this issue

E-JournAIL
EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages

Table of contents

Articles

Learning English bare singulars: Data in the L2 classroom — 1–22
Laurel Smith Stvan and Suganthi John

Marcadores discursivos indicadores de cortesía de la variedad mexicana. Un enfoque pluricéntrico para su enseñanza en ELE — 23-42
Alba Nalleli García Agüero

Insidie nella confezione di un *cloze* mirato. Appunti a partire dall'osservazione di *cloze* morfolessicali della certificazione di italiano di italiano per stranieri CELI — 43-63
Paolo Torresan

Cronaca di una lezione annunciata: *process drama* e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne — 64-82
Dario Sponchiado

Reviews

Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo e Troncarelli, Donatella (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma, Italia: Carocci. — 83-85
Elena Monami

Farrell, Thomas S. C. (2015). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London, New York: Bloomsbury. — 86-90
Laura Ferrarotti

Úbeda Mansilla, Paloma y Escribano Ortega, María Luisa (2015). *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional*. Madrid, España: Edinumen. — 91-94
Salvador Rodríguez Nuero

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
E-JournALL Volume 3, Issue 1, September 2016, pages 1-22
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.45
www.e-journall.org

Learning English bare singulars: Data in the L2 classroom

LAUREL SMITH STVAN [a]*, SUGANTHI JOHN[b]
[a]University of Texas at Arlington
[b]University of Birmingham

Received 14 May 2015; received in revised form 1 October 2015; accepted 15 November 2015

ABSTRACT

EN Contrasted with the more typical English bare noun forms of mass and proper nouns, bare singular count nouns comprise a problematic set for many descriptive grammars and thus for many second language learners. Although article usage is one of the trickiest areas of English as a Second Language (ESL) to master, bare noun phrases, and bare singulars in particular, are less emphasized in the English language classroom, where much of the focus is placed on learning to produce articles, not learning to exclude them. To investigate L2 sensitivity to bare singular forms, the distribution of bare and articulated NPs in corpus data is contrasted, nouns appearing most often without articles are tracked, and a survey of L2 grammaticality judgments by adult learners is gathered. Lastly, the combined results of the corpus and survey data are integrated into a lesson on the syntax and pragmatics of bare singular count nouns that is designed for the ESL classroom.

Key words: BARE SINGULARS, ENGLISH ARTICLES, ESL, CORPUS ASSISTED LANGUAGE LEARNING, L1 LANGUAGE TYPES

ES En contraste con las formas nominales indeterminadas del inglés tales como los sustantivos incontables y los nombres propios, los sustantivos contables en singular suponen una dificultad en muchas gramáticas descriptivas y, por ende, para muchos aprendientes de L2. Aunque el uso del artículo es uno de los aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés como L2, las frases nominales no determinadas, en especial los sustantivos indeterminados en singular, no suelen recibir un tratamiento extenso en la clase de inglés, ya que la atención se centra en aprender a producir artículos, no en excluirlos. Con el fin de investigar la sensibilidad de los aprendientes de inglés L2 a las formas singulares indeterminadas de sustantivos ingleses, se contrasta la distribución de las frases nominales indeterminadas y articuladas en un corpus, realizándose un seguimiento de los sustantivos que aparecen con más frecuencia sin artículo, así como un estudio de juicios de gramaticalidad en aprendientes adultos de L2. Finalmente, los resultados combinados de los datos procedentes del estudio y del corpus se integran en una lección sobre sintaxis y pragmática de sustantivos singulares indeterminados diseñada para la clase de inglés como L2.

Palabras clave: SINGULARES INDETERMINADOS, ARTÍCULOS DEL INGLÉS, INGLÉS COMO L2, APRENDIZAJE DE LENGUAS ASISTIDO POR CORPUS, TIPOS LINGÜÍSTICOS COMO L1

IT I sostantivi non numerabili e i nomi propri che si presentano *spogli*, ovvero senza articoli o quantificatori, risultano piuttosto comuni in inglese. Al contrario, i sostantivi singolari spogli rappresentano un gruppo problematico per molte grammatiche descrittive e di consequenza per molti studenti di inglese L2. Sebbene l'uso dell'articolo sia una delle strutture più complesse da padroneggiare nell'inglese come lingua seconda/straniera (ESL), i sintagmi nominali (SN), e nello specifico quelli singolari, sono meno enfatizzati nei corsi di inglese, nei quali l'attenzione è posta sull'abilità di produzione degli articoli e non sulla loro omissione. Per indagare la sensibilità verso forme singolari spoglie in lingua seconda (L2), le distribuzioni di SN con e senza articolo sono state messe a confronto in un corpus e sono stati individuati i sostantivi che appaiono più spesso senza articoli. Inoltre, attraverso un questionario somministrato a studenti adulti, sono stati indagati i giudizi di grammaticalità in L2. Infine, i risultati ottenuti dal corpus insieme a quelli ottenuti dall'indagine sono stati integrati all'interno di una lezione sulla sintassi e sulla pragmatica di sostantivi singolari spogli, progettata per corsi in ESL.

Parole chiave: SOSTANTIVI SINGOLARI SPOGLI, ARTICOLI IN INGLESE, ESL, USO DEL CORPORE NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA, TIPOLOGIE DI L1

* Contact: stvan@uta.edu

© Stvan 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

1. Introduction to bare singular count nouns

A perennial problem for learners of English is choosing the correct article form. Learners must first identify whether a noun is mass or count and then decide whether the context requires a definite or indefinite article for the count nouns. An even subtler sub-task involves noticing and mastering the use of bare singular count nouns (BSCNs)—count nouns that occur with neither an article nor a plural morpheme. BSCNs represent an unexpected form for learners or instructors using grammar textbooks, since usually only mass nouns are modeled as appearing bare. It is useful for learners to be made aware of BSCNs not only due to their lack of count-indexing morpho-syntax but also because of their meaning, which is often pragmatically marked (Stvan, 1998, 2007). Previous work on aspects of syntax and of pragmatic inferences created by BSCN use has been based on naturally occurring data, but only that which was opportunistically gathered. Without a more systematic examination of natural data, there has been no way to determine the actual frequency of BSCNs compared to articulated nouns, and it has remained unclear how many BSCNs students can expect to receive as input. The present study provides such a systematic examination. After BSCNs are introduced in Section 1, Section 2 presents the research questions and methodology that guided this project. In Section 3, we build a background profile of the bare singular form in English, using examples from the Corpus of Contemporary American English (Davies, 2008); in Section 4, we compare this representation of input to the awareness of bare forms by adult language learners; and in Section 5, we suggest L2 classroom tasks to enhance student mastery of these targeted noun forms.

Example (1) illustrates the expected use of English count nouns based on traditional prescriptive grammars, where, by definition, English count nouns cannot be used in singular form unless they occur with an article:

1) a. He was at **the park/*park** with the kids
   b. She studies in **the library/*library**
   c. He washed **the car/*car**
   d. **The store** /***Store** was crowded

A small number of count nouns, however, do occur in the bare singular form. This paper suggests that the use of countable nouns without articles is particularly marked, such that the correct use of this form may be more difficult for learners to master than mass nouns or articulated count nouns. Some cross-linguistic work on noun phrase typology suggests that English singular count nouns cannot show up without an article (Munn & Schmitt, 2002). When bare singular forms in English have been discussed, this has generally been to note limits on the form. For example, Werth (1980) denies the possibility of BSCNs occurring in the subject position, and Chierchia (1998) suggests that they cannot be used in the argument position. In English grammars, the use of count nouns without an article has been mentioned, but the coverage of these forms is slight, and insufficiently motivated. For instance, Quirk, Greenbaum, Leech, and Svartik (1985, p. 277) devote a page to count nouns, simply noting that they can occur in prepositional phrases, typically with reference to a social institution, and listing a handful of forms whose use they claim is "idiomatic." Biber, Johansson, Leech, Conrad, and Finegan (1999) devote three pages to the zero article with "nouns which in other contexts behave as ordinary countable nouns" (p. 261), including nouns from such diverse semantic classes as institutions, meals, and times of day, and constructions including predicate nominals, parallel structures, and vocatives. Stvan (1998) dedicates a monograph to the particular count nouns that occur bare, sketching a pragmatic mechanism for the contrastive readings they can convey. All of these works conclude that limited types of count nouns occur with a zero article. What is yet to be determined, however, is how (in)frequently BSCNs occur, and whether their frequency affects their acquisition and their felicitous use by non-native speakers.

For a key subset of nouns, the use of a bare singular form signals additional information, as seen in the contrasting bare and articulated forms in (2):

2) Definite Lou is in **the prison** = simply located in a known prison building
   Indefinite Lou is in **a prison** = simply located in an unknown prison building
   Bare Lou is in **prison** = being held as a prisoner

In this article we focus on the common nouns whose use in the bare form conveys added meaning. This means we will not examine the use of articles in proper names (cf. Moore, 2004) or the use of articles with

mass nouns (Section 2.1 shows how this plays out with part of speech tags, however). We also leave aside the more transparent bare singular noun uses in time adverbials (*at recess, at noon, on break, during dinner*) and manner adverbials for viewing and recording media (*off camera, on stage, in ink, on film*). Instead, this paper examines instances where the use of institutional BSCN forms can create additional pragmatic implicatures that contrast with the meaning created by articulated forms, an area that we suggest is in need of better mastery for English as a Second Language (ESL) learners.

To show that more than just a handful of BSCNs exist, Table 1 lists examples from American English that make up one of the larger semantic subsets—social and geographical places—accounted for by Stvan (2007). These bare-form word types represent the complete attested set of location count nouns collected from naturally occurring English from the 19th to 21st centuries. Collection of these tokens began before the authors had access to digital texts tagged with parts of speech, so this range of noun types was obtained through a combination of approaches: through opportunistic encounters within printed texts, leading to more methodical pattern-matching searches through a small corpus of *Wall Street Journal* files in digital form, followed by searches on internet search engines.

Table 1
Attested BSCNs in English (from Stvan, 2007, p. 173)

base	district	mosque	slope
bed	dock	office	stage
camp	hall	pasture	state
campus	harbor	planet	stream
cellar	hill	port	studio
chapel	home	post	synagogue
church	hospital	prison	table
class	island	property	temple
clinic	jail	river	theater
college	kindergarten	school	town
country	kitchen	sea	university
court	line	seminary	work
daycare	market	shore	world
deck	meeting	site	yeshiva

While the anomalous behavior of a few BSCNs has been documented in earlier grammars (particularly the occurrence of bare *home, school,* and *jail*, as in Biber et al., 1999; Collins, 2007; Fillmore, 1992), a sufficient description of the awareness and use of this set of forms by native speakers of American English has yet to be undertaken. Further, we suggest that teaching ESL learners to recognize and exploit the BSCN form can help them master the article system. Studies of learner corpora show that article misuse, particularly with mass and count nouns, continues to be the highest error type for Chinese learners of English (Chuang, 2005; White, 2009). Because determiners are a function-word category, they are discussed in grammar class, but grammar mastery is often a lower priority in more communicative-based classrooms (Celce-Murcia, 1991). Conversely, because bare singular noun forms are a low-frequency noun phrase category, they occur less often in natural input and are less frequently modeled for learners. Indeed, grammar descriptions suggest that this nominal form is non-existent or quite infrequent in everyday speech (e.g., Behrens, 1995; Werth, 1980). In addition, there is no complete examination of when and where the bare forms occur—that is, in which grammatical positions or collocations they are found. This paper offers a baseline to show which nouns happen where, in an effort to begin to determine what kind of frequency effects might be at play with BSCNs.

High frequency items have been suggested to be more prone to phonological reduction and fusion as well as semantic generalization and functional shift, while low frequency items are less entrenched and more prone to analogical changes such as regularization (Bybee & Hopper, 2001). This affects the article plus noun unit in two ways. Articles themselves are high in frequency, appearing in the top ten items of any English word index. In some frameworks, this lexical category could be considered even more frequent, since the lack

of a definite or indefinite article is sometimes considered to represent a covert article. For example, Master (1997) has argued that a covert article is the highest frequency English item, though Berezowski (2009) suggests that a zero article should not be considered and tracked as a consistent lexical item. Whether or not one believes that bare noun forms collocate with a zero article, the issue to settle is still collocational, that is, how often do singular count nouns appear without an overt article? And additionally, what other items collocate with bare noun forms? The latter question springs from a second frequency factor, string frequency. Krug (1998), for example, looked at bigrams where the second element was *have* and found the following:

> [O]f [the] potentially contractible two-word have sequences [...] nine closed class items [...] account for about half [...] of the first element, but they represent 86% [...] of the hosts of actually realized contractions. Hence, *have* contractions are not evenly spread across all hosts, but the most frequent potential hosts contract disproportionately more often than less-frequent ones. (p. 293)

Similarly, if bare forms do not follow articles, can we predict their occurrence based on the frequency of some other limited set of preceding elements? If so, how can this be exploited for language teaching? In corpus work using excerpts from textbooks and news articles, Byrd (2005) and Master (1987, 1990) explored the range of English definite and indefinite noun phrase types, but these projects did not distinguish bare singulars from other bare forms. Pedagogically, the issue of ESL learners choosing the wrong article form has been well studied (e.g., Chuang, 2005; Pica, 1983, 1994; White, 2009), though again, the possibility of leaving a noun without an article is not raised. The current paper draws on these traditions to point out a type of article-less noun form that falls through the gaps of many descriptions of English article use, and to show how understanding its functions may contribute to the mastery of the English article system.

2. Research questions and methodology

2.1. Identification of bare nouns that are both singular and count

In order to find instances of pragmatically marked BSCNs and to clarify how they are used in natural data, two approaches could be fruitful. We briefly lay out the strengths and weaknesses of each.

The first method would involve looking through a corpus for all count nouns, and then comparing the singular forms that appear with and without articles. The problem in utilizing this method is finding a relevant way to identify count nouns. Since mass nouns also lack plural forms, to automate the process of finding bare singulars, one first needs a part of speech (POS) tagset that can distinguish between singular mass and singular count nouns. Most tagsets, however, do not have this capability,[2] and, consequently most—but not all—hits of nouns without articles would be mass (see discussion of Table 4). Without a more fine-tuned tagger, the task of collocating instances of BCSNs requires so much sorting by hand that one loses the advantage of computer-automated processing, which is normally a strength of corpus work.

In light of drawbacks to the aforementioned approach, we chose the alternative method. This involved taking the 56 nouns that were verified as appearing in a pragmatically marked BSCN form (i.e., those from Table 1), searching for these specific nouns in a corpus, and recording how many times they appear both with an article (in their "regular" count forms) and as bare forms. This was a much more manageable task; it had the downside, however, of not assisting in finding any new types of BSCNs. Nevertheless, it allowed the search for relevant tokens in the corpus data to proceed more quickly, and, for this reason, the current project began with a list of nouns (rather than particular POS tags) to search for.

We then explored the distribution of these count nouns from corpus data to determine how many occurred with and without articles, which were the most frequent, what grammatical positions they occurred in, and what other words they collocated with. Next, using the corpus data as a representation of the types of BSCNs that leaners are exposed to, we surveyed adult ESL learners from two university programs to explore how sensitive they were to uses of bare singulars, as well as whether the use of such forms correlated to their L1, and, if so, what type of article system their L1 had. Finally, drawing on these findings, we propose ways to

[2] The pilot sources of data examined here were the Brown Corpus (Francis & Kucera, 1964) tagged with the Penn tag set and hits from COCA, which is tagged with C5 tags. Penn's NN and COCA's Noun.SG both capture *table* and *information* as example words for this tag, showing that count and mass nouns are both recorded. These tagged texts provide advantages over earlier analyses, which used data not tagged for position; but finding non-mass nouns cannot yet be easily automated even with the use of these tagsets.

better support learning of BSCNs through exercises whereby students explicitly contrast the functions of count nouns used with and without articles.

2.2. Research questions

To separate the issues involved, we address the following six research questions:

RQ1: What is the actual breakdown of bare versus articulated noun phrases? In other words, how (in)frequent is the bare singular form as a noun phrase type?
RQ2: Which noun subtypes of BSCNs appear without articles most frequently?
RQ3: What is the BSCN distribution across the three grammatical positions of subject, direct object, and object of a preposition?
RQ4: Which preceding lexical items collocate most frequently with BSCNs?
RQ5: How aware are second language learners of the occurrence and functions of BSCNs?
RQ6: Since bare singulars are infrequent enough that reference grammars often suggest that they do not occur in English, we explore the ramifications for ESL learners. Specifically, we ask: How can corpus data, combined with insights from grammaticality judgments by English learners, be integrated into an ESL lesson on the syntax and pragmatics of BSCNs?

2.3. Selection of the dataset

To study the distribution of bare singulars, we started with the 56 nouns from Table 1, all known to occur in bare singular form, and separated out the 15 most frequent items, based on the frequency word list of the top 5000 words in the Corpus of Contemporary American English, COCA (Davies & Gardner, 2010). We then searched for uses of these 15 nouns in the singular form and further narrowed the search to occurrences where the nouns did not follow an article. Rather than simply picking those nouns with the highest raw number of singular forms in COCA, we selected these 15 words as those with the highest ratio of singular noun forms found after a preposition to total number of singular noun form tokens (e.g., the highest frequency word by this calculation was *jail,* which occurred 7,235 times as a singular form directly after a preposition out of the 12,329 times it occurred as a singular noun). Further, to focus on common noun use, we omitted all uses involving the bare nouns as parts of multi-word proper nouns (e.g., *Camp David, Church Street, the U.S. Supreme Court, Court TV, School of Rock, Scotland Yard*). In other words, in this sample, we excluded definite noun phrases that were capitalized to refer to an identifiable place or person.

3. Frequency of the bare forms as input

With these methods and caveats laid out, this section presents the findings for the first four research questions, which are based on the corpus data.

3.1. What is the frequency of bare versus articulated noun phrases?

In this section we discuss the percentage of times that null forms occur. Discussing their automated error correction program, De Felice and Pulman (2008) noted:

> [T]he model is successful at identifying cases of misused determiner, e.g., *a* for *the* or vice versa, doing so in over two-thirds of cases. However, by far the most frequent error type for determiners is not confusion between indefinite and definite article, but omitting an article where one is needed. At the moment, the model detects very few of these errors, no doubt influenced by *the preponderance of null cases* seen in training. (p. 175, italics ours)

Some of the first discussions of bare noun frequency in American English come from data gathered by Master (1987, 1990). Table 2 shows the results of his 1987 study based on 269 noun phrases from articles in the magazine *Scientific American* and his 1990 study based on 5004 noun phrases found in the magazine *Newsweek*. In each of these sources, nouns without articles emerge as the most frequent noun forms.

Table 2
Bare and articulated forms (from Master, 1987, 1990)

	Definite article	Indefinite article	No determiner
Scientific American articles	38%	8%	54%
Newsweek articles	35%	19%	46%

As genre might be expected to play some part in the distribution, Byrd (2005) expanded on these studies by looking at additional text types. She found a similar breakdown in her examination of nominals in history and accounting textbooks, shown in Table 3.

Table 3
Bare and Articulated forms (from Byrd, 2005, p. 17)

	Definite article	Indefinite article	No determiner
History textbook	27.7%	9.4%	54%
Accounting textbook	32%	9.5 %	48%

In both these textbooks, bare forms are the most frequent nominal forms, followed by definite and then indefinite nouns. Within bare forms, however, those that are proper nouns and mass nouns—either with abstract referents (e.g., sadness, peace, justice, information) or tangible referents (e.g., furniture, pasta, oatmeal)—are already acknowledged in textbook lessons as examples requiring neither an article nor a plural marker in English. In other words, it is important to subdivide the types of bare forms found. Byrd's more detailed treatment of noun types that collocate with covert articles is shown in Table 4.

Table 4
Noun phrase sub-type forms (from Byrd, 2005, p. 17)

	Proper	Plural	Mass	Singular
History textbook	17.9%	16.2%	11.1%	0.5%
Accounting textbook	6.4%	13.3%	15.5%	0.3%

Byrd's data shows that proper, plural, and mass nouns, make up the majority of the bare forms in English prose. The point to note here is that while some kind of bare form accounts for about half the English nominals, of these, singular count nouns are a much smaller set, occurring less than 1% of the time. One problem with such attempts at coding nouns, however, is that many nouns can be identified that have both mass and count interpretations. Our data, for example, included contrasting noun types for *daycare, pasture, room, shore,* and *work*, all of which were tagged simply as non-plural nouns. More crucially, as we show below, a number of count nouns show behavior that is both un-count- and un-mass-like. To illustrate this, 15 nouns that are normally considered to be count nouns yet also appear in bare singular form were examined in detail. That is, rather than looking at the presence or lack of determination for English noun phrases in general, in this paper we examine particular ostensible mass and count nouns and their distribution with articles. Unlike the works of Master (1987, 1990) and Byrd (2005) therefore, the current study takes a type-driven look at English bare noun distribution.

As background on the different noun types, Table 5 shows two kinds of noun phrases that are not unexpected in the bare form. On the left are three proper nouns; on the right are three mass nouns. These occurrences are taken from COCA, based on material from 1990 to 2009. The nouns have been sorted into four categories: *definite, indefinite, attributive*, and *bare*. The first two categories include uses with determiners (i.e., *the, this, that, my, our, his, her, their,* and *possessive –s* for definite, and *a, an, some, each,* and *no* for indefinite). The attributive category covers uses where the noun in question is a modifier in a compound (e.g., *a* ***prison*** *program,* ***furniture*** *warehouses*) rather than the noun itself being the lexical item affecting the definiteness and plural morphology. The bare category covers those items where the bare noun is the head of a nominal phrase and lacks both determination and plural marking.

Table 5
Distribution of expected bare noun types: definite, indefinite, attributive, and bare (from first 100 hits of each in COCA)

Proper nouns					Mass nouns				
	Def	Indef	Attrib	Bare		Def	Indef	Attrib	Bare
Liverpool	0%	0%	22%	78%	furniture	12%	0%	25%	63%
Michael Jackson	1%	0%	13%	86%	information	17%	0%	6%	77%
Mexico	0%	0%	6%	94%	research	17%	0%	26%	57%

For the proper nouns, not surprisingly, no hits occurred with indefinite articles and few occurred with definite forms. (Of the two nouns found with definite articles, one was used to refer to a type of sandwich called "the Michael Jackson"; the other was a case of ellipsis: "I think this is the last of the pure Michael Jackson [songs]."). All the nouns could occur attributively as left-hand members of clusters, as illustrated in examples (3)–(5).

3) dog attired in a **Liverpool shirt** is among a crowd of soccer fans
4) Marcia I got to know during the **Michael Jackson trial**
5) an April 2003 research seminar on Mexico and U.S.-**Mexico relations**

Mostly, however, as seen in the fourth column in Table 5, proper nouns appeared bare. The mass nouns, predictably, could be found with definite articles, but not indefinite articles, unless these were part of larger noun phrases that the mass noun did not head (e.g., "an Education Resources Information Center search"). Like the proper nouns, these were most frequently found in bare form.

On the other hand, nouns normally considered to be countable in English, which are therefore predicted to lack bare singular uses, are gathered in Table 6, where they are listed alphabetically. A crucial split, however, is shown between the nouns in the left-hand column, which show the "typical" count noun distribution (i.e., some kind of article is required when the singular noun is used as the head of a noun phrase), and the nouns in the column on the right, which show a more unusual distribution.

Table 6
Distribution of contrasting count noun uses (from first 100 hits of each in COCA)

Regular count noun distribution					BSCN distribution				
	Def	Indef	Attrib	Bare		Def	Indef	Attrib	Bare
book	86%	11%	2%	0%	bed	31%	6%	4%	59%
box	49%	29%	22%	0%	campus	14%	4%	40%	42%
classroom	53%	16%	31%	0%	church	58%	6%	22%	14%
factory	40%	32%	27%	1%	class	45%	19%	20%	16%
floor	79%	13%	4%	4%	college	9%	3%	58%	29%
garage	70%	15%	15%	0%	court	30%	18%	20%	32%
garden	60%	24%	16%	0%	deck	61%	14%	15%	10%
house	83%	13%	4%	0%	home	29%	12%	7%	52%
library	45%	4%	51%	0%	jail	9%	8%	6%	77%
park	45%	29%	26%	0%	prison	18%	8%	39%	35%
room	80%	13%	5%	2%	school	26%	11%	27%	36%
station	62%	27%	9%	2%	sea	32%	4%	48%	16%
store	58%	28%	14%	0%	shore	69%	5%	8%	18%
yard	71%	14%	15%	0%	stage	63%	6%	13%	18%
workplace	51%	8%	40%	1%	town	42%	17%	4%	37%

Our decision regarding which count nouns to track was based on the nouns in the right-hand column, selected for having the highest frequency in COCA from the 56 count nouns found earlier to have appeared in bare form (see Table 1). We focused on those with highest ratio of singular noun forms found directly after a preposition to total number of singular noun forms. For this exploration, we excluded: those that occur as singular forms, but rarely as bare nouns (e.g., *off world, in country, out of office*); those that occur as singular, but rarely in a count sense (e.g., *work*[3]); and those that occur as bare, but are low in overall frequency (e.g., *seminary, kindergarten, post, stage*). The goal was to generate a list of the most prototypical bare singulars, those high both in overall word frequency and also in unarticulated uses. To achieve this, we first ranked the 56 nouns according to frequency of occurrence in singular form, then sorted them according to frequency directly after a preposition (i.e., not following an article), and then took the ratio of terms occurring as bare singular forms in a prepositional phrase to the total number of times they appeared as a singular form. In looking for these forms in the corpus, we also eliminated those examples in the first 100 hits used in non-count readings. The alphabetized list of candidate nouns is shown on the right hand side of Table 6.

As a control, the words in the left side of Table 6 were selected to match semantically, i.e., they were count nouns that named locations, used in either predicative and ditransitive constructions. The referents were all, therefore, physical or geographical locations. Furthermore, we did not include nouns with animate referents.[4]

As expected, for the nouns in the first column of the table there was a higher use of definite than indefinite forms, due, at least in part, to the English pattern of introducing a referent with an indefinite form followed by multiple definite forms for each subsequent co-referential noun phrase. This fits the expected profile for English count nouns, which normally only appear bare when they are in plural form. The count nouns on the left side had most of their occurrences with different kinds of determiners or as attributive modifiers, with very few bare forms.

Some additional discussion is called for, however, regarding which bare form should be considered a marked use for count nouns. For example, all four of the bare tokens with *floor* and for *factory* and *room* were involved in paired sets, as in (6), or serial sets that included more than one bare noun, as in (7):

6) a. the forms fill an entire room from **floor** to **ceiling**
   b. He moved quietly from **room** to **room**

7) a. Yeah, right in the hallways, these hallways, first **floor**, second **floor**. It didn't matter where
   b. a scene from the industrial revolution, with milling workers, dim, square **factory**, rocky **hillside**, and grimy English **sky**

Examples (6) and (7) were included in the counts and marked in the *bare* column because speakers have the option to use articles here, though such serial sets are often found as bare count nouns (cf. work on coordinated bare forms: Ahlgren, 1946; Heycock & Zamparelli, 2003; Jackendoff, 2008; Roodenburg, 2004). However, both types of sets occur with low frequency.

---

[3] The word *work* was included on the list of 56 nouns in part because it has a reading parallel to the other location terms:

He's at school = he is at his school
He's at church = he is at his church
He's at home = he is at his home
He's at work = he is at his work(place)

These all show the added meaning of connection to the place affiliated with the located referent. However, unlike the other nouns, *work* does not also occur in other morpho-syntactic frames as a countable noun with this meaning. The bare form of *work* mainly appeared in COCA with one of these other three senses: Work1, countable = a piece of art; Work2, mass = activity or employment; Work3, countable = employer or workplace; Work4, verb = to labor.

[4] In pilot studies by the authors, the count noun *boy* showed additional bare uses tied to the referent being human. For example, four bare uses of *boy* appeared as heads of nicknames, such as those in (i), or as an address term, in (ii):

i) a. he's also affectionately known as "**Germ Boy**" for his insistence upon universal smallpox vaccine
   b. Be grateful, **TV boy**. Have respect. Have you seen the beginning of a war?

In addition, two unmodified bare tokens of *boy* were also used as address terms:

ii) a. Consider the risk to his own dignity that Douglass is taking here, inviting Auld to call him Frederick, his former name tied so closely to his former identity—and so dangerously close to **boy**
   b. I sed it to him, "**Boy**, you supposed to been at school

In further examining BSCN distribution in Table 6, we also see that a higher number of definite than indefinite forms were found. Roughly the same number of attributive forms was identified for BSCNs as for regular count noun. But the distinguishing characteristic of this set is that the bare use is quite high—in most cases higher than use with definite articles. Therefore, in answer to Question 1, which was concerned with the frequency of bare versus articulated noun phrases, one subset of count nouns has a low occurrence in the bare form, with a mean definite + indefinite/bare ratio of 75.6 : 0.71. For another subset of nominals, however, the ratio is reversed, with a bare form that is often equal to, or even higher than, the articulated forms, though with a much higher variation in deviation. In short, this makes a case, based on distribution, for BSCNs to be considered distinct from regular count nouns in English.

3.2. Which count nouns occurred most often without articles?

To investigate this split further, we now respond to Question 2, which asks which of the BSCN types are found most often. Since many studies have shown that how much a term begins to lose its inflection, or article marking, and become irregular, in this case becoming a BSCN, varies depending on individual word frequency, it is relevant to explore how we might let the current frequency of the overall noun phrase form drive the choice of the particular nouns being investigated. And regarding token frequency, it is helpful here to compare whether any of the bare singular forms are in the top noun lemmas of English. Thus, for each of the 15 BSCNs nouns examined, Table 7 shows the words sorted by highest to lowest occurrence in bare form.

Table 7
BSCNs from Table 6 ranked by frequency of the bare form

BSCNs	Frequency of bare uses
jail	77%
bed	59%
home	52%
campus	42%
town	37%
school	36%
prison	35%
court	32%
college	29%
shore	18%
stage	18%
class	16%
sea	16%
church	14%
deck	10%

From the ranking in Table 7, it becomes apparent that BSCNs can be viewed as falling into two groups: those with the most frequent bare forms (30% of the time or more) and those with bare form counts of 10-18%. An unpaired t-test shows the p value (.00007) to be extremely significant at a 95% confidence interval. The semantic aspects of the lower frequency group of nouns reveal another telling characteristic as well—higher polysemy. For example, count nouns for *class* were split between meanings of "social class," "category," and "room or group of students." Only the latter appeared in bare form. Likewise, for the noun *stage*, the sense meaning "level" did not occur bare, while the "location for performances" did. In addition, *shore* and *sea* appeared with both mass and count senses, also confusing the issue of whether tokens were BSCNs.

3.3. What is the overall distribution of BSCNs by position?

One quickly observable aspect of the bare uses of nouns like *jail, bed*, and *home* is that they do not appear with equally frequency in all grammatical positions. Many works have examined bare nouns in a single position (e.g., Baldwin et al., 2006; Stvan, 1993, 1998 on prepositional phrases; Borik & Gehrke, 2015; Stvan, 2007 on direct objects; Berezowski, 2009 on nominal predicates). Responding, then, to Question 3, we illustrate the distribution of each of the 15 most frequent BSCNs according to their position as subject, direct object or object of a preposition.

Earlier, opportunistic, naturally-occurring examples have been found for 10 BSCN types in subject position and 14 types in direct object position (Stvan, 1998, pp. 252-253). In the samples counted from the current COCA data, however, shown in Table 8, even some of these uses were too infrequent to surface in the bare nouns in the first 100 hits. The nouns *bed, court, deck*, and *sea*, for example, appear only in prepositional phrases.

In sorting these, *home* appears with two numbers in the table. These values represent the overt prepositional phrase positions as well as cases when *home* occurred after linking verbs. These latter uses are not predicate nominal constructions but function as locatives that are even further reduced, lacking a preposition as well as an article: *I'm* ***home****; he went* ***home****.* The bare singular use of *home*, then, appears to have a double dose of erosion, appearing with a lack of both preposition and article.

Table 8
The different grammatical positions in which BSCNs were found

BSCNs	As subject	As direct object	As object of preposition
bed	0	0	59
campus	0	3	39
church	0	4	10
class	0	2	14
college	0	2	27
court	0	0	32
deck	0	0	10
home	1	3	15/31
jail	0	3	74
prison	4	0	31
school	1	4	31
sea	0	0	16
shore	1	0	17
stage	0	3	15
town	0	7	30

The most frequent position by far for BSCNs was as the object of a preposition. Of the nouns occurring elsewhere in the phrase, *prison* was the most frequent noun found as the subject of a clause. The most frequent direct objects were *town, church, school, campus, stage, home*, and *jail.*

3.4. Which preceding items collocate most frequently with bare BSCNs?

Given the frequency by which these nouns occur in prepositional phrases, bare forms might be capturable through some other collocations, in this case by checking for the most common element to the left: prepositions. Following the contribution of Krug's string frequency (1998), we might expect some predictability if not of [article + noun], then of [preposition+ noun] in attempting to find singular count noun forms. This leads to the fourth research question, in which we look at prepositional phrase bigrams. Table 9 shows which prepositions appear most frequently for each noun found in a prepositional phrase, with *in* being the most common first element.

Table 9
Ranking of how frequently BSCNs are found in prepositional phrases (PPs) and list of most common prepositions

BSCNs	Freq. in PPs	Preposition preceding BSCN									
jail	74	in (39)	to (26)	from (4)	out of (3)						
bed	59	to (25)	in (17)	out of (13)	into (3)	for (1)					
home	46	Ø (32)	at (10)	to (2)	from (2)						
campus	39	on (27)	off (6)	to (3)	across (1)	around (1)	from (1)				
court	32	in (14)	to (8)	into (4)	out of (4)	through (1)	to (1)				
prison	31	in (18)	to (8)	from (2)	such as (1)	with (1)	of (1)				
school	31	to (13)	in (10)	of (2)	since (2)	before (1)	from (1)	through (1)	until (1)		
town	30	in (8)	X* of (8)	out of (5)	to (3)	into (3)	across (2)	through (1)			
college	27	in (9)	to (7)	after (2)	during (2)	at (2)	from (1)	of (1)	on (1)	out of (1)	since (1)
shore	17	from (6)	to (4)	on (3)	near (2)	toward (2)	into (1)				
sea	16	at (8)	to (4)	by (2)	from (1)	on (1)					
stage	15	on (13)	up (1)	to (1)							
class	14	in (7)	to (7)								
deck	10	on (8)	of (1)	below (1)							
church	10	in (4)	to (2)	of (2)	for (1)	between (1)					

Several trends can be seen in Table 9. All the BSCNs in prepositional phrases appear with more than one preposition, but they also have an unequal distribution. Although a sample of more than 100 noun tokens per type would undoubtedly show additional prepositions, from this data we can see that each noun has one or two prepositions with which it is much more likely to collocate. The most flexible distributions were found for *college*, with ten different prepositions in the same sample; *school*, with eight; and *town*, with seven. The most limited distribution was for *class*, which appeared only with *in* and *to*.

4. Awareness among L2 learners of English

The word type samples from the corpus data give a sense of how often learners are exposed to count and non-count nouns collocating with articles. Our next step was to query actual learners to gauge their responses to English sentences containing regular count nouns and bare singular count nouns. To obtain this information, as expressed in Question 5, adult language learners in pre-sessional English language programs on two university campuses took part in a survey that asked for their judgments on English noun use.[5]

4.1. Description of the data from Site 1

Grammaticality judgments were collected from 62 adult ESL learners at a U.K. university. Subjects were international students attending pre-sessional courses designed for those with conditional admission to the university who wished to improve their knowledge of spoken and written English in preparation for academic study at the university.[6] Those entering the program scored 4.0-5.5 on the International English Language Testing System (IELTS). (Passing the pre-sessional course would allow them entry to an undergraduate program. Typical IELTS scores are 6.0 - 7.0 for direct entry to a degree program).

Using the survey found in Appendix A, information was gathered on the following independent variables: the speakers' native language (L1), sex, and age. The dependent variable was their judgment of the grammaticality of different bare noun forms in 20 sample sentences. A final portion of the survey asked participants to fill in a cloze test section with words or phrases. This was designed to elicit bare versus articulated noun phrases.

Of those who gave their age, 40 of the participants were aged 18-25, 21 were 26-35, and 1 was older than 35. Age of arrival was not recorded since all participants had visas entailing that they arrived at the site specifically for English courses; they were not a population who had lived or studied in the UK previously.

The first languages of the students surveyed in this group were Arabic, Chinese, Indonesian, Japanese, Korean, Kurdish, Thai, and Turkish. Five students did not specify their home language.

For the cloze test section, L1 was checked against words that should be bare in both British and American English. We also examined whether participants chose to produce a noun phrase form that would not be bare in either dialect of English (e.g., *shop* and *college*).

4.2. Description of the data from Site 2

To increase the number of speakers surveyed from each home language, a second round of grammaticality judgment data was collected from 133 adult ESL learners at a U.S. university. Participants were again international students attending pre-sessional courses at an intensive English program who wished to improve their knowledge of spoken and written English in preparation for academic study at a university. Students who participated in these surveys were from levels 1-5 (out of six levels), so they had incoming proficiency scores ranging from 35 to 77 on the H-J Composition Evaluation Tool, roughly equivalent to 400-520 on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL). This places the speakers across a similar range of proficiency as those on the U.K. campus (Vancouver English Centre, 2015).

Using the same survey found in Appendix A, information was gathered on speakers' L1, sex, and age. For this group, 101 participants were aged 18-25, 25 were 26-35, 5 were older than 35, and two did not specify an age. The first languages of the students surveyed at this site were Arabic, Bangla, Chinese, French, Japanese, Korean, Portuguese, Romanian, Russian, Spanish, Thai, Turkish, and Vietnamese. Six students did not specify their home language. The combined number of speakers for each home language is shown in Table 10.

[5] The collection of survey data was approved as exempt under UTArlington IRB protocol 2013-0214e.

[6] Thanks to research assistants Naomi Weiwen Lan and Sok-Hun Kim for invaluable research assistance in gathering, sorting, and questioning the categories of noun types in the corpus, and to Jessica Rohr, Darcey Browning, and Stephen Self for inputting and sorting the survey responses.

Table 10
Combined number of speakers for the two sites

Language	Site 1 (UK)	Site 2 (US)	Totals
Arabic	9	44	53
Bangla	0	1	1
Chinese	33	9	42
French	0	11	11
Indonesian	2	0	2
Japanese	2	8	10
Korean	1	18	19
Kurdish	6	0	6
Portuguese	0	5	5
Romanian	0	1	1
Russian	0	1	1
Spanish	0	11	11
Thai	3	2	5
Turkish	1	8	9
Vietnamese	0	8	8
Unknown	5	6	11
Total	**62**	**133**	**195**

4.3. Analysis of the survey data for different nouns

In this section, we examine the results of pairs of questions from the survey that highlight the expected contrasting judgments of particular noun forms. We use as examples (8) Statements 9-10 and 15-16, in which only the articulated form, not the bare form, is acceptable. The statements are:

8)
9. *Joe likes to study **at library**
10. Jenny likes to study **at the library**

15. I saw the new exhibition **at the museum**
16. *I saw the new exhibition **at museum**

We examined whether learners correctly identified the bare forms in (9) and (16) as ungrammatical and the articulated forms in (10) and (15) as grammatical. Table 11 shows the results for these questions for the 133 participants at the U.S. site and the 62 participants at the U.K. site.

Table 11
Number of correct responses when bare nouns should be identified as ungrammatical

Question	Correct response (UK)	Correct response (US)
9 (**at library*)	32 (52%)	82 (62%)
10 (*at the library*)	36 (58%)	98 (74%)
15 (*at the museum*)	45 (73%)	107 (82%)
16 (**at museum*)	44 (71%)	90 (69%)

For both groups, the greater number of correct responses was given for the articulated forms, while the students at the U.S. site had higher correct responses overall, possibly due to the range in their proficiency level. For the U.K. group, the correct choices for the word *library* were the least confidently marked—with a

near-random set of responses, while the forms for *museum* were marked in a manner closer to that of the speakers at the other site.

In contrast to the statements examined in Table 11, the sentences with bare forms that should be rated as grammatical in any English dialect[7] were queried for the following constructions: *in prison* (1), *to school* (5), *at school* (7), *on campus* (11), *at home* (13), and *at church* (19). Grammaticality judgments for the 133 participants at the U.S. site and the 62 participants at the U.K. site are presented in Table 12.

Table 12
Number of correct responses when bare nouns should be identified as grammatical

Question	Correct response (UK)	Correct response (US)
1 (*in prison*)	46 (74%)	105 (80%)
5 (*to school*)	49 (79%)	106 (81%)
7 (*at school*)	50 (80%)	95 (72%)
11 (*on campus*)	37 (59%)	101 (77%)
13 (*at home*)	53 (85%)	112 (85%)
19 (*at church*)	40 (64%)	84 (64%)

In these tables we see evidence that learners do recognize differences in acceptability for a number of English BSCNs, though with significantly different response rates for two particular nouns (i.e., *library* and *campus*). Following this look at individual words, our next goal was to tease apart the group responses to determine whether respondents from any given L1 scored better or worse than average on the surveys, and whether this could be explained by the number and type of articles in their first language.

The L1 information from both surveys (see Table 10) was further combined in order to sort by the article type of the home languages. This organization was intended to enable us to see patterns that might correlate with the noun phrase typology of participants' home languages, depending on whether their L1 has both definite and indefinite articles, only one, or neither. These L1 types (2-article, 1-article (d), 1-article (i), 0-article) are tallied in Table 13.

Table 13
Languages grouped by number of articles they include

	2-article	1-article (d)	1-article (i)	0-article
Language	Bangla	Arabic	Turkish	Chinese
	French			Indonesian
	Kurdish			Japanese
	Portuguese			Korean
	Romanian			Russian
	Spanish			Thai
				Vietnamese
Total Speakers	**35**	**53**	**9**	**87**

The survey responses for each of these L1 types are shown in Table 14.

[7] Future work could collect demographic data on the form of English that learners are exposed to by instructors. Because of the varieties of English that are taught in their home countries, Arabic speakers, for example, may be more accustomed to American English dialect variants, and should rate the *in hospital* and *at university* examples differently than Chinese speakers, who may be more accustomed to British English variants. In other words, this data would allow us to interpret "correct" answers for each question by L2 subtype. Depending on the English that learners were exposed to, there should be some difference with (3) and (17), in which the bare forms are only grammatical for those learning British English, but not for those learning American English.

Table 14
Correct responses sorted by student's L1 type

Question	2-article (n=35)	1-article (d) (n=53)	1-article (i) (n=9)	0-article (n=87)	Mean per question
1 (*in prison*)	30 (86%)	38 (71%)	8 (89%)	70 (80%)	81.5%
5 (*to school*)	30 (86%)	35 (66%)	6 (67%)	75 (86%)	76.25%
7 (*at school*)	29 (83%)	37 (70%)	6 (67%)	67 (77%)	74.25
9 (**at library*)	27 (77%)	38 (71%)	6 (67%)	49 (56%)	67.75%
10 (*at the library*)	29 (83%)	44 (83%)	7 (78%)	51 (59%)	75.75%
11 (*on campus*)	30 (86%)	30 (57%)	5 (56%)	54 (62%)	65.25%
13 (*at home*)	33 (94%)	38 (71%)	6 (67%)	85 (98%)	82.5%
15 (*at the museum*)	27 (77%)	46 (87%)	7 (78%)	64 (74%)	79%
16 (**at museum*)	26 (74%)	38 (71%)	6 (67%)	60 (69%)	70.25%
19 (*at church*)	25 (71%)	35 (66%)	6 (67%)	52 (60%)	66%
Mean across L1 type	81.7%	71.3%	70.3%	72.1%	

From the averages along the bottom row of Table 14, we can see that speakers from languages with a two-article system—which is the case for English—perform better overall in identifying correct uses of English bare nouns. However, scores on the questions still vary according to other issues, including particular lexical items. As we saw in Table 11, *at library* is a particularly difficult item to assess, and here we see that, particularly for speakers of languages with no article system, choosing *at the library* was not a much clearer choice. And as seen in Table 12, *on campus* was a difficult bare form to approve, and indeed it is the lowest scoring form in Table 14. The combination *at home* was consistent—that is, this use of a bare noun was rated highly in Table 12 by the students on both campuses, and was correctly identified as grammatical more than all other bare forms in Table 14. This result, however, is not purely based on frequency of input, for, if that were the predictor, the ranking in Table 7 would lead us to expect *campus* to rate much better than *school* or *prison*. The bare use of *at home* is a construction whose equivalent is used as a bare form across many languages, and, indeed, this particular English collocation has been analyzed by a number of linguists (Collins, 2007; Fillmore, 1992; Jackendoff, Maling, & Zaenen, 1993).

In short, looking at judgments of bare forms in prepositional phrases, students did not recognize correct uses consistently. Some lexical items were easier to select (*home* versus *library*), while in some cases the L1 type played a role (e.g., languages with two articles versus those with just an indefinite article).

5. Incorporation of findings into a data-driven lesson

To help students focus on when these bare forms occur, we now present examples of classroom exercises to be used as part of an advanced grammar and reading course. In addressing Question 6, the intent is to find ways to raise students' awareness of the contrasting uses of count nouns that may occur with and without an article. Work by Cobb (2004) showed that concordances in the classroom led to improvement in learning new words. We suggest a variation on this: using preselected concordance lines to help focus on noticing contexts for particular contrasting collocations. The exercises involve distributing pre-collected concordance lines that students can work with in small groups. Three sample exercises are presented here, each focusing on a bare form in a different distributional slot. These tasks are aimed at expanding the discussion of where BSCNs can occur and how they are interpreted when appearing in each grammatical position.

5.1. Prepositional phrase prompts

Since we saw that the preponderance of BSCNs occur in prepositional phrases, the first set of concordance lines helps students to observe and distill contrasting constructions appearing in these positions. First, using sets like those in Figures 1 and 2, students are encouraged to discuss what meaning differences they can recognize. All of these concordance lines involve the noun *prison*. In Figure 1, students should observe that the forms do not have articles and are used to provide an adverbial-like description of a

prisoner. In Figure 2, the nouns occur with articles, and students should this time pick out an actual building or location of a person who is not a prisoner.

As the second step, students receive the prompt shown in (9). The goal is for them to create new sentences that use the intended form/meaning pairing modeled in the concordance lines. In essence, they should write two sentences using *prison* in a prepositional phrase: one referring to a person's state (e.g., *in prison*) and another to the physical location of a person who is not a prisoner (e.g., *in the prison*).

(voice-over) Released from	**prison** in 1982, Beckwith has spent most the last eight years in Tennessee
Should he end up in	**prison**- or just with a movie deal?
I regret those years that I have wasted in	**prison**.
Nelson Mandela, freed after 27 years in	**prison**, made a historic visit to the White House.
(voice-over) Sheila's date went to	**prison** and she's now super-cautious about the men she goes out with.

Figure 1. No article in the *prison* NP.

Scores of federal police could be seen inside	**the prison** and manning guard towers.
"groans of anguish" that can be heard across	**the prison** and contrast with the incantory song
It was a few minutes after 7 in the morning, at	**the prison** in Stark, Florida.
He was always interested in going to	**the prison**.
Waiting outside	**the prison** for Hammock that morning, Roby got an email on his phone

Figure 2. With articles in the *prison* NP.

9) **Prompt:** Write two contrasting sentences containing prepositional phrases that contain the word *prison*. One should describe the state of a prisoner; the other should refer to the physical location of some person. Which one can occur without an article?

The goal with the first two sets of concordance lines is to see the contrast between similar constructions appearing in prepositional phrases. While uses with and without an article can both be grammatical, there is a difference in meaning. In essence, for one prepositional phrase they should aim to use *prison* to talk about the state of a prisoner (e.g., *John is in prison*), as opposed to talking about the physical location of a person who is not a prisoner (e.g., *John was in the prison taking a tour*). As a review and production task, students should work in groups with a prompt like the one in (8). There are another dozen institutional nouns that work this way in English (Stvan, 1998, 2007); students can discuss the same contrast with *school, church, jail, campus*, etc.

5.2. Subject prompts

For bare forms in subject position, another contrast between bare and articulated nouns is highlighted. Table 8 showed that *prison* was the most likely word to appear as a subject. Therefore, in these examples, students would first read the lines in Figure 3 and 4 and compare notes on the meaning difference between them. In using the bare form here, writers produce statements used to speak generically or characteristically about life as a prisoner (e.g., *Prison was dull*); in using the articulated form, the aim is to talk about a tangible building (e.g., *The prison was made of bricks*). After some class discussion to make sure everyone understands this contrast, students would next work with the prompt in (10).

I know, I know,	**prison** is not an alluring alternative.
It can't be simply that	**prison** is such a bad place - after all.
Sexual behavior happens everywhere.	**Prison** is one of those locations.
I spent over six weeks in prison, and I knew what	**prison** was like.
No past, no future. Maybe	**prison** was like dope in that way.

Figure 3. No article in the prison NP.

	The prison was overcrowded.
	The prison was so full that there was barely room to move.
	The prison was located within Fort Jesus,
	The prison was only eleven miles west of Starke on State Road 16.
	The prison has no pharmacy,

Figure 4. With articles in the *prison* NP.

10) **Prompt:** Write two contrasting sentences with *prison* in the subject position. One should describe the state of life for prisoners, the other refers to the physical building. Which one can occur without an article?

Again, there are additional nouns that work this way in English. As a review, students should be able to discuss the same bare singular versus articulated contrast for other nouns. Additional follow-up tasks like those in (11) can help them develop additional meta-linguistic awareness:

11) a. Follow-up Task 1:
Compare notes to see if the others in your group can tell which noun phrase meanings must have no article. Work together to paraphrase each meaning.

b. Follow-up Task 2:
There are another dozen location nouns that work this way in English. Look at the next sets of examples and discuss the same no article vs. article contrast with the words *school, church* and *jail*. Give paraphrases for each contrast.

5.3. Modifier prompts

In this last set, the key is to contrast the count noun as a head noun with its use as a modifier. Here the *prison* examples show how the presence or lack of an article is not always contingent upon what collocates to the immediate left of the noun; identifying the noun that serves as the head of the noun phrase can also be important. This demonstrates that, rather than simply associating "bareness" in the lexicon with particular nouns like *prison*, it is helpful for learners to note that nouns used as modifiers in compounds do not affect the choice of determiner.

In Figure 5, the word *prison* is used as a modifier. The choice of whether or not to use an article is thus determined by the head noun in the compound, the noun to the right of *prison*. The head noun may itself be singular (e.g., *prison number*, *prison sentence*) or plural (e.g., *prison administrators*, *prison officials*, *prison services*), but the form of the modifier does not inflect. After reviewing the concordance lines, students should work with prompt (12).

There has been no study. But	**prison** administrators say there's been a decrease
whose IQ matches his eight-digit	**prison** number.
of 2,000-volt electricity before	**prison** officials were done.
Legally, they could both end up with the very same	**prison** sentence- life in prison.
Lagner is Delaware's director of	**prison** services.

Figure 5. *Prison* as a modifier in noun-noun compounds.

12) **Prompt:** For each of the compound nouns, underline the noun that serves as the head of the noun phrase. Is that word singular or plural? Does the noun phrase have the right article to match the head? Why?

As a review, students should be able to find the head noun for similar modified examples with *campus, school*, and so on, such as the lines in Figure 6. With these examples, they should try to discuss count/number attributes and choose whether or not to use an article.

but it certainly was involved in all	**campus** activities.
one of the most vocal activists in the	**campus** coalition against U.S. policy in the Gulf.
in turn, led to an affair known as Watergate.	**Campus** demonstrations against U.S. military.
I know of at least one	**campus** newspaper which has.
make parents and students more aware of	**campus** safety,

Figure 6. *Campus* as a modifier in noun-noun compounds.

Overall, the use of the concordance line examples is meant to activate students' inferential ability in observing patterns of article contrast as well as their ability to produce new sentences containing appropriately bare nouns that work the same way.

6. Conclusion

We present conclusions for each of the three areas: frequency of input, learner awareness of bare forms, and pedagogical applications. Our first conclusions triangulate the corpus findings. There is distributional evidence that some apparent count nouns differ from others based on whether or not they occur lacking both determiners and plural forms: True count nouns are indeed rarely found in bare singular forms, while the group of BSCNs do appear without articles, patterning more like full noun phrases. However, some of BSCN types also have lower bare frequencies and mass uses, which further obscures the polysemy. By hunting for singular noun forms, one can find nouns that are bare and singular without being able to easily verify whether they are count nouns. In the case of BSCNs, morphology gives no clue for either humans or computers to distinguish mass from count nouns. Our first step, then, must be to verify which members of the total set of bare nouns are indeed count nouns and not names or mass noun uses. Additional accurate counts are still needed, both with a larger sample, and across different registers.

Additionally, we suggest that grammatical position should also be considered in finding and coding such noun uses. Prepositional phrases contain these forms much more often, although bare singulars can also appear as subjects or direct objects. But the nouns are not uniform in their distribution, with some occurring significantly more often as subjects, for example, than others. Of those in prepositional phrases, particular prepositions collocate with bare singulars at a high frequency. Future research in this area might entail writing a POS-tagger enhancer to identify BSCNs by including additional heuristics, such as double-checking number agreement, rather than using a tagging system based simply on probabilities. Based on the answers to our research questions, new BSCNs might be found by machine-learning the syntactic/lexical environment of known types and looking for other nouns in that same environment.

Earlier scholars have suggested that bare singular forms are not used in English at all, while others noted that they do occur, but are rare, irregular, idiomatic, residual, have not fully grammaticalized into new forms, or represent older forms that have not yet disappeared. Certainly, we can concur that their occurrence is striking. By looking more closely at those nominal constructions that appear unexpectedly bare, we have a starting point to examine whether certain token forms are differently productive, which could, for example, suggest that some are eroding while others are formed by analogy. To tackle the possibility of different directions of lexicalization, influenced by different frequencies for different noun types, one next step would be a diachronic examination of individual bare forms.

Regarding the research question exploring learner awareness of bare forms, we found that speakers from home languages with a two-article system scored better overall in identifying correct uses of English bare nouns. However, scores on the questions varied considerably according to other variables, including particular lexical items. When asked to judge bare form uses as grammatical or not in individual sentences, students had difficulty choosing between bare and articulated forms for a number of words (though a few combinations, like *at home*, were more easily identified as correct). Furthermore, the readings of many of the bare forms can be either definite or indefinite. Future research could track which BSCNs allow for pragmatic inference, and whether multiple interpretations are triggered by the form or by the position of the noun phrase, with attention to the frequency and distribution of those with a definite reading (*at home*), as opposed to the form and distribution of those with an indefinite, or more incorporation-like reading (*in school*). This leads to some of the issues that influenced the survey data. Though these are undoubtedly concerns of advanced learners, recognizing inferences created by the correct bare forms can have real-world ramifications.

Thus, lastly, we suggest applications of this information to shape upper-level ESL curriculum materials. By assisting language learners in discerning which bare forms are used and to what effect, tasks involving corpus-based material encourage learners to hypothesize about the subtypes of noun phrases in the dataset. Consequently, students are guided in developing a more fine-tuned understanding of rules for using bare forms in English and in acquiring greater awareness of the English article system. We demonstrated a method to help train English learners to be able to see patterns, which will help them to correct article discrepancies in their writing and speaking. The goal of these tasks is increased student awareness of both the semantics of bare nouns and the contexts in which they are used, providing a more structured basis for students to try out their own production of English nominals and to develop a more assured sense of when to choose bare forms.

References

Ahlgren, Arthur (1946). *On the use of the definite article with "nouns of possession" in English*. Uppsala, Finland: Appelbergs.

Baldwin, Timothy, Beavers, John, van der Beek, Leonoor, Bond, Francis, Flickinger, Dan, & Sag, Ivan A. (2006). In search of a systematic treatment of determinerless PPs. In Patrick Saint-Dizier (Ed.), *Syntax and semantics of prepositions* (pp. 63-180). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Behrens, Leila (1995). Categorizing between lexicon and grammar: The MASS/COUNT distinction in a cross-linguistic perspective. *Lexicology*, *1*(1), 1-112.

Berezowski, Leszek (2009). *The myth of the zero article*. London, United Kingdom: Continuum.

Biber, Douglas, Johansson, Stig, Leech, Geoffrey, Conrad, Susan, & Finegan, Edward (1999). *Longman grammar of spoken and written English.* London, United Kingdom: Longman.

Borik, Olga & Gehrke, Berit (2015). *The syntax and semantics of pseudo-incorporation*. Leiden, Netherland: Koninklijke Brill.

Bybee, Joan L., & Hopper, Paul J. (Eds.). (2001). *Frequency and the emergence of linguistic structure.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Byrd, Patricia (2005). Nouns without articles: Focusing instructions for ESL/EFL Learners within the context of authentic discourse. In Jan Frodesen & Christine Holten (Eds.), *The power of context in language teaching and learning* (pp. 13-25). Boston, Massachusetts: Thompson/Heinle.

Celce-Murcia, Marianne (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly, 25*(3), 459-480.

Chierchia, Gennaro (1998). Reference to kinds across languages. *Natural language semantics, 6*(4), 339-405.

Chuang, Fei-Yu (2005). Article misuse: A neglected problem in Chinese EAP student writing. In Meena Singhal & John Liontas (Eds.), *Proceedings of the 2nd international online conference on second and foreign language teaching and research* (pp. 25-33). Reading Matrix, inc. Retrieved from http://www.readingmatrix.com/onlineconference/proceedings2005.html

Cobb, Tom (2004). Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System, 25*(3), 301-315.

Collins, Chris (2007). Home sweet home. *NYU working papers in linguistics*, *1,* 1-34.

Davies, Mark (2008). *The corpus of contemporary American English (COCA): 385 million words, 1990-present*. Retrieved from http://www.americancorpus.org

Davies, Mark & Gardner, Dee (2010). *A Frequency dictionary of American English: Word sketches, collocates, and thematic lists*. London, United Kingdom: Routledge.

De Felice, Rachele & Pulman, Stephen G. (2008). A classifier-based approach to preposition and determiner error correction in L2 English. In Donia Scott & Hans Uszkoreit (Eds.), *Proceedings of the 22nd international conference on computational linguistics (Coling 2008)* (pp. 169-76). Stroudsburg, Pennsylvania: Association for Computational Linguistics (ACL). Retrieved from http://www.aclweb.org/anthology/C08-1000

Fillmore, Charles J. (1992). 'Corpus linguistics' or 'Computer-aided armchair linguistics.' In Jan Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics: Proceedings of Nobel symposium 82* (pp. 35-60). Stockholm, Sweden: Mouton de Gruyter.

Francis, W. N. & Kucera H. (1964). *A Standard Corpus of Present-Day Edited American English, for use with Digital Computers.* Department of Linguistics. Brown University, Providence, Rhode Island, USA. Revised 1971, Revised and Amplified 1979.

Heycock, Caroline & Zamparelli, Roberto (2003). Coordinated bare definites. *Linguistic Inquiry, 34*(3), 443-469.

Jackendoff, Ray (2008). Construction after construction and its theoretical challenges. *Language, 84*(1), 8-28.

Jackendoff, Ray, Maling, Joan, & Zaenen, Annie (1993). Home is subject to Principle A. *Linguistic Inquiry*, *24,* 173-76.

Krug, Manfred G. (1998). String frequency: a cognitive motivating factor in coalescence, language processing and linguistic change. *Journal of English linguistics, 26*(4), 286-320.

Master, Peter Antony (1987). *A Cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system* (Unpublished doctoral dissertation). UCLA, Los Angeles, California.

Master, Peter (1990). Teaching the English articles as a binary system. *TESOL Quarterly*, *24*(3), 61-478.

Master, Peter (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System, 25*, 215-232.

Moore, Julia Margaret (2004). *Articles and proper names in L2 English* (Unpublished doctoral dissertation). Northwestern University, Evanston, Illinois.

Munn, Alan & Schmitt, Christina (2002). Bare nouns and the morphosyntax of number. In Teresa Satterfield, Christina Tortora, & Diana Cresti (Eds.), *Current Issues in Romance languages* (pp. 225-239). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Pica, Teresa (1983). The article in American English: What the textbooks don't tell us. In Nessa Wolfson & Elliot Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 222-233). Rowely, Massachusetts: Newbury House.

Pica, Teresa (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly, 28*(1), 49-79.

Quirk, Randolph, Greenbaum, Sidney, Leech, Geoffrey, & Svartik, Jan (1985). *A Comprehensive grammar of the English language*. New York, New York: Longman.

Roodenburg, Jasper (2004). French bare arguments are not extinct: The case of coordinated bare nouns. *Linguistic Inquiry, 35*(2), 301-313.

Stvan, Laurel Smith (1993). Activity implicatures and possessor implicatures: What are locations when there is no article? In Katharine Beals, Gina Cook, David Katham, Sotaro Kita, Karl-Erik McCullogh & David Testen (Eds.), *Papers from the 29th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society (*pp. 419-433). Chicago: CLS.

Stvan, Laurel Smith (1998). *The semantics and pragmatics of bare singular noun phrases* (Unpublished doctoral dissertation). Northwestern University, Evanston, Illinois.

Stvan, Laurel Smith (2007). The functional range of bare singular count nouns in English. In Elisabeth Stark, Elisabet Leiss, & Werner Abraham (Eds.), *Nominal determination: Typology, context constraints, and historical emergence* (pp. 171-187). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Vancouver English Centre (2015). TOEFL Equivalency Table. Retrieved from http://secure.vec.bc.ca/toefl-equivalency-table.cfm

Werth, Paul (1980). Articles of association: Determiners and context. In Johan van der Auwera (Ed.), *The semantics of determiners* (pp. 250-289). Baltimore/London: University Park Press/Croom Helm.

White, Benjamin (2009). Accounting for L2-English learners' article choices. *MSU Working Papers in SLS, 1(1)*, 14-37.

Appendix A

STUDY ON ENGLISH NOUNS

Your first language: _____

Your age: ____ 18-25 ____ 26-35 ____ 35 or older

Your sex: ____ F ____ M

For the 20 sentences below, please circle the number of any sentence that is ungrammatical:

1. John can't attend the party because he is **in prison.**
2. When you are **in the prison** tomorrow, look for the old clock in the entry hall.
3. I saw it yesterday when I was **in hospital**
4. I saw it yesterday when I was **in the hospital.**
5. Starting next year, students will be able to take their mobile phones **to school**.
6. Residents are encouraged to donate their used computers **to a school**.
7. My brother learned it when he was **at school.**
8. The banker and the shop owner will drop off the money **at the school.**
9. Joe likes to study **at library.**
10. Jenny likes to study **at the library.**
11. I'll meet you **on campus.**
12. The man found a place **on the campus** to catch the bus.
13. Sorry, my little sister is not **at home**, she is still at work.
14. Sorry, my little sister is not **at the home**, she is still at work.
15. I saw the new exhibition **at the museum.**
16. I saw the new exhibition **at museum.**
17. I have been **at university** for just over a year and a half.
18. I went to a concert **at the university** that was put on by the choir.
19. Joan sat next to her cousin that day **at church**.
20. They left the car in the lot **at the church**.

Fill in the blank section:

For 21-23, please fill in any words that might be needed to make these into grammatical sentences. If the sentence is fine as it is, please fill in an X.

21. The mayor made the announcement today when he was _____ school.

22. We can buy some sandwiches _____ shop.

23. Are you going to _____ college?

Please include any optional comments you have concerning these sentences:

Laurel Smith Stvan, University of Texas at Arlington
stvan@uta.edu

EN **Laurel Smith Stvan** is an Associate Professor of Linguistics and Chair of the Department of Linguistics and TESOL at the University of Texas at Arlington. Her research explores bare nominals, polysemy, health discourse, and applications of corpus linguistics. Her work has appeared in the journals *Lingua*, *Corpora*, and *Communication & Medicine*.

ES **Laurel Smith Stvan** es profesora asociada de Lingüística y directora del Departamento de Lingüística e Inglés L2/LE para hablantes de otras lenguas en la Universidad de Texas en Arlington. Su investigación se centra en los nominales indeterminados, la polisemia, el discurso en el ámbito sanitario y las aplicaciones de la lingüística de corpus. Sus trabajos han sido publicados en las revistas *Lingua*, *Corpora*, y *Communication & Medicine.*

IT **Laurel Smith Stvan** è professoressa associata di Linguistica e direttrice del Dipartimento di Linguistica e TESOL presso la University of Texas at Arlington. Nella sua attività di ricerca esplora i sintagmi nominali spogli, la polisemia, il discorso sulla salute e le applicazioni della linguistica dei corpora. Il suo lavoro è apparso nelle riviste *Lingua, Corpora*, e *Communication & Medicine.*

Suganthi John, University of Birmingham
s.p.john@bham.ac.uk

EN **Suganthi John** is a Senior Lecturer in the Department of English Language and Applied Linguistics at the University of Birmingham. Her primary research interests are in self-representation and identity in academic texts. She is also interested in second language writing and in writing development across boundaries (undergraduate to postgraduate; postgraduate to workplace), including writing for research publication purposes.

ES **Suganthi John** es profesora titular del Departamento de Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada de la Universidad de Birmingham. Sus principales intereses investigadores son la auto-representación y la identidad en los textos académicos. Además, trabaja la expresión escrita en segundas lenguas así como su desarrollo en áreas de transición (de grado a posgrado y de posgrado al entorno profesional), incluida la escritura para la publicación en el ámbito investigador.

IT **Suganthi John** è professoressa associata nel Dipartimento di Lingua Inglese e Linguistica Applicata presso la University of Birmingham. I suoi principali interessi di ricerca sono nell'ambito dell'auto-rappresentazione ed identità in testi accademici. Inoltre, si interessa alla scrittura nella lingua seconda e allo sviluppo della scrittura nei momenti di passaggio (tra laurea e post laurea; tra il post laurea e l'ambito lavorativo), inclusa la scrittura ai fini di pubblicazione accademica.

E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
Volume 3, Issue 1, September 2016, pages 23-42
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.62
www.e-journall.org

Marcadores discursivos indicadores de cortesía de la variedad mexicana. Un enfoque pluricéntrico para su enseñanza en ELE

ALBA NALLELI GARCÍA AGÜERO*
Universität Bern

Received 10 September 2015; received in revised form 28 February 2016; accepted 10 July 2016

ABSTRACT

ES En este artículo se discute la importancia que comportan la enseñanza y la adquisición de los marcadores discursivos conversacionales para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. Se asume que los marcadores discursivos permiten, además de conectar oraciones y otorgar al texto cohesión y coherencia, inferir la intención comunicativa del hablante y que algunos de ellos pueden funcionar como índices de cortesía verbal. Asimismo, sostenemos la validez de enseñar el español desde una postura pluricéntrica de la lengua. Por tal razón, exploramos los marcadores conversacionales de la variedad mexicana que indican cortesía con el fin de ofrecer una propuesta de categorización de tales marcadores y unos modelos de actividades didácticas para el/la enseñante de E/LE. Consideramos que al esclarecer las funciones que dichas partículas cumplen, el profesor/la profesora puede propiciar la ampliación del conocimiento del estudiante sobre otras variedades del español, así como suscitar la reflexión sobre las diferencias de algunas normas de cortesía verbal en las distintas culturas hispánicas, logrando con ello el fortalecimiento de la competencia pragmática de los alumnos.

Palabras clave: ENSEÑANZA-ADQUISICIÓN DE E/LE, MARCADORES DISCURSIVOS CONVERSACIONALES, CORTESÍA VERBAL, ESPAÑOL DE MÉXICO.

EN This article addresses the importance of teaching and acquiring conversational discourse markers in the development of L2 Spanish speakers' communicative competence. It is assumed that discourse markers, in addition to connecting sentences and giving cohesion and coherence to a text, permit the inference of a speaker's communicative intention, and sometimes function as indexes of verbal courtesy. Moreover, the validity of teaching Spanish from a pluricentric position is supported. Within this framework, conversational courtesy markers used in Mexican Spanish are explored in order to offer a categorization and some sample teaching activities for the L2 Spanish classroom. These materials are intended to be used by an instructor to explain the functions of the conversational courtesy markers in order to foster the expansion of student knowledge of other varieties of Spanish, to prompt reflection on differences between norms of verbal courtesy in different Hispanic cultural heritages, and to thus strengthen students' pragmatic competence.

Key words: TEACHING AND LEARNING SPANISH L2, CONVERSATIONAL DISCOURSE MARKERS, VERBAL POLITENESS, MEXICAN SPANISH.

IT Questo articolo prende in esame l'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento dei marcatori discorsivi conversazionali per lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti e delle studentesse di spagnolo come lingua straniera. I marcatori discorsivi, oltre a connettere tra loro le proposizioni e fornire al testo coesione e coerenza, vengono qui riconosciuti come elementi che trasmettono le intenzioni comunicative di chi parla e fungono da indicatori della cortesia verbale. Al tempo stesso, si sostiene l'efficacia di un metodo di insegnamento dello spagnolo da una perspettiva pluricentrica della lingua. In questo quadro teorico, si analizzano i marcatori della conversazione che indicano cortesia nella variante di spagnolo messicano con il fine di offrire agli insegnanti di spagnolo come lingua straniera una proposta di categorizzazione di tali marcatori e dei modelli di attività pedagogiche per il loro insegnamento. Mediante l'utilizzo di questi materiali, l'insegnante può fare chiarezza sulle funzioni di queste parti del discorso con l'obiettivo di ampliare la conoscenza dello/a studente/essa includendo diverse varietà dello spagnolo e spingerlo/a a riflettere sulle differenze tra le norme di cortesia verbale di diverse culture ispaniche, rafforzando così la sua competenza pragmatica.

Parole chiave: INSEGNAMENTO E ACQUISIZIONE DELLO SPAGNOLO L2, MARCATORI DISCORSIVI CONVERSAZIONALI, CORTESIA VERBALE, SPAGNOLO MESSICANO.

* Contacto: alba.garcia@rom.unibe.ch

© Nalleli García 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

1. Introducción

1.1 Los marcadores discursivos y su tratamiento en manuales de ELE

La atención que se ha puesto al estudio de los marcadores discursivos es relativamente nueva (Carbonero Cano & Santana Marrero, 2010). La lingüística, en especial sus vertientes textual, analítico-discursiva y pragmática, ha dirigido la mirada a estas unidades a partir de los años setenta, una vez agotada la teoría del código y desarrollada la concepción inferencial de la comunicación (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, p. 416). Estas unidades que funcionan a nivel supraoracional no solo conectan oraciones y otorgan al texto cohesión y coherencia, sino que también guían las inferencias del interlocutor, ya que son indicadores de la intención comunicativa del hablante (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4057). Por lo anterior, el estudio de los marcadores discursivos ha sido de gran ayuda para entender cómo fluye el discurso y se estructura el habla.

En virtud de estas cualidades, los enfoques más recientes de la didáctica de las lenguas, entre ellos la didáctica comunicativa, han dedicado especial interés a estos elementos, pues su comprensión y dominio por parte del estudiante le permitirán alcanzar el principal objetivo de este enfoque didáctico: usar la lengua correctamente de acuerdo al contexto y alcanzar determinados objetivos comunicativos. Sin embargo, aun cuando se han tomado en cuenta estas unidades discursivas en los programas de estudio del español como lengua extranjera, el tratamiento que se les ha dado no ha sido el más adecuado (Fernández Barjola, 2008; Fuentes Rodríguez, 2010). A pesar de que los marcadores discursivos de la oralidad aparecen constantemente en los manuales de español como lengua extranjera desde los primeros niveles (véanse Álvarez Martínez, Blanco Canales, Vega De la Fuente Martínez, Sanz Sánchez, & Torrens Álvarez, 2003; Castells Fernández, Lohmann, & Santiso Saco, 2012; Görrissen et al., 2010; Sánchez Pérez, Espinet Solé, & Cantos Gómez, 2001), a diferencia del tratamiento de los marcadores que cumplen una función lógico-argumentativa (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, pp. 461-470), llamados también conectores, y que son empleados prioritariamente en la lengua escrita, su tratamiento es aún más marginal.

Así pues, el presente trabajo parte de la suposición de que algunos marcadores conversacionales poseen un valor pragmático agregado de cortesía. Además, conscientes de que tanto las reglas corteses como los marcadores que las reflejan no son los mismos en todas las variedades del español, nos dimos a la tarea de recoger los marcadores pertenecientes a la variedad mexicana que se emplean en la interacción oral con una carga cortés. Abordar el estudio de este tipo de unidades nos resulta muy importante, ya que, como lo estipulan los dos grandes sistemas de aprendizaje, enseñanza y examinación de idiomas, las *Guidelines* del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2012) y el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, Consejo de Europa, 2002), el conocimiento de las convenciones culturales y su reflejo en las producciones lingüísticas determinan el nivel de dominio de una LE/L2 (ACTFL, 2012, pp. 1-2), razón por la cual son criterios de evaluación. Además, el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-4 y 116-117), señala las normas de cortesía como parte de la competencia sociolingüística, cuyo desarrollo es indispensable para el buen funcionamiento de la interacción social.

1.2 La enseñanza del español a partir de una visión pluricéntrica de la lengua

En los últimos años se ha venido desarrollando una reflexión sobre la norma académica peninsular como único paradigma lingüístico (Zimmermann, 2006, pp. 565-566). En este marco, ha surgido una valoración del resto de las variedades que funcionan también como estándares y una concientización sobre el derecho de utilizarlas en la enseñanza del español (Beaven & Garrrido, 2000; Leonhardt, 2012; Martínez Pérsico, 2013). De hecho, instituciones normativas como el Instituto Cervantes (véase el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [PCIC], Instituto Cervantes, 2006) y la Real Academia Española (RAE, 2009) han demostrado la voluntad de incentivar una política panhispánica que tome en cuenta otras variedades estándares. Entre estas variedades que se han erigido como normativas está la mexicana, como lo han apuntado varios lingüistas (Lara, 1982; Oesterreicher, 2002; Zimmermann, 2006).

En este marco panhispánico, una de las ventajas de la inclusión en los programas de E/LE de materiales realizados a partir de otras variedades de la lengua española es que permite la reflexión sobre las divergencias entre las variedades nacionales del español en el ámbito semántico y pragmático. Según Zimmermann (2006), estas divergencias se encuentran principalmente en los "aspectos interculturales" (p. 571), entre los que destaca la cortesía, que podría conllevar malentendidos entre los hablantes de variedades diferentes debido a las diferencias pragmalingüísticas entre una cultura y otra. Estas diferencias pragmáticas, por ejemplo, se observan entre la cultura peninsular y la mexicana (Briz Gómez, 2011; Curcó & De Fina,

2002): en España se utilizan menos atenuantes y contrastes melódicos que en México, donde se brinda mucha más importancia a la imagen positiva del interlocutor (Curcó & De Fina, 2002).

Por todo lo anterior, en esta contribución queremos ofrecer una propuesta de categorización de los marcadores que indican cortesía verbal que se utilizan en la variedad mexicana. Algunos de estos marcadores son utilizados con las mismas funciones en la variedad peninsular; tal es el caso de *hombre, bueno, claro,* etc. Otros, en cambio, son propios del habla de México, como *ándale, órale, sale* o el marcador *güey,* que incluso se ha convertido en una marca indexical de mexicanidad (Bucholtz, 2009). La clasificación se basa en una selección de corpus recogidos por especialistas que han realizado estudios de tipo cuantitativo y cualitativo sobre el uso y la frecuencia de las partículas discursivas de México (Flores, 2014; Martín Butragueño, 2003; Palacios, 2003; Vázquez, 2012, 2013, 2015; Vigueras, 2014). Con todo, no es nuestro objetivo hacer una recolección exhaustiva de estas unidades, sino brindar una guía de referencia al enseñante de E/LE que desee adoptar una postura pluricéntrica y se interese por el español de México. Asimismo, esperamos que esta clasificación ayude al desarrollo de ejercicios y unidades didácticas para la enseñanza de los marcadores discursivos.

2. Nuestra aproximación pragmática al estudio de la cortesía verbal

La cortesía —sobre todo en español— como fenómeno de comunicación ha sido estudiada principalmente en el marco de la pragmática y su estudio se ha abordado desde diferentes enfoques (Placencia & García, 2007, p. 369) que oscilan entre aquellos de tipo pragmalingüístico (estudios de las estructuras formales y las funciones de la cortesía, véanse Briz, 2004, 2011; Haverkate, 2004), los de tipo cognitivo (estudios de los procesos mentales que toman parte en las dinámicas de cortesía verbal, véanse Bousfield, 2008; Christie, 2007; Escandell Vidal, 1998), y los de corte sociocultural (que ponen la mirada en los contextos en que se desarrolla la comunicación cortés, véanse Bravo, 2004, 2005; Scollon & Scollon, 1995). Asimismo, bajo estos enfoques se ha tratado de determinar si la cortesía verbal es un fenómeno socio-relacional o es cognitivo individual (Escandell Vidal, 1995; 1998); si se trata de una estrategia o si es una convención (Bravo, 2004; Briz Gómez, 2004; Escandell Vidal, 1995); si es un fenómeno universal o no (Kerbrat-Orecchioni, 2004); si posee capacidad creativa o es más bien automática (Escandell Vidal, 1995). Esta variedad de enfoques en el estudio de la cortesía ha provocado controversia, sin haberse podido llegar a un consenso para definir la cortesía verbal.

En esta contribución abordamos el tema de la cortesía desde una perspectiva pragmalingüística, tomando en consideración los elementos que enmarcan y determinan la comunicación (el contenido comunicado, la actitud del hablante transmitida a través del mensaje, la interpretación del oyente y las condiciones situacionales en que se desarrolla la comunicación), y poniendo especial atención en las unidades lingüísticas. Es decir, las formas del lenguaje verbal, específicamente los marcadores del discurso de la oralidad capaces de indicar cortesía, se estudian como estrategias para alcanzar objetivos comunicativos. Así pues, la cortesía verbal se considera un fenómeno comunicativo en el que intervienen factores externos al individuo (normas sociales aprendidas), factores internos (procesos cognitivos) y cuyo fin es el de facilitar la relación y los intercambios de los hablantes (función social).

2.1 Herramientas teóricas sobre las que se basa nuestra propuesta de clasificación

Una de las teorías sobre la cortesía verbal que ha tenido una amplia difusión y aplicación es la de Brown y Levinson (1987) que, a pesar de que se haya criticado su perspectiva abiertamente universalista (Eelen, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 2004; Lavandera, 1988; Placencia & García, 2007; Watts, 2003), aporta conceptos fundamentales que constituyen las bases sobre las que se ha desarrollado este trabajo.

El modelo de Brown y Levinson parte fundamentalmente de dos nociones: la idea de que la comunicación es una actividad racional que busca alcanzar una meta y la concepción de que cada individuo posee una imagen pública (*face*) que desea resguardar. La noción de *face,* propuesta originalmente por el sociólogo Erving Goffman (1955), fue retomada y expandida por Brown y Levinson (1987) quienes proponen las nociones de *imagen negativa* (deseo que cada individuo tiene de que su libertad de acción y su espacio sean respetados) e *imagen positiva* (deseo de ser aprobado, comprendido o admirado por los demás). Ambas imágenes no son opuestas, sino que "se trata de dos componentes complementarios de la identidad social" (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 41). Debido a que cada hablante posee una imagen pública, se dan casos en los que la comunicación entre individuos puede llegar a producir un *acto amenazador de imagen* (*face threatening act*, en adelante FTA). De acuerdo con Brown y Levinson, la mayoría de los actos que los

individuos realizan de manera cotidiana son FTA (1987, pp. 65 y 73) y atentan contra la *necesidad universal de imagen* (*face-want*) y el buen desarrollo de la comunicación. Ante esta continua amenaza de la *imagen*, se pone en marcha el *trabajo de imagen* (*face work*), concepto que se refiere a las estrategias con las cuales los hablantes intentan proteger tanto la imagen de su interlocutor como la propia. Este modelo fue sucesivamente ampliado por Kerbrat-Orecchioni (2004, pp. 43-46), que afirma que, si bien muchas de las estrategias sirven para limitar los posibles daños causados por los FTA, existen también unos actos que valorizan la imagen del interlocutor a los cuales propone llamar *actos agradadores de imagen* (*face flattering acts,* en adelante FFA).

En este modelo, existen dos tipos de estrategias de cortesía que cumplen con una función reparadora de los FTA o reforzadora de los FFA: a) la cortesía negativa, es decir, las estrategias utilizadas para no interferir con la libertad de acción del oyente, evitar la imposición el hablante, y así evitar o atenuar los FTA, y b) la cortesía positiva, la utilización de recursos que hacen que el oyente se sienta aceptado y valorado por el hablante, y que refuerzan FFA. Así, para que una interacción se lleve a cabo de una manera armónica, es necesario que intervenga el trabajo de imagen con el fin de contrarrestar o prevenir los FTA. Este objetivo se logra mediante una serie de estrategias de cortesía que permiten poner a salvo las imágenes de los interlocutores. Según Briz Gómez (2005, pp. 53-54), estas estrategias son el medio para alcanzar objetivos específicos, principalmente de negociación y acuerdo. Desde esta postura, el objetivo de los participantes de una conversación no es solamente el de transmitir un mensaje, sino también el de obtener la aceptación por parte de su interlocutor. Para ello, los interlocutores ponen en práctica diferentes estrategias corteses. Tales mecanismos son agrupados por Landone (2009, pp. 173-232) en tres categorías pragmalingüísticas: a) los mecanismos relacional-dialógicos, que comprenden las estrategias de *proximidad* y *negociación*; b) los mecanismos de intensidad, que abarcan las dinámicas de *atenuación* e *intensificación*, y c) los mecanismos de especificidad, que incluyen las estrategias de *enfocar* y *desenfocar.*

Entre los mecanismos relacional-dialógicos, la *proximidad* se refiere a la distancia relacional que existe entre los interlocutores. Esa noción está muy presente en los estudios de cortesía verbal y fue difundida por Brown y Levinson (1987), los cuales basan las dinámicas de cortesía en el distanciamiento (*cortesía negativa*) y el acercamiento (*cortesía positiva*) al interlocutor ante un acto amenazador. La modulación de la distancia dependerá de varios factores, entre los que se encuentran la cultura, el contexto comunicativo, la relación entre los interlocutores, el rol social jerárquico que cumple un hablante frente a otro, etc. Por otra parte, la *negociación* es un mecanismo fundamental dentro de la dinámica conversacional, ya que es a través de ella que se persigue llegar al acuerdo que, como sostiene Briz Gómez (2011, p. 15), es el propósito de la interacción verbal. La negociación se manifiesta y desarrolla a través de mecanismos de *acuerdo* y *desacuerdo.* El *acuerdo* se revela con señales verbales y no verbales por parte del interlocutor que, en realidad o aparentemente, satisfacen la intención del hablante e indican colaboración para continuar la línea conversacional. El *desacuerdo* se mueve en dirección opuesta, es decir, mediante señales que dejan intuir al hablante que el interlocutor no comparte la opinión. Así pues, mientras que con las manifestaciones de *acuerdo* se halaga la imagen del hablante, con los mecanismos de desacuerdo se pone en peligro dicha imagen, por lo que, para poder sostener la armonía dentro de la conversación, es necesario recurrir a estrategias de compensación.

La categoría *intensidad* está estrechamente relacionada con la cortesía verbal porque comprende los recursos que modulan la fuerza ilocutiva de los actos lingüísticos (Landone, 2009, p. 189). Tales recursos son la *atenuación* o *mitigación* y la *intensificación.* La atenuación o mitigación implica cortesía ya que se trata de la operación lingüística que realiza el hablante con el fin de reducir la fuerza ilocutiva de su acto de habla:

> La atenuación, como categoría pragmalingüística, es una operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo, que es el fin último de toda conversación. (Briz Gómez, 2005, p. 56)

Como explica Briz Gómez (2011, p. 18), la atenuación es un fenómeno semántico-pragmático. Semántico, porque conlleva una menor precisión de significado, y pragmático, porque es una estrategia que induce un proceso ostensivo-inferencial (Sperber & Wilson, 1986). Por lo tanto, el fenómeno de la atenuación está sometido a la interpretación por parte del destinatario, y depende del contexto en que se formula y está codificado. La atenuación participa en actividades de imagen e implica ambos tipos de cortesía. Por una parte, implica cortesía negativa porque al mitigar el acto de habla se busca preservar el territorio del oyente y/o reparar los daños que han provocado los FTA. Por otra parte, refleja cortesía positiva porque funciona como

mecanismo de protección del *yo*, ya que, mediante la no imposición, el hablante busca ganar el reconocimiento del interlocutor y la negociación con él. La *intensificación*, por otra parte, implica el realce de la fuerza ilocutiva de un acto de habla. Esta estrategia se realiza mediante mecanismos lingüísticos que enfatizan el punto de vista del hablante o una parte de su enunciado y, como la atenuación, persigue efectos perlocutivos. Así pues, mientras la atenuación protege las imágenes de ambos interlocutores reduciendo los daños que provocan los FTA (cortesía negativa), la intensificación refuerza los FFA (cortesía positiva). Por esta razón, la intensificación está vinculada a la noción semántico-pragmática de acercamiento (Briz Gómez, 2011, p. 14), ya que, a través de la intensificación, se busca la aproximación al interlocutor mediante la evocación de sentimientos afiliativos. Con todo, es importante señalar que tanto la atenuación como la intensificación son estrategias que no se usan siempre con fines corteses, ya que su función es la de mitigar o resaltar la fuerza ilocutiva de un acto de habla. La intensificación, por ejemplo, sirve para enfatizar también actos de habla descorteses y por esta razón la carga cortés o descortés dependerá del tipo de acto que se intensifique.

Por su parte, la tercera categoría, la *especificidad*, se entiende como la modulación de la precisión referencial (Landone, 2009, p. 219). De acuerdo con Landone (2009, pp. 219 y 221), se trata de una categoría pragmática todavía no bien definida debido a que algunos teóricos la consideran parte de la *intensidad*, es decir, como un recurso de mitigación. Sin embargo, aclara Landone que, mientras que la *atenuación* reduce la fuerza ilocutiva de un acto, la *especificidad* comprende mecanismos con los que se difumina o se precisa el referente o su enunciado. Además, se ha considerado la *especificidad* como mecanismo de distanciamiento-acercamiento, con lo cual se entrelaza con la categoría de proximidad. Haciendo un intento por aclarar este concepto, diremos pues que la *especificidad* sí posee la cualidad de proximidad, pero no a nivel relacional con el interlocutor, sino de distancia-acercamiento del hablante con su enunciado. Así pues, e*nfocar/desenfocar* se podrían definir como dos dinámicas de la *especificidad* que indican un mayor o menor involucramiento o responsabilidad del hablante con su enunciado. En este sentido, al hacer uso de la estrategia de *focalización* se pone en evidencia la identidad del hablante o del interlocutor, por ejemplo, con recursos que resaltan el parámetro epistémico (conocimiento cierto) como en la aserción *yo digo que; estoy seguro.* La estrategia de *desenfoque*, por otra parte, implica la falta de precisión y responsabilidad del hablante respecto a su enunciación, como sucede en las construcciones impersonales o las pasivas sin agente. Sin embargo, de los dos mecanismos mencionados, solamente la estrategia de *desenfoque* comporta cortesía, ya que, por un lado, el hablante protege su imagen al no responsabilizarse de la enunciación, y por otro, al usar esta estrategia remite a una de las máximas de estas teorías, es decir, a la regla establecida por Robin Lakoff (1973, pp. 298-299) que establece la no imposición como señal cortés.

3. Los marcadores discursivos conversacionales como índices de cortesía verbal

Los estudios de la cortesía verbal en español han demostrado que hay elementos lingüísticos que pueden funcionar como índices de cortesía verbal. Entre estos elementos se encuentran los marcadores del discurso que, según la definición de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, p. 4057), son

> unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

El hecho de que los marcadores discursivos no contribuyan directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orienten las inferencias del interlocutor, les permite actuar de manera estratégica dentro del discurso con fines corteses. Sin embargo, debido a que la mayor parte de los recursos comunicativos tienen algún grado de convencionalización (Bravo, 2004, p. 27), los marcadores del discurso pueden funcionar de manera estratégica pero sujetos, en mayor o menor medida, a significados codificados a partir de los cuales se iniciará el proceso que permitirá al interlocutor inferir cierto comportamiento cortés. En este sentido, podemos decir que los marcadores discursivos no reflejan *per se* cortesía verbal, sino que son solamente indicios de cortesía que necesitan combinarse con otras señales para ser percibidos como tales.

3.1 Marcadores discursivos conversacionales que expresan cortesía en el español mexicano

Para la realización de nuestra propuesta de clasificación nos hemos basado en la terminología de especialistas en cortesía y partículas discursivas (Landone, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) que se han encargado de agrupar los marcadores que pueden indicar de forma metalingüística una señal de modulación de cortesía en el ámbito conversacional. A partir de estas propuestas, recogemos los marcadores conversacionales que aparecen de manera cotidiana en la variedad mexicana –muchos de los cuales, como ya habíamos adelantado, coinciden en uso con los de la variedad peninsular– que actúan estratégicamente modulando la intensidad, la especificidad, la proximidad y la negociación dentro de las relaciones dialógicas con el afán de salvaguardar la imagen propia y la del interlocutor. Citaremos los marcadores de la variedad culta del español de México (Vigueras, 2014), sin dejar de mencionar algunos marcadores del registro coloquial que indexan fuertemente la identidad mexicana.

3.1.1 Marcadores discursivos conversacionales que modulan la proximidad

Dentro de los marcadores de la oralidad que acortan la distancia relacional entre los interlocutores se encuentran los señalados por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) como *enfocadores de la alteridad*, ya que "orientan sobre la forma como el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción comunicativa" (p. 4081). Nos referimos a marcadores como *hombre, mujer, mira/mire, oye/oiga.* Estas partículas remiten al oyente y señalan cortesía positiva porque acortan la distancia relacional. Sin embargo, es importante apuntar que dichas unidades pueden indicar simpatía y cordialidad pero, como lo demuestra Martín Butragueño en su estudio sobre la prosodia de los marcadores discursivos en el español de México (2003), marcadores como *mira/mire, oye/oiga,* pueden asociarse también a efectos estilísticos de enojo y amenaza. En el siguiente ejemplo (Martín Butragueño, 2003, p. 394) el hablante advierte a su interlocutor que ya no está dispuesto a soportar el malestar que este le causa introduciendo su turno mediante el marcador *mira*.

1) **Mira** ¡ya estuvo suave! [amenaza]

Propio de la variedad mexicana y perteneciente únicamente al registro informal es el marcador *güey.* Esta voz, de uso muy frecuente en el habla popular de México, propicia un sentido de confianza y camaradería entre los hablantes, así como de identificación intergrupal. Además de imprimir un sentido de familiaridad en el trato de los participantes, su función comunicativa es la de enfatizar lo dicho anteriormente y de segmentar la información en los turnos narrativos (Zimmermann, 1996, p. 499). El enfocador de la alteridad *güey* predomina en las conversaciones de los jóvenes (Palacios, 2002) y se ha vuelto una marca indexical de la variedad mexicana (Bucholtz, 2009) e incluso "ha llegado a convertirse en un estereotipo de las representaciones de personajes juveniles en el cine, la televisión, el teatro, etcétera" (Palacios, 2002, p. 227). Véase un ejemplo (Bucholtz, 2009, pp. 17-21) de las funciones que cumple este marcador (indica confianza, segmenta y enfatiza la información):

2) Chris: Ahí tengo todavía la boleta, **güey**.
Chilango: ¿Trescientos sesenta [ausencias], **güey**?
Chris: Como lo de un año, **güey**.
Chilango: Por eso digo, güey. No mames. Ya casi… ¿Fuiste cinco días a clase, o qué?
Chris: No, **güey**. No, **güey**. Pero, ya ves que son ocho clases […] Y en todas esas clases, tuve trescientas y sesenta y algo faltas. Pero iba a los concursos […] Iba a Puerto Vallarta, **güey**, a, a las playas a concursar, **güey**. Y llegaba y todos los profes me ponían mi diez, **güey**.

Otros marcadores que contribuyen al acercamiento con el interlocutor porque lo implican directamente, marcando confianza, son *fíjate*, *imagínate, verás, sabes, entiendes* (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4187). Similar a los anteriores, el marcador *ya sabes* es índice de cortesía positiva, pues el que habla da por sentado que su interlocutor conoce de antemano aquello a lo que se refiere, ponderando con esto al que escucha.

3.1.2 Marcadores conversacionales que modulan la negociación

Durante la conversación, la negociación estratégica y colaborativa es regulada por varios tipos de marcadores entre los que se encuentran los denominados por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro *marcadores de modalidad deóntica* (1999, p. 4081). Estas unidades expresan actitudes relacionadas con la expresión de la voluntad, es decir, indican que el interlocutor admite, consiente o confirma (*bueno, está bien*), pero también que no acepta o no confirma (*ni hablar, en absoluto, de ninguna manera*, etc.). Solo tomaremos en cuenta los primeros, pues únicamente estos advierten cortesía verbal positiva. Algunos de estos marcadores cumplen funciones de cooperación cuando expresan acuerdo con el hablante por lo que López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, pp. 443-453) los clasifican con el nombre de marcadores de *reacción colaborativa.* En la variedad mexicana encontramos *bien, de acuerdo, desde luego, cómo no, claro* y *bueno.* Este último, de acuerdo con el estudio de Vigueras (2014), resultó ser el marcador de modalidad deóntica más utilizado por sus informantes. Asimismo, Vigueras demostró que la aparición de *bueno* se ha mostrado con mayor recurrencia en México durante los últimos años.

En un registro informal, los marcadores que expresan acuerdo con el hablante son *va, sale, ándale/ándele* y *órale*. Nos detenemos un poco en estos dos últimos, ya que son exclusivos de la variedad mexicana. De acuerdo con el estudio de Flores (2014), *ándale/ándele* y *órale* comparten casi las mismas funciones comunicativas en el discurso oral de carácter únicamente coloquial. Como muchos de los marcadores discursivos, son polifuncionales: ambos son usados para expresar una orden, una conminación, para invitar, animar, manifestar acuerdo, sorpresa, intensificar una petición o ruego y funcionan como fórmula de cierre. Las funciones en las que difieren son las de criticar/evaluar y manifestar recepción del mensaje, que según Flores (2014) son propias solo de *órale.* Así pues, estas unidades pueden advertir cortesía cuando funcionan como *marcadores de modalidad deóntica* y expresan acuerdo, como en el Ejemplo 3 (Navarro, 2005, p. 61), o, como se verá posteriormente, cuando concluyen un intercambio comunicativo, refuerzan o reiteran la aserción del interlocutor (solo *ándale*) y cuando confirman la recepción de información (solo *órale*).

3) **Ándale** pues, te presto mi carro.

De acuerdo con la propuesta de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, pp. 449-450), dentro de la función interaccional, se encuentra un grupo de marcadores que permiten la fluidez de la dinámica conversacional de manera colaborativa; se trata de los marcadores que cumplen una función de *control de la recepción* por parte del hablante que incluyen *¿sabes?, ¿me entiendes?, ¿comprendes?, ¿ves?, ¿ya sabes?, ¿me explico?* Dichos marcadores son comunes en las interacciones de mexicanos y pueden fungir también como estrategia cortés de *cesión de turno de palabra*.

Dentro de esta misma categoría de negociación encontramos algunos marcadores que López Serena y Borreguero Zuloaga califican como *marcadores de petición de confirmación.* En la variedad mexicana los marcadores que clasifican dentro de esta clase son *¿no?, ¿o no?, ¿verdad?, ¿no es cierto?, ¿a poco no?* (este último usado solo en contextos informales). Tales unidades pueden cumplir también con una función de cesión de turno de palabra que implica cortesía positiva debido a que se otorga al interlocutor la oportunidad de dar su opinión cuando se tiene la certeza que confirmará lo apenas dicho. Sin embargo, estos marcadores podrían representar un FTA para el oyente, ya que, al pedir directamente la opinión del interlocutor, comportan una intromisión en su espacio. Piénsese, por ejemplo, en una situación en la que un profesor, después de haber dado una explicación teórica, se dirige sorpresivamente a uno de los estudiantes cediéndole la palabra con un marcador como *¿o no?* Un caso así podría crear angustia en el estudiante que no esté preparado, por lo que dicho marcador no cumpliría con la función de estrategia cortés. Por el contrario, este marcador reflejaría una señal de cortesía positiva si durante una pausa entre clases un compañero le dice a otro para iniciar la conversación y cederle la palabra: "Hoy hace mucho frío, *¿no?*" Una vez más se observa que los marcadores pueden o no servir como estrategias corteses, todo depende del acto de habla que acompañen, es decir, de la intención comunicativa del hablante, y en general, del contexto en el que se realiza la interacción.

Además, se incluyen en el grupo de marcadores de negociación las unidades que indican que el intercambio comunicativo está por concluir y que pertenecen al registro informal: *sale, ándale/ándele* y *órale,* que frecuentemente reforzados por el marcador *pues* resultan en las formas *sale pues; ándele pues; órale pues*. A este grupo pertenece también el marcador *bueno* (seguido de pausa) (Martín Butragueño, 2003), que "a menudo, se usa antes de la clausura de una conversación, en la fase de despedida (preclausura), como si los

hablantes señalaran su aceptación de la conversación llevada a cabo y su acuerdo en concluirla" (Landone, 2009, p. 295).

Finalmente, también los marcadores de *función de contacto conversacional,* propuestos por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, pp. 450-451), expresan *función fática* y son índices de cortesía verbal con respecto al hablante, pues a través de ellos el interlocutor señala la recepción de la información y su disponibilidad para seguir escuchando: *Sí; ya; claro; siiiií* (con alargamiento vocálico)*; sí, sí, sí* (reiteraciones); *¡ah!; ¡ajá! (interjecciones); ¿diga?, ¿oiga?* (cuando hay problemas de comunicación), *órale, a poco*. Como mencionamos anteriormente, una de las funciones de *órale* es la de confirmar la recepción del mensaje (Flores, 2014, p. 7):

4) I: tengo veinticuatro años/
E: **órale** / y ¿a qué te dedicas?/
I: trabajo en un bar/
E: en un bar/
I: en un antro/ sí/
E: **órale** / ¿en cuál antro?

En el caso de *a poco*, Vázquez Carranza (2015) encontró que esta unidad cumple tres funciones dentro de la interacción: registra como noticia no esperada la información recibida en el turno anterior, muestra sorpresa y pide la confirmación de esa información. Vázquez Carranza (2015) sostiene que las funciones que *a poco* despliega lo determinan como un *escepticismo ritual,* ya que al pedir confirmación indica cierto grado de escepticismo. Sin embargo, con este marcador no se pone en duda la veracidad de la noticia, sino que se usa como una forma rutinaria para demostrar que la información no era esperada. Así pues, este marcador, recurrente en el ámbito conversacional, permite que fluya el intercambio comunicativo ya que el oyente demuestra al hablante su interés por la información recibida al pedir confirmación. A pesar de que esta petición podría significar un FTA, Vázquez Carranza demostró que el elemento de confirmación como respuesta de *a poco* es mínimo o nulo, es decir, no contiene amplias explicaciones, con lo que podemos deducir que el hablante no se ve obligado a extender su información con una aclaración, como en el siguiente ejemplo[2] (Vázquez Carranza, 2015, p. 4):

5) –Tiene como treinta y nueve casi cuarenta.
–**A poco**::
–Mhm::

3.1.3 Marcadores discursivos conversacionales que modulan la intensidad

En cuanto a los marcadores conversacionales que atenúan la fuerza ilocutiva de los actos que comportan una amenaza para la imagen del interlocutor, se encuentran aquellos que introducen un intercambio conversacional, es decir, los marcadores interaccionales de *toma de turno de palabra* según la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, p. 448). Estos marcadores funcionan como mitigadores de la invasión del territorio del otro (imagen negativa). Estos son: *perdón, perdona, disculpe, pero, pues, bueno, mira, oye/oiga, fíjate/fíjese*.

La reformulación es una estrategia de cortesía verbal no solo porque al reformular se facilita al destinatario la comprensión de la información, sino sobre todo porque mediante esta operación se pueden reparar los daños que ha causado un FTA (Landone, 2009, pp. 297-303). En este caso, podemos citar los marcadores *reformulativos no parafrásticos* de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), en especial los marcadores de *reconsideración* como *mejor dicho, digo, más bien, o sea*, *a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas* y los marcadores de *distanciamiento*: *de todas formas/maneras/modos, de cualquier forma, en cualquier caso.* Aunque estas autoras no consideran el marcador *pues* dentro de los reformulativos, es posible que, si bien dicho marcador no introduce una explicación, puede indicar la conclusión de esta. De acuerdo con el estudio de Vázquez Carranza (2013) sobre el uso de este marcador en la variedad mexicana, en posición final del turno de habla, *pues* "index clarification and resolution of a problem in interaction; i.e., *pues* marks the completion of repair" (Vázquez Carranza, 2013, p. 304). Así, mediante *pues*

[2] Las transcripciones de los ejemplos 5 y 6 siguen las convenciones establecidas por Vázquez Carranza (2015).

el hablante cuida su imagen dando por sentado que ha encontrado la explicación adecuada después de problemas previos en la interacción (Vázquez Carranza, 2013, p. 300):

6) [Situación: R, G y V hablan sobre la cena de navidad de R. Este ha mencionado que suele comer espagueti verde; V y G preguntan acerca de ese tipo de espagueti.]
G: A:h hemos comido verde pero cuando el espagueti es verde/ que es de espinacas
V: (asiente con la cabeza)
R: Creo que es de espinacas
G: O sea, el espagueti crudo es verde
R: Ah sale así verde
V: No, yo no he comido así verde
G: =>Sí:: hemos hecho espagueti verde
R: No no no, no que sea blanco y con el guiso se haga verde
G: Ah no eso no
V: Eso no.
G: =>a eso me refiero **pues**

Los marcadores que introducen una justificación funcionan también como una estrategia mitigante. La justificación es un mecanismo que se pone en práctica en situaciones principalmente de rechazo y forma parte de las dinámicas de imagen, ya que se trata de una actitud empática de consideración hacia el hablante que recibe el rechazo. Además, sirve de escudo protector de la imagen del interlocutor que enuncia este acto de habla. Así, "la justificación es una forma común de mitigación de los actos comisivos, es decir, de respuesta no preferida en pares adyacentes de propuestas, ofertas, invitaciones" (Landone, 2009, p. 303). Dentro de esta clase tenemos marcadores como *es que, pues.* Estos marcadores –así como *bueno*–, no solo atenúan el rechazo a un acto comisivo, sino también el desacuerdo con el punto de vista del hablante. El marcador *pues,* por ejemplo, introduce desacuerdo pero "the design of the disagreement does not include an explicit negation or rejection like [...] 'No, it is not'; so it is not a dramatically sharp disagreement but instead a delicate one" (Vázquez Carranza, 2013, p. 291).

Finalmente, dentro de las unidades de naturaleza mitigadora citaremos los *marcadores de relleno*. Estos comportan cortesía negativa cuando, al igual que los marcadores de justificación, introducen una respuesta no preferida, ya que atenúan los FTA y ayudan al hablante a ganar tiempo para pensar en qué quiere decir y la manera como lo hará. Por esta razón suelen estar sucedidos por pausas. Los marcadores de este tipo de uso frecuente en México son *bueno…, este…, pues…, eh….* Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, p. 4199) señalan que el marcador *este* se emplea con mucha mayor frecuencia en Hispanoamérica que en España y, de acuerdo con Soler Arechalde (2008) y Soler Arechalde y Serrano (2010), *este* es un elemento que se escucha insistentemente entre los hablantes de todos los niveles socioculturales en la Ciudad de México en situaciones informales. Aparte de su función de estructurador de la información utilizado para mantener o tomar el turno de habla (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4081), Soler Arechalde (2008) y Soler Arechalde y Serrano (2010) comprobaron que esta partícula actúa también como reformulador, autocorrector e indicador de que se está buscando una expresión más precisa o que una enumeración no ha concluido. Cuando se utiliza para ganar tiempo con la intención de reflexionar antes de brindar una respuesta no preferida, *este* refleja cortesía y se presenta con alargamiento de la vocal final seguido por una pausa de longitud variable (Martín Butragueño, 2003; Soler Arechalde & Serrano, 2010), como en el siguiente ejemplo de Soler Arechalde y Serrano (2010, p. 6):

7) – ¿Otra copla quieres?... **este**... ¿cuál será bueno? Pues no, ya no me hagas cantar. No, ya no puedo cantar.

En el polo opuesto de la categoría pragmática de *intensidad* se encuentran los marcadores *intensificadores.* Estos se consideran índices de cortesía positiva porque confirman de manera enfática el discurso del interlocutor y pueden acompañar un acto agradador (FFA), es decir, un halago, un agradecimiento, un cumplido. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro los nombran como *marcadores de modalidad epistémica.* Estos marcadores presentan el modo en que el hablante considera el mensaje recibido (evidente, conocido, etc.), se usan en enunciados declarativos, refuerzan la aserción *sí* o *no,* ratifican el mensaje del interlocutor o le asignan validez y algunos pueden estar tematizados por *que.* En el español de

México, *claro (que)* es el marcador agradador preferido en las interacciones orales (Vigueras, 2013). Otros marcadores que cumplen esta función son *por supuesto (que), desde luego (que), evidentemente, sin duda, exacto, ándale/ándele, pues*. En el siguiente ejemplo obtenido del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA, Real Academia Española) se muestra un uso del marcador mexicano *ándale* que equivaldría en español peninsular a *exacto*:

8) – ¿Y qué es el alma para ti?
– ¿El alma? como... o sea tu parte... o sea... hay un alma dentro que te hace... los sentimientos, todo eso ¿no? bueno como la energía que tienes [...]
– ¿Pero energía, cómo? ¿En forma de cuerpo?
– Sí
– ¿Pero que no se ve?
– No, ¡**ándale**! La energía no se ve.

Otro marcador que acompañado de *sí* o *claro* también refuerza la aserción del hablante es el marcador *pues,* que, además, sirve para dar un sentido de obviedad y acuerdo con lo que ha dicho el interlocutor (véase el ejemplo 9, Vázquez Carranza, 2013, pp. 288-289). En la misma categoría de intensificación agrupamos también algunos *enfocadores de la alteridad* que en este caso funcionan como interjecciones o pueden reforzar la aserción o bien otro marcador: *¡hombre!, ¡hombre, claro!, ¡sí oye!, ¿eh?*

9) –Nos vinimos a las cuatro de la mañana y llegamos aquí a Toluca y un friazo comadre que no se calentaba uno, y yo empecé a toser y sin decirle yo al doctor, ¿qué cree que fue lo que me dijo?, que era un fuerte enfriamiento, el que yo tenía…
–**Ps** [**pues**] **sí**.

3.1.4 Marcadores que modulan la especificidad: desenfocar

Como hemos mencionado, la categoría pragmática de desenfocar no ha sido bien desarrollada (Landone, 2009, pp. 219 y 221), ya que se ha considerado como parte de la intensidad. Sin embargo, la acción de desenfocar puede ser una estrategia de cortesía verbal distinta de la de mitigación porque, mientras que esta reduce la fuerza ilocutiva del acto de habla, la estrategia de desenfoque implica la falta de precisión y responsabilidad del hablante respecto de su enunciación. Así pues, el *desenfoque* comporta cortesía, ya que, por un lado, el hablante protege su imagen al no responsabilizarse de la enunciación, y por otro, no se impone ante su interlocutor. Los marcadores que expresan falta de precisión o minimizan las acciones del "yo" con el fin de proteger las imágenes de los interlocutores son: *como (que); al parecer, dicen que, parece ser que, según dicen, por lo visto* (Landone, 2009, pp. 324-331). Todos estos marcadores aparecen comúnmente en la variedad mexicana.

Ofrecemos en la Tabla 1 un resumen de nuestra propuesta de clasificación de los marcadores del español usados en la variedad mexicana que pueden indicar de forma metadiscursiva una señal de modulación de cortesía. La tabla da cuenta de las tres categorías pragmáticas generales que indican cortesía verbal (1. relacional dialógica; 2. intensidad y 3. especificidad), así como de sus subcategorías (1. proximidad/negociación, 2. atenuación/intensificación y 3. desenfoque) y de las estrategias o funciones corteses que cada subcategoría comporta. En la tercera columna se citan ejemplos de los marcadores usados en México que cumplen tales funciones. Hemos señalado con un asterisco los marcadores que son característicos solo del habla mexicana.

4. Aplicaciones didácticas

Los apartados precedentes constituyen una primera categorización de los marcadores del español con la intención de que sirva de base para la realización de unidades didácticas (UD) que favorezcan la adquisición de los marcadores discursivos de la variedad mexicana. Hemos querido ofrecer una clasificación que pudiera dar luz al funcionamiento de estas partículas a partir de la cual el/la enseñante de español podría plantear diferentes actividades. Consideramos que la enseñanza y adquisición de este tipo de elementos —que muchas veces no tienen un homólogo en la lengua de los estudiantes— se facilita mediante un enfoque inductivo (Mezzadri, 2003, p. 12) y, de manera más específica, con actividades generadas a partir de textos audiovisuales como las escenas de películas. Siguiendo a Martín Zorraquino (2004, p. 54), el contenido

instruccional de los marcadores discursivos es matizado según el contexto mediante rasgos suprasegmentales (la entonación de las partículas).

Tabla 1

Clasificación de marcadores discursivos conversacionales índices de cortesía en el español de México

Categoría pragmática	Tipo de estrategia cortés	Ejemplos
Relacional dialógica		
Proximidad o acercamiento relacional	Enfocadores de la alteridad	hombre, mira/mire, oye/oiga, **güey**
	Indicadores de confianza	fíjate, imagínate, sabes, entiendes, ya sabes
Negociación (acuerdo o colaboración)	Marcadores de modalidad deóntica	bueno, bien, de acuerdo, desde luego, cómo no, claro, **va**, **sale**, **ándale/ándele**, **órale**
	Control de la recepción o cesión de turno de palabra	¿sabes? ¿me entiendes? ¿comprendes? ¿ves? ¿ya sabes? ¿me explico?
	Solicitud de confirmación	¿no?, ¿o no?, ¿verdad?, ¿no es cierto?, **¿a poco no?**
	Preclausura o acuerdo	**sale (pues)**, **ándale/ándele (pues)**, **órale (pues)**, bueno
	Contacto conversacional	sí, ya, claro, sí sí sí, ¡ah! ¡ajá! **órale**, **a poco**
Intensidad		
Atenuación	Toma de turno de palabra	perdón, perdona, disculpe, pero, pues, bueno, mira, oye, fíjate
	Reformulativos no perifrásticos de reconsideración	mejor dicho, digo, más bien, o sea, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas, bueno no, pues
	Reformulativos no perifrásticos de distanciamiento	de todas formas /maneras /modos, de cualquier forma, en cualquier caso
	Justificación	es que, pues
	Mitigación de desacuerdo	pues, bueno
	Relleno	bueno…, este…, pues…, eh…
Intensificación	Agradadores de modalidad epistémica	claro, por supuesto, desde luego, sin duda, exacto, evidentemente, **ándale/ándele**
	Agradadores enfocadores de la alteridad	¡hombre! ¡hombre, claro! ¡sí oye! ¿eh?
Especifidad		
Desenfocar	Desenfocadores	como (que), al parecer, dicen que, parece ser que, según dicen, por lo visto.

Nota: el uso de la negrita indica que el marcador es característico solo del habla de México.

Por lo tanto, la conveniencia de utilizar en el aula textos de tipo audiovisual radica en que a través ellos se acerca al estudiante a contextos reales de la lengua y además se favorece la observación de los rasgos suprasegmentales y gestuales de las producciones lingüísticas de los participantes.

Con el fin de promover la adquisición de los marcadores discursivos de la variedad mexicana que indican cortesía verbal, proponemos la siguiente UD[3]. Dicha propuesta ha sido pensada para un grupo de estudiantes de E/LE que no estudian la lengua española en un país hispanohablante y, por lo tanto, no tienen la ventaja de poder adquirir y afianzar su dominio de estos elementos en el marco de la comunicación cotidiana con hablantes nativos. Los estudiantes tienen entre 17 y 19 años y poseen un nivel de competencia lingüística B1 en español. La UD se desarrolla a partir de una escena (1:30 min.) de la película mexicana *Cansada de besar sapos* (Colón, 2006), y sigue los pasos o fases que se resumen en la tabla 2:

[3] Esta UD está siendo actualmente implementada en un curso de español con estudiantes de bachillerato cuya primera lengua es el alemán.

Tabla 2
Ficha pedagógica de la UD "Marcadores discursivos conversacionales del español de México"

	Fases	Objetivos	Actividades
1)	Motivación	Despertar curiosidad en los/las estudiantes. Crear un ambiente relajado. Informar sobre los objetivos de la clase.	El/la enseñante: – Estimula una conversación en pleno sobre películas mexicanas o del mundo hispano. – Proyecta el anuncio promocional de la película. – A partir de la imagen, hace preguntas sobre el posible género cinematográfico.
2)	Globalidad	Suscitar el reconocimiento por parte de los/las estudiantes del registro (tono informal) y la situación comunicativa. Propiciar la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de algunos marcadores discursivos de la oralidad de la variedad mexicana utilizados para responder a peticiones y concluir una conversación.	El/la enseñante: – Proyecta la escena de la película. – Hace preguntas acerca de la situación contextual y la relación entre los interlocutores. – Proyecta o entrega en papel la transcripción del diálogo y vuelve a proyectar la escena. – Los estudiantes escuchan solo el audio de la escena mientras siguen la lectura del diálogo. – El/la enseñante pregunta sobre las peticiones que hacen los personajes y la manera en que estos formulan las peticiones y responden a ellas. – Pide a los estudiantes que identifiquen cómo los personajes intentan terminar la conversación.
3)	Análisis y reflexión	Suscitar la reflexión sobre la función que cumplen algunos marcadores conversacionales y la posición que ocupan en la frase. Conocer algunos marcadores propios de la variedad mexicana y ejercitar su uso.	El/la enseñante: – Entrega por escrito la transcripción del diálogo donde han sido resaltados en negrita todos los marcadores. – Explica de manera simple (evitando explicaciones metalingüísticas) qué son los marcadores discursivos. – A partir de los marcadores observados en el diálogo, se realizan ejercicios escritos (de completamiento, relación de columnas, y de producción libre) que promueven la reflexión sobre el uso de estas unidades.

La primera *fase de motivación* se lleva a cabo oralmente. Se pretende crear una atmósfera tranquila pero que suscite la curiosidad en los estudiantes. Para ello, se les pregunta si conocen alguna película mexicana o del mundo hispano y a continuación se proyecta el anuncio promocional de la película, a partir del cual se les pide que formulen hipótesis sobre la historia y el género cinematográfico de la misma.

Para el desarrollo de la *fase de globalidad*, se proyecta la escena de la película. Hemos elegido esta escena debido a que comporta una situación familiar para los estudiantes, y los personajes son jóvenes, por lo que es posible que el grupo se identifique con ellos. Una vez visualizada la escena, el profesor hace preguntas de forma oral acerca de la situación contextual, por ejemplo: ¿dónde se encuentran los personajes? ¿Creen que se conocen? ¿Qué relación hay entre ellos?, etc. El objetivo de estas preguntas es que los estudiantes reconozcan que se trata de una invitación que tiene lugar en una situación informal, donde la distancia entre los personajes no es muy grande, aunque tampoco se trata de una relación de intimidad. A continuación, se facilita a los alumnos la transcripción del diálogo (proyectada en la pantalla o impresa en papel) y se vuelve a presentar la escena. Esta vez los estudiantes podrán solamente escuchar el audio de la escena mientras siguen el diálogo leyendo la transcripción. Después, se les pide que identifiquen qué peticiones hacen los personajes (por ejemplo, en el minuto 1:02:23 Ana le pide a Javier un favor "¿Te puedo pedir un favor?" y posteriormente (min 1:03:09) reitera la petición, "¿puedo?". Por su parte Javier, en el minuto 1:02:31, pone una condición y pide implícitamente a Ana que lo acompañe a un sitio, "Es que hay un lugar… al que te tengo que llevar […], podría pasar por ti… mañana en la mañana."). Luego, se pregunta si los personajes aceptan o rechazan la petición y mediante qué expresiones lo hacen. El objetivo es que los marcadores discursivos *va, órale* y la reiteración *sí, sí* sean identificados. Después se les pregunta si creen que los personajes se sienten en dificultad para hacer su petición y, si así es, qué expresiones nos permiten reconocer esta dificultad (por ejemplo, el uso de *es que, bueno, pues...bueno* en las peticiones). Para finalizar esta fase de la UD, se les pide a

los estudiantes que identifiquen la manera en que los personajes intentan concluir la conversación (por ejemplo, mediante el uso de los marcadores *bueno, órale pues* y *sale pues).*

La tercera parte de la UD es la *fase de reflexión*. Las técnicas usadas en esta fase que permiten ejercitar los elementos nuevos son varias. En nuestro caso proponemos las siguientes cinco actividades.

Actividad 1. Se entrega a los estudiantes la transcripción del diálogo de la escena (ver apéndice A). A diferencia de la transcripción que visualizaron en la pantalla (o que tienen en papel), en esta versión se presentan los marcadores discursivos resaltados en negrita. Después de que los estudiantes se hayan familiarizado con el diálogo, se pide a dos voluntarios que intenten recrear la escena. Después de acabar con la lectura, se explica a los alumnos que las palabras resaltadas en negrita se llaman *marcadores discursivos* y se hace una breve introducción sobre estas. Puede ser de manera escrita u oral, pero evitando las explicaciones metalingüísticas. Se puede decir, por ejemplo, lo siguiente: los marcadores discursivos son formas que los hablantes usamos para organizar y guiar nuestro discurso oral o escrito. Provienen de diferentes categorías gramaticales: pueden ser verbos (*vamos*), adverbios (*bueno)*, sustantivos (*hombre*), adjetivos (*claro*) etc. Algunas de estas formas son más usadas en la escritura, algunas se encuentran sólo en la conversación y otras son usadas en ambas modalidades de comunicación. La mayoría de los marcadores del discurso pueden cumplir diferentes funciones dentro de la comunicación. En el español de México se usan marcadores que también aparecen en otras variedades hispánicas como *bueno, pues, hombre*, *o sea,* pero hay formas que no comparte con otras variedades, tal es el caso de *órale, ándale, va, ¿a poco?, sale.*

Actividad 2. Este ejercicio consiste en ordenar en una tabla los marcadores subrayados en la trascripción del diálogo de acuerdo a la función que cumplen. Esta actividad es útil para volver a llamar la atención de los alumnos sobre el hecho de que un marcador puede cumplir varias funciones. La tabla 3 muestra lo que podría ser el producto final de la actividad creado por los estudiantes: las funciones y su explicación en la primera columna serán proporcionadas por el profesor, mientras que los estudiantes trabajarían completando la segunda columna con los ejemplos del diálogo.

Tabla 3
Ejercicio de reflexión sobre las funciones que cumplen los marcadores discursivos del español mexicano.

Función	Marcadores discursivos
Atenuación	
Uso estas formas para introducir una explicación, una justificación o la indicación de un obstáculo de manera suave.	es que; nomás; bueno; pues; bueno ya ves
Reformulación	
Explico mejor lo que quiero decir.	no, no, bueno digo
Preclausura	
Señalo amablemente que voy a terminar la conversación.	bueno; órale pues; sale pues
Intensificación	
Uso estas formas para reforzar una afirmación, un agradecimiento o un cumplido.	¿eh?; hombre
Recepción	
Digo al hablante que he entendido lo que ha dicho.	ándale; órale
Explicación	
Pido al hablante que sea claro o que me explique lo que quería decir.	¿entonces?
Acuerdo	
Expreso al hablante que concuerdo con lo que ha dicho.	va; sí, si
Relleno	
Me siento en dificultad y uso estas formas para ganar tiempo y pensar qué quiero decir y cómo. Se usan frecuentemente en respuestas a preguntas.	pues; bueno

A partir de este ejercicio es posible crear otro con el objeto de comparar el funcionamiento de los marcadores conversacionales propios de la variedad mexicana (*órale, ándale*, etc.) con el de los marcadores de la variedad peninsular que poseen el mismo valor semántico-pragmático (por ejemplo, paragonando dos diálogos auténticos de dos variedades distintas que contengan los mismos actos de habla: una invitación, una despedida, etc.). Asimismo, se puede hacer una confrontación entre las fórmulas para mostrar cortesía en el español en comparación con aquellas de la lengua materna de los estudiantes favoreciendo con esto el desarrollo de la competencia sociolingüística.

Actividad 3. Se pide a los estudiantes que reconstruyan unos minidiálogos uniendo el enunciado del hablante A con la respuesta del interlocutor B mediante el uso del marcador discursivo adecuado entre los que recopilaron en la tabla de la actividad 2. La tabla 4 a continuación muestra una posible selección de enunciados para los dos interlocutores. Este ejercicio tiene dos objetivos: identificar el marcador que corresponda con la respuesta del interlocutor y notar la posición que ocupa el marcador dentro de la frase. Asimismo, se puede realizar un cuadro en el que el marcador introduzca el enunciado de A.

Tabla 4
Ejercicio de reflexión sobre el lugar que ocupan los marcadores que introducen respuestas

Interlocutor A	**Marcadores discursivos**	**Interlocutor B**
1) ¿Nos vemos a las nueve?	i. *Es que,*	a. está bien.
2) ¿Dónde está mi coche? ¡Debo salir ahora!	ii. *No, no, bueno digo,*	b. por falta de tiempo no he podido venir.
3) ¿Quieres decir que me veo viejo?	iii. *Va,*	c. si te quitaras la barba te verías mejor.
4) Gracias por los apuntes. Te los devuelvo mañana.	iv. *Pues...*	d. ahí estaré.
5) Deberías asistir con regularidad a las reuniones.	v. *Órale,*	e. no sé cómo decírtelo pero, tu hermano se lo llevó y no creo que vuelva hoy.

Soluciones: 1-iii-d; 2-iv-e; 3-ii-c; 4-v-a; 5-i-b.

Una vez que los estudiantes han podido reflexionar sobre la posición inicial de estos marcadores, es posible regresar al diálogo inicial para reconocer los marcadores que pueden constituir un enunciado autónomo, que será uno de los objetivos de la siguiente actividad.

Actividad 4. El objetivo de esta actividad es el de propiciar la reflexión sobre las diferentes funciones que puede desempeñar un mismo marcador. Para ello, en el siguiente ejercicio los estudiantes deben identificar el valor del marcador *órale* en distintos contextos. La tarea consiste en relacionar la función de *bueno* (relleno, corregirse, precisar e indicar acuerdo) con el enunciado que expresa esta función. Se pueden realizar ejercicios del mismo tipo con marcadores multifuncionales como *pues, bueno,* o *ándale.*

Tabla 5
Ejercicio de relación de columnas cuyo objetivo es el identificar las diferentes funciones de un marcador.

Funciones comunicativas	**Marcadores en contexto**
a. Invitación: *invito o animo a hacer algo*	1) – ¿Supiste que Juan se compró una casa en la playa? – ¡**Órale!** ¿En serio?
b. Recepción de información*: entiendo lo que dices*	2) **Órale**, a trabajar se ha dicho.
c. Acuerdo/colaboración: *estoy de acuerdo contigo*	3) **Órale**… entonces nos vemos mañana.
d. Sorpresa: *me parece sorprendente.*	4) – ¿Vamos al cine? – **Órale,** me parece bien.
e. Fórmula de cierre: *indico que estoy por terminar la conversación*	5) – ¿Y tú a qué te dedicas? – Estudio arquitectura – **Órale**. Yo física.

Soluciones: a-2; b-5; c-4; d-1; e-3.

Actividad 5. La siguiente actividad cierra el recorrido didáctico y consiste en una producción libre por parte de los estudiantes, que deben ser capaces de crear enunciados originales usando algunos de los marcadores y teniendo en cuenta la situación comunicativa que se les indica, como en el siguiente ejemplo:

10) Un amigo te ha invitado a su casa a cenar. Su madre ha preparado una cena especial para ti. Ha cocinado pescado pero desde que te enfermaste por comerlo hace unos años, tú no lo soportas y desde entonces no lo comes. Explica a la madre por qué no quieres comer pescado, ofrece disculpas y da alternativas.
Tú: _____

5. Reflexiones finales

En esta contribución hemos partido del hecho de que algunos de los marcadores discursivos conversacionales del español pueden funcionar como índices de cortesía verbal y consideramos que la concientización del funcionamiento y utilización de los marcadores discursivos de México aportaría grandes ventajas al estudiante de E/LE: además de la reflexión sobre algunas normas de cortesía verbal de las culturas hispánicas, el alumno ampliará su conocimiento de la realidad pluricéntrica del español y se familiarizará con una variedad importante dentro de esta realidad.

La enseñanza de los marcadores discursivos conversacionales que indican cortesía resulta fundamental por varias razones: en primer lugar, este tipo de marcadores indican aspectos sociales y culturales de una sociedad determinada, por lo que su enseñanza favorece el desarrollo de la competencia sociocultural señalada por ACTFL (2012) y el MCER (2002) y cuyo desarrollo puede prevenir choques culturales. En segundo lugar, debido a la capacidad atenuante y negociadora que estos marcadores comportan, ofrecen al hablante la posibilidad de interactuar de manera colaborativa con otros interlocutores nativos, de alcanzar sus objetivos comunicativos y evitar malentendidos. En tercer lugar, conocer y utilizar correctamente este tipo de elementos semántico-pragmáticos puede dar mayor seguridad a los estudiantes de LE en tanto que al emplear marcadores conversacionales perciben sus producciones como más cercanas a las de los hablantes nativos.

Sabemos que, debido a su carácter a menudo polisémico y multifuncional, no es fácil para el enseñante de español explicar este tipo de unidades. De tal manera que intentamos ofrecer una aproximación que sirva de guía sobre el funcionamiento y uso de estas unidades usadas en la variedad mexicana, así como una propuesta de unidad didáctica que favorezca su adquisición. A partir de la clasificación que se ha ofrecido y que está basada en la función que cumplen los marcadores, apuntamos la necesidad de continuar investigando sobre los factores que determinan los matices funcionales de estas unidades como la posición que ocupan en el turno de habla y los rasgos prosódicos que las caracterizan. Asimismo, esperamos que esta clasificación ayude al desarrollo de ejercicios y unidades didácticas para la enseñanza de los marcadores del discurso.

Referencias

Álvarez Martínez, María Ángeles, Blanco Canales, Ana, Vega De la Fuente Martínez, María, Sanz Sánchez, Begoña, & Torrens Álvarez, María Jesús (2003). *Sueña. Nivel inicial. Libro del alumno.* Madrid, España: Grupo Anaya.

Beaven, Tita & Garrido, Cecilia (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En María Antonia Martín Zorraquino & Cristina Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 181-190). Zaragoza, España: Sansueña Industrias Gráficas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

Bousfield, Derek (2008). *Impoliteness in interaction*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

Bravo, Diana (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía. En Diana Bravo & Antonio Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios del discurso de cortesía en español* (pp. 15-33). Barcelona, España: Ariel.

Bravo, Diana (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la "cortesía comunicativa". En Diana Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 21-52). Buenos Aires, Argentina: Dunquen.

Briz Gómez, Antonio (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Diana Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 52-91). Buenos Aires, Argentina: Dunquen.

Briz Gómez, Antonio (2011). Cortesía, atenuación y partículas discursivas. En Catalina Fuentes Rodríguez, Esperanza Alcaide Lara & Ester Brenes Peña (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español* (pp. 13-26). Berna, Suiza: Peter Lang.

Briz Gómez, Antonio, Pons Bordería, Salvador, & Portolés Lázaro José (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Bucholtz, Mary (2009). From stance to style: gender, interaction, and indexicality in Mexican immigrant youth slang. En Alexandra Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 146-170). Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.

Carbonero Cano, Pedro & Santana Marrero, Juana (2010). Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social. En Oscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 497-521). Madrid, España: Arco/Libros.

Castells Fernández, Nieves, Lohmann, Mechtild & Santiso Saco, Lidia (2010). *Mirada. Aktuell. Ein Spanischkurs für Anfänger. Lehr- und Arbeitsbuch.* Múnich, Alemania: Hueber Verlag.

Christie, Christine (2007). Relevance theory and politeness. *Journal of Politeness Research, 3*(2), 269-294.

Colón, Jorge (director)(2006). *Cansada de besar sapos* [película]. México: Buena Vista Pictures.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del M.E.C.D. y grupo Anaya S. A. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Curcó, Carmen & De Fina, Anna (2002). Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España. En María Elena Placencia & Diana Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 107-140). Múnich, Alemania: Lincom.

Eelen, Gin (2001). *A critique of politeness theories.* Manchester, Reino Unido: St. Jerome.

Escandell Vidal, María Victoria (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, *25*(1), 31-66.

Escandell Vidal, María Victoria (1998). Cortesía y relevancia. En Henk Haverkate, Gijs Mulder, & Carolina Fraile Maldonado (Eds.), *La pragmática lingüística del español*. *Recientes desarrollos* (pp. 7-24). Ámsterdam, Países Bajos: Rodopi.

Escandell Vidal, María Victoria (2010). *Introducción a la pragmática.* Barcelona, España: Ariel lingüística.

Flores Treviño, María Eugenia (2014). "Ándale", "ándele" y "órale". Sus funciones en el habla de Monterrey PRESEEA. En Dermeval Da Hora, Juliene, Lopes Ribeiro, Pedrosa, & Rubens Marques, de Lucena (Org.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la ALFAL Estudios Lingüísticos y Filológicos* (pp. 1859-1869). Joao Pessoa/Paraiba, Brasil: Anais.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores en español*. Madrid, España: Arco/libros.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2010). Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En Óscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 689-735). Madrid, España: Arco/Libros.

Goffman, Erving (1955). On face-work: An analysis of ritual elements of social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 18*(3), 213-231.

Görrissen, Margarita, Häuptle-Barcelo, Marianne, Sánchez Benito, Juana, Beueker, Veronica, Martín Luengo, Paloma, Burkhard, Voigt, & Wiener, Bibiana (2012). *Caminos Neu A1. Lehr- un Arbeitsbuch. Spanisch.* Stuttgart, Alemania: Klett.

Haverkate, Henk (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En Diana Bravo & Antonio Briz Gómez (Eds.), *Pragmática Sociocultural: Estudios del discurso de cortesía en español* (pp. 55-65). Barcelona, España: Ariel.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Madrid, España: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

Kasper, Gabriele (1990). Linguistic politeness: current research issue. *Journal of Pragmatics, 14*(2), 193-218.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2004). ¿Es universal la cortesía? En Diana Bravo & Antonio Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural* (pp. 39-53). Barcelona, España: Ariel Lingüística.

Lakoff, Robin (1973). The logic of politeness; or, minding your P's and Q's. En Claudia W. Corum, Thomas Cedric Smith-Stark, & Ann Weiser (Eds.), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292–305). Chicago, Illinois: Department of Linguistics, University of Chicago.

Lara, Luis Fernando (1982). La normatividad en el español de México. En Comisión para la Defensa del Idioma Español (Coord.), *La política lingüística de México* (Vol. 9., pp. 47-90). Ciudad de México, México, Secretaría de Educación Pública.

Landone, Elena (2009). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español.* Berna, Suiza: Peter Lang.

Lavandera, Beatriz (1988). The social pragmatics of politeness forms. En Ulrich Ammon & Norbert Dittmar (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society* (Vol. 2, pp. 1196-1204). Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter.

Leonhardt, Katharina (2012). El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC. En Franz Lebsanft, Wiltrud Mihatsch & Claudia Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 313-327). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

López Serena, Araceli & Borreguero Zuloaga, Margarita. (2010). Los marcadores del discurso y la variación de la lengua hablada vs. escrita. En Oscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 323-406). Madrid, España: Arco/libros.

Martín Butragueño, Pedro (2003). Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México. En Esther Herrera Z. & Pedro Martín Butragueño (Eds.), *La tonía*. *Dimensiones fonéticas y fonológicas* (pp. 375-402). Ciudad de México, México: El Colegio de México.

Martín Zorraquino, María Antonia (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 53-67.). Sevilla, España: ASELE.

Martínez Pérsico, Marisa (2013). Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente E/LE. *Mediterráneo, 5*(3), 111-129.

Martín Zorraquino, María Antonia & Portolés Lázaro, José (1999). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4082). Madrid, España: Espasa.

Mezzadri, Marco (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue.* Perugia, Italia: Guerra Edizioni.

Navarro, Ía (2005). *Valores de* le *en español mexicano. Un caso de incorporación pronominal*. Trabajo de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: http://filcat.uab.cat /clt/ publicacions/tesis/pdf/Navarro.pdf

O'Driscoll, Jim (1996). About face: A defence and elaboration universal dualism. *Journal of Pragmatics, 25*(1) 1-32.

Oesterreicher, Wulf (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. *Lexis: revista de lengua y literatura, 26*(2), 275-295.

Palacios, Niktelol (2002). Algunos marcadores discursivos característicos del habla de los adolescentes mexicanos. *Iztapalapa, 53*(23), 53-67.

Placencia, María Elena & García, Carmen (2007). *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Nueva York, Nueva York: Routledge.

Real Academia Española (s.f.). *Corpus de referencia del español actual.* Disponible en http://corpus.rae.es/ creanet.html

Reunión plenaria de academias de la lengua española en torno al diccionario académico de americanismos. (2009). Sevilla, España: Junta de Andalucía. Disponible en http://www.rae.es/sites/default /files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf

Sánchez Pérez, Aquilino, Espinet Solé, María Teresa, & Cantos Gómez, Pascual (2001). *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental. Libro del alumno.* Madrid, España: SGEL.

Scollon, Ron & Scollon, Suzanne Wong (1995). *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.

Soler Arechalde, María Ángeles (2008). Algunos factores determinantes y contextos de uso para el marcador discursivo *este…* en el habla de la ciudad de México. *Anuario de letras, 46,* 155-168.

Soler Arechalde, María Ángeles & Serrano, José (2010). El marcador discursivo *este...* Algunos aspectos prosódicos y estadísticos. *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 1-12). Ciudad de México, México: Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada y Universidad Autónoma del Estado de México.

Sperber, Dan & Wilson, Deirdre (1986). *Relevance, communication and cognition.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vázquez Carranza, Ariel (2012). *O sea* in talk: a study of Mexican Spanish interactions. *Essex: Graduate Student Papers in Language and Linguistics, 13*, 158–188.

Vázquez Carranza, Ariel (2013). Responding and clarifying. An analysis of *pues* as a sequential marker in Mexican Spanish talk-in-interactions. *Spanish in Context, 10*(2), 284-309.

Vázquez Carranza, Ariel (2015). Análisis conversacional de 'a poco' en el habla cotidiana. *Coloquio Rumbos de la Lingüística.* Ciudad de México, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Vigueras Ávila, Alejandra (2014). Marcadores del discurso de la Ciudad de México. *Cuadernos de la ALFAL, 5*, 191-245.

Watts, Richard J. (2003): *Politeness.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Zimmermann, Klaus (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En Thomas Kotschi, Wulf Osterreicher, & Klaus Zimmermann (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 475-514). Madrid, España: Vervuert-Iberoamenricana.

Zimmermann, Klaus (2006). La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el mundo hispánico. En Roland Terborg & Laura García Landa (Eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (Vol. 2, pp. 565-590). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice A

TRANSCRIPCIÓN DEL DIÁLOGO DE LA ESCENA DE LA PELÍCULA *CANSADA DE BESAR SAPOS* (MÉXICO 2006)

Ana: Me la pasé genial, **¿eh?**
Javier: Yo también. Estuvo increíble.
Ana: Gracias.
Javier: No **hombre** (1), gracias a ti.
Ana: **Bueno** (1).
Javier: **Órale pues**.

Ana: ¿Te puedo pedir un favor?
Javier: Con una condición.
Ana: ¿Cuál?
Javier: ... **Es que** hay un lugar... al que te tengo que llevar... **bueno** (2), estoy seguro que te va a encantar, **nomás** que está un poco lejos entonces **pues** (1), podría pasar por ti... mañana en la mañana.
Ana: **Va**.
Javier ¿Va?
Ana: [asiente con la cabeza]
Javier: ¡**Órale!** (1)... ¿**entonces**?
Ana: Ah, es... ¿si te puedo tomar una foto?
Javier: ¿Para qué o qué?
Ana: **Pues** (2)... **bueno ya ves**, por mi chamba, necesito fotos de... de chavos... y la verdad es que tu boca me funciona.
Javier: ¿Cómo que mi boca?
Ana: **Bueno** (3)...
Javier: ¿Qué tiene mi boca, o qué?
Ana: **No, no, bueno digo**... en conjunto **hombre** (2)... con nariz, ojos... orejas y todo.
Javier: ah, **ándale... órale** (2).
Ana: ¿Puedo?
Javier: **Sí, sí**.

Ana: Ahí está.
Javier: ¿Ahí está?
Ana: **Bueno** (4).
Javier: **Bueno** (5), nos vemos mañana.
Ana: [asiente con la cabeza]
Javier**: Sale pues**.

Alba Nalleli García Agüero, Universität Bern
alba.garcia@rom.unibe.ch

ES **Alba Nalleli García Agüero** es asistente en la sección de lingüística hispánica del Instituto de español de la Universität Bern (Suiza). En la misma institución realiza estudios de doctorado en el marco del proyecto de investigación *Conceptualizing Mexican Identity in Schoolbooks and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach*, financiado por el SNF (Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). Sus campos de investigación principales son la lingüística cognitiva, la pragmática, el análisis crítico del discurso y la didáctica de lenguas.

EN **Alba Nalleli García Agüero** is a graduate assistant in the Hispanic Linguistics Department of the Spanish Institute at the Universität Bern (Switzerland) where she is completing her doctoral dissertation, "Conceptualizing Mexican Identity in School Books and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach," financed by the SNF (Swiss National Science Foundation/Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). Her main research interests are cognitive linguistics, pragmatics, critical discourse analysis, and language teaching.

IT **Alba Nalleli García Agüero** è assistente nel dipartimento di linguistica ispanica dell'Istituto di Spagnolo presso Universität Bern, in Svizzera, dove realizza studi di dottorato nell'ambito del progetto di ricerca *Conceptualizing Mexican Identity in Schoolbooks and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach*, finanziato da SNF (Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). I suoi principali campi di studio sono la linguistica cognitiva, la pragmatica, l'analisi critica del discorso e l'insegnamento delle lingue.

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
E-JournALL Volume 3, Issue 1, September 2016, 43-63
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.28
www.e-journall.org

Insidie nella confezione di un *cloze* mirato. Appunti a partire dall'osservazione di cloze morfolessicali della certificazione di italiano per stranieri CELI

PAOLO TORRESAN*
Alma Edizioni; Universidade Federal Fluminense[1]

Received 5 October 2014; received in revised form 28 December 2014; accepted 15 January 2015

ABSTRACT

IT L'indagine che conduciamo ha per oggetto due *cloze* morfolessicali inclusi nella Prova di Competenza Linguistica di livello B2 della certificazione di italiano come lingua straniera CELI dell'Università di Stranieri di Perugia, sessione estiva 2007 (CVCL, 2007a). I *cloze* sono analizzati nei loro diversi elementi: le istruzioni, il punteggio, il testo, i singoli *item* (vale a dire le espunzioni che il candidato è tenuto a integrare). L'analisi di alcune criticità consente di avviare un ragionamento ampio sulle insidie che la confezione di un *cloze*, sia in sede di *testing* che nella normale prassi didattica, può comportare.

Parole chiave: VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA GRAMMATICALE, VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA LESSICALE, LETTURA, CLOZE, DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA.

EN The study we are conducting focuses on two morpho-lexical cloze tasks included in the Linguistic Certification Test of the Certificate in Italian for Speakers of Other Languages CELI of the Università per Stranieri di Perugia, B2 level, Summer session 2007 (CVCL, 2007a). Each cloze task is analyzed according to its various elements: the instructions, scoring, text, and individual items (namely the deletions the candidate is required to fill). The analysis of several critical issues allows us to begin to think through potential dangers of a cloze task, both in exam settings and in standard teaching practice.

Key words: GRAMMAR COMPETENCE ASSESSMENT, LEXICAL COMPETENCE ASSESSMENT, READING, CLOZE, TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

ES La investigación que presentamos tiene por objeto dos pruebas *cloze* morfoléxicas de nivel B2 incluidas en la Prueba de Competencia Lingüística de la certificación de italiano como lengua extranjera CELI de la Università per Stranieri di Perugia, convocatoria de verano de 2007 (CVCL, 2007a). Se analizan diversos elementos de la prueba *cloze*: el texto, la puntuación, los enunciados y cada ítem (incluidos los huecos que el candidato tiene que rellenar). El análisis de algunas cuestiones críticas nos permite reflexionar ampliamente sobre los problemas que puede acarrear la creación de una prueba *cloze* tanto para el examen como para una clase normal.

Palabras clave: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL, EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA, LECTURA, CLOZE, DIDÁCTICA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA.

* Contact: piroclastico@tin.it
[1] SELEPROT, *Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ)*.

© Torresan 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

1. La certificazione CELI

La certificazione CELI, *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana*, è allestita dal *Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica* (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia. Tale certificazione rientra, assieme alle certificazioni CILS (Università per Stranieri di Siena), IT (Università Roma Tre) e PLIDA (Società Dante Alighieri), nel progetto CLIQ, *Certificazione Lingua Italiana di Qualità*, siglato nel 2013 tra il Ministero degli Affari Esteri e i rappresentanti degli enti certificatori. La certificazione consta di prove mirate alla valutazione delle singole abilità (lettura, ascolto, produzione orale e produzione scritta) e, in misura minore, di prove centrate su aspetti della competenza linguistica (morfologia e lessico in particolare). Di seguito, nella Tabella 1, illustriamo la corrispondenza tra i livelli della certificazione CELI e quelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER, Consiglio d'Europa, 2001).

Tabella 1
CELI e QCER: corrispondenza dei livelli di competenza

Livelli certificazione CELI	Livelli QCER
CELI Impatto	A1
CELI UNO	A2
CELI DUE	B1
CELI TRE	B2
CELI QUATTRO	C1
CELI CINQUE	C2

Recentemente è diventato un prezioso strumento per la costruzione delle prove il *Profilo della Lingua Italiana*, allestito da un gruppo di lavoro facente parte dell'Università per Stranieri di Perugia (Spinelli & Parizzi, 2010)[2]. Il *Profilo*, in continuità con documenti analoghi prodotti in ambito francese (Beacco, 2005; Beacco, Bouquet, & Pourquier, 2004; Beacco, De Ferrari, Lhote , & Tagliante, 2006), tedesco (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, & Wertenschlag, 2005), spagnolo (Instituto Cervantes, 2006), norvegese (Carlsen, 2013) e inglese (Green, 2012; Harrison & Barker, 2015; Hawkins & Filipović, 2012; North, 2014; Salamoura & Saville, 2009; Saville & Hawkey, 2010), e all'interno di un'iniziativa promossa dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, declina i descrittori del *Quadro* in contenuti linguistici, dando risposta a domande del tipo: quali testi, quali funzioni, quali elementi morfosintattici, quale lessico l'allievo è in grado di produrre, esercitare, dimostrare di gestire a un certo livello? La certificazione CELI è riconosciuta dall'ALTE, l'*Association of Language Teachers in Europe*, di cui l'Università per Stranieri di Perugia fa parte assieme ad altre 31 istituzioni europee. L'ALTE fornisce un quadro per l'equiparazione di certificati di diverse lingue.

2. Il *cloze* morfolessicale della certificazione CELI

L'oggetto del nostro studio è costituito da due esercizi di completamento del testo (*open gap-fill exercises*) di livello B2, presenti nella sessione estiva 2007. Il motivo della scelta di questi *cloze* è determinato dal fatto che, al momento della stesura del saggio, essi fanno parte della prova di livello B2 esibita sul sito dell'ateneo perugino quale esempio. Le strutture linguistiche vengono valutate, nell'esame CELI (escluso CELI Impatto, e in misura ridotta in CELI UNO e CELI DUE), attraverso scelte multiple, attività di completamento del testo, espansione di frasi, individuazione e correzione di errori.

Novello (2014) indica che l'attività di *completamento*

> prevede l'inserimento delle parole mancanti in un testo; è generalmente utilizzata per verificare la comprensione, il lessico e la grammatica. Nel caso della lettura è bene tenere a mente che l'esercizio è maggiormente focalizzato sulla conoscenza lessicale piuttosto che sulla comprensione del testo, anche se in realtà, rispetto al numero di parole che si dovrebbero conoscere a un dato livello, questo tipo di *task* è poco indicativo. (Novello, 2014, p. 65)

[2] Il *cloze* oggetto di analisi non presenta problemi di calibrazione in termini morfolessicali. Pertanto, un eventuale confronto con le indicazioni del *Profilo* (pubblicato comunque posteriormente rispetto alla data di confezione del *cloze*) esula dall'analisi attorno a cui ruota il nostro saggio.

A onor del vero, nella didattica delle lingue le attività di *completamento del testo* sono ben più note con il termine *cloze*. Si tratta di uno slittamento semantico, tuttavia, dato che il *cloze*, in sé e per sé, riguarda un'espunzione *regolare* di parole in un testo. Così perlomeno venne originariamente inteso, sessant'anni fa, quel test secondo il quale se un nativo, a seguito della cancellazione di una parola ogni sette, riusciva ancora a comprendere il testo, il brano di lettura – si diceva – vantava un alto indice di leggibilità (Soudek & Soudek, 1983; Taylor, 1953). L'esercizio ebbe presto successo nell'educazione linguistica come risorsa da usare sia in aula che in ambito valutativo (Aitken, 1977; Bialystock & Howard, 1979; Oller, 1976). Nella stagione dei test integrativi (non orientati a rilevare singole competenze mediante *item* decontestualizzati, ma tesi a 'fotografare' la capacità dell'allievo di lavorare con più dimensioni della lingua allo stesso tempo), se ne esaltarono le potenzialità, in quanto strumento in grado di attivare l'*expectancy grammar*, vale a dire la capacità del lettore di prevedere il vocabolo espunto sulla base della ridondanza co-testuale (Irvine, Parvin, & Oller, 1974; Oller, 1979). In altre parole, si riteneva che la prova avesse un carattere olistico, dal momento che – si pensava – restituiva un'immagine affidabile della *competenza linguistica generale* (Chavez-Oller, Chihara, Weaver, & Oller, 1985; Fotos, 1991; Jonz, 1990; Oller, 1973). Eppure, non sono mancate, nel breve volgere degli anni, osservazioni critiche. Esse sono così sintetizzabili:

- l'attenzione del lettore è circoscritta al livello della singola frase, senza la necessità di una perlustrazione a più ampio raggio (Alderson, 1979; Kobayashi, 1995; Markham, 1985; Porter, 1983);
- pur essendo un *test* integrato (che valuta diverse competenze allo stesso tempo: lessico, sintassi, ecc.), è difficile stabilire se, nella risoluzione di un dato *item*, una competenza possa avere una maggiore incidenza rispetto alle altre (Chiari, 2002); inoltre i risultati non sono correlabili con una *competenza linguistica generale* (Chapelle & Abraham, 1990);
- la validità e l'affidabilità dell'esercizio sono sensibili alla difficoltà e alla lunghezza del testo (Alderson, 1979; Brown, 1993), allo stile di apprendimento del candidato (ne esce favorito lo studente dallo stile analitico, si veda: Carroll, Devine, & Eskey, 1959; Hansen & Stansfield, 1981, 1982, 1983; Lado, 1986), alla sua età e al suo grado di istruzione (Ilyin, Spurling, & Seymour, 1987);
- *determinate espunzioni possono risultare difficili da colmare, a prescindere dalla competenza linguistica dell'apprendente* (così, può essere per un nome proprio o per un vocabolo specialistico), al punto da mettere in difficoltà anche un nativo (Alderson, 1980).

Al fine di ovviare a tali difficoltà, a partire dalla seconda metà degli anni '80 il *cloze*, nella sua versione tradizionale, con espunzioni a intervalli regolari, venne via via sostituito da forme di completamento mirato (*gap-fill exercise*, Alderson, 2000, pp. 207-211): le parole che l'*item writer* elimina hanno una stessa natura grammaticale: può trattarsi di un certo genere di aggettivi, per esempio, o di un determinato tipo di verbi. L'abitudine invalsa al di fuori dell'ambito del *testing* (e pure assunta da molti *item writer*) di chiamare *cloze* ogni esercizio che impone il ripristino di un testo soggetto ad espunzione, fece sì che, benché il termine risultasse improprio nel caso di *item* definiti secondo un criterio grammaticale, esso continuasse ad essere mantenuto. Nell'ambito dell'inglese, per rappresentare un completamento mirato prese a diffondersi il termine *rational-deletion cloze,* a cui in italiano corrispose quello di *cloze mirato* (Chiari, 2002). È l'ampia condivisione di questo secondo termine che ci ha spinti ad adottarlo anche in questa sede.

3. La ricerca

La nostra ricerca intende accertare la validità dei *cloze mirati* oggetto di studio. Ci siamo concentrati, in particolare, sui seguenti elementi che vengono esplorati individualmente nei paragrafi a seguire: le istruzioni (§ 3.1.), il punteggio (§ 3.2.), il testo (§ 3.3.) e gli *item* (§ 3.4.). Per quanto riguarda gli *item*, in particolare, ci siamo avvalsi delle risposte di un campione (N=50) di nativi esperti (d'ora in poi NE), vale a dire di madrelingua italiani che possiedono un titolo di laurea e che usano quotidianamente l'italiano per motivi professionali (Hulstijn, 2011; Mulder & Hulstijn, 2011). La quasi totalità del campione è costituita da insegnanti di italiano (N=44); il resto, pur operando nel contesto dell'italianistica, non svolge attività didattica, occupandosi piuttosto di editoria, ricerca e formazione. La raccolta dei dati è stata svolta nel primo semestre del 2014. Le risposte dei NE consentono di sondare la validità cognitiva di una prova: se un numero consistente di NE risponde disorientato a un *item*, l'*item*, a nostro parere, dovrebbe essere cambiato[3].

[3] Le risposte inattese dei NE possono segnalarci difficoltà che si devono a diversi fattori, come si evince nello studio in oggetto. È necessario valutare, caso per caso, le cause delle risposte divergenti. Ad ogni modo, se oltre il 10% di un

3.1. Le istruzioni

Le istruzioni per la compilazione della prova paiono chiare e pertinenti e si riferiscono ad entrambi i testi; il primo *cloze* (in Figura 1) include i *gap* da 1 a 11 e il secondo (in Figura 2) include i *gap* da 12 a 23. La dicitura delle istruzioni è la seguente: "Completare i testi (da 1 a 23). Scrivere nel foglio delle risposte la parola mancante negli spazi numerati da 1 a 23. Usare una sola parola"[4] (CVCL, 2007a, p. 1). Si badi: il candidato è tenuto a usare *una sola parola*. Vien da presumere, quindi, che non venga assegnato alcun punto a chi completa il testo con più di una parola, anche se si potrebbe considerare l'inserzione ortograficamente e semanticamente corretta.

3.2 Il punteggio

I *cloze mirati* di cui ci occupiamo hanno una struttura bidimensionale: valutano paritempo il lessico e la morfologia. Nella prova CELI il sistema di punteggio è unico: "punti 1, per ogni completamento corretto; punti 0 per ogni completamento errato" (CELI, 2007b, p. 1). Tuttavia, in Purpura (2004) si mettono in guardia i certificatori che impongono agli esaminandi di ragionare su due piani allo stesso tempo. Il fatto che un candidato, come può avvenire nel nostro caso, ometta una risposta perché non sa quale verbo inserire non implica che non sappia coniugare i verbi. Grabowski e Dakin (2014) acconsentono, invece, a prove bidimensionali a condizione che ci si doti di un doppio sistema di punteggio:

> […] a limited production item (e.g., cloze) may require the test taker to produce both the correct form (e.g., *had run* as opposed to *run*) and the correct meaning (e.g., *run* as opposed to *walk*) of a particular verb in a blank. The response can be scored as either correct on two dimensions (i.e., correctness of form and correctness of meaning). In this case, test takers could be given two scores for each blank in the cloze test – each score being dichotomous in and of itself. In this case, right/wrong scores with multiple criteria for correctness would be being implemented. (Grabowski & Dakin, 2014, p. 761)

3.3. Il testo

I due testi, si basano su articoli apparsi rispettivamente sulla rivista Donna Moderna (Casalinuovo, 2007) e sul supplemento La Domenica di Repubblica (Granello, 2007), così come si dichiara in calce alle prove (CVCL, 2007a). La ricerca, da parte nostra, del testo originale cui si è rifatto il certificatore per la realizzazione del primo *cloze* è stata infruttuosa[5]. Disponiamo, al momento, solo del testo originale cui si è ispirato il certificatore per la realizzazione del secondo *cloze,* intitolato "Il cappuccino" (Appendice A). Dalla comparazione testo autentico/testo modificato, in riferimento al secondo *cloze*, pare che, più che un adattamento (come avviene invece nei testi di molte prove della certificazione CILS; Torresan, 2015), si abbia una vera e propria riscrittura, con la ripresa qua e là di alcuni riferimenti tratti dalla fonte cui ci si ispira (Appendice A). In Figura 1 e in Figura 2 riportiamo rispettivamente il primo e il secondo *cloze*.

Il testo su cui è stato ricavato il primo *cloze* comporta problemi di diverso genere; tali problemi sono identificati nel seguente modo con le rispettive chiavi: refuso tipografico (P1), problema di punteggiatura (P2), problema testuale (P4) e problemi legati all'attendibilità delle informazioni (P3, P5, P6). I problemi sono stati marcati all'interno del testo, riprodotto integralmente in Figura 3, con le chiavi in grassetto. Ciascun problema viene ripreso in dettaglio più sotto.

---

campione di NE (N≥30) manifesta un comportamento divergente, riteniamo che l'*item* debba essere riformulato a prescindere.

[4] Il fatto che si usi un infinito con valore deontico, anziché un più frequente imperativo informale, non solleva alcun problema nel contesto del nostro studio (considerato il livello cui la prova si riferisce).

[5] La redazione di Donna Moderna, da noi sollecitata telefonicamente (a fine primavera 2014), non è stata in grado di rintracciare l'articolo, né vi ha potuto l'autrice; il servizio arretrati copre, del resto, solo gli ultimi diciotto mesi della rivista. Nell'emeroteca della Biblioteca Nazionale (Roma), presso la quale ci siamo recati il 10.12.2014, su sollecitazione di un revisore, il numero in questione (2/2007) risulta mancante.

NOVITÁ IN AEREO

State per partire per un (1) _____ in aereo? Non dimenticate di portare il sacchetto di plastica!
A partire (2) _____ scorso novembre, nell'Unione Europea sono entrate in vigore, riguardo ai bagagli, nuove (3) _____ di sicurezza, che vi permetteranno di stare più tranquilli. Le restrizioni valgono solo per la borsa (4) _____ portate con voi in cabina: qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) _____ messi in boccette da 100 grammi e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) _____ per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) _____ sempre visibile e a portata di controlli.
Via libera, invece, a medicine e cibo per bimbi accompagnati dalla (8) _____ del medico. E ricordate che il personale addetto (9) _____ sicurezza può chiedervi di assaggiare il latte in polvere o spalmarvi una crema per dimostrare che (10) _____ contengano sostanze vietate o pericolose. Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11) _____ nulla.

Figura 1. Testo del *cloze* 1 (CVCL, 2007a, p. 1).

IL CAPPUCCINO

Pochi sanno che la bevanda più alla moda del (12) _____, il buon cappuccino, non è di origine italiana, ma austroungarica. Nel 1683 a Vienna (13) _____ usava prendere una bevanda dal nome *Kapuziner*, in onore di Marco D'Aviano, un frate cappuccino italiano che (14) _____ organizzato la difesa di Vienna. Adesso il gustoso insieme di latte e caffè (15) _____ proposto in molte maniere, tanto da perdere la (16) _____ originarietà. Per questo i baristi italiani (17) _____ per presentare il nuovissimo "Cappuccino Certificato": naturalmente occorre che latte e caffè (18) _____ eccellenti. Anche la macchina da bar, che è l'artefice della schiuma densa e della giusta temperatura, (19) _____ essere adeguata.
Oggi, (20) _____ banconi dei 132mila bar italiani, si servono a colazione circa 11 milioni di cappuccini a persone che chiedono: "Scusi, (21) _____ fa un cappuccino?".
Una curiosità: si può riconoscere la nazionalità di una persona dall'ora in (22) _____ sorseggia il suo cappuccino, perché un italiano non concluderebbe (23) _____ un pasto con un cappuccino ricco di schiuma.

Figura 2. Testo del *cloze* 2 (CVCL, 2007a, p. 2).

[►**P1**] NOVITÁ IN AEREO

State per partire per un (1) **viaggio** in aereo? Non dimenticate di portare il sacchetto di plastica!
A partire (2) **dallo** scorso novembre, nell'Unione Europea sono entrate in vigore, riguardo ai bagagli, nuove (3) **misure/norme/regole** di sicurezza, che vi permetteranno di stare più tranquilli. Le restrizioni valgono solo per la borsa (4) **che** portate con voi in cabina: qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio [►**P2**], (5) **vanno** messi in boccette da 100 [►**P3**] grammi [►**P4**] e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) **sola** per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) **sia** sempre visibile e a portata di controlli.
Via libera, invece, a medicine e [►**P5**] cibo per bimbi accompagnati dalla (8) **ricetta** del medico. E ricordate che [►**P6**] il personale addetto (9) **alla** sicurezza può chiedervi di assaggiare il latte in polvere o spalmarvi una crema per dimostrare che (10) **non** contengano sostanze vietate o pericolose. Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al check-in, non (11) **cambia** nulla.

Figura 3. Testo del *cloze* 1 con chiavi previste e taggato per tipo di problema (adattato in base alla lista di chiavi: CVCL, 2007a, p. 2).

Nel testo del primo *cloze* completo di chiavi si riscontrano vari tipi di criticità. Le riportiamo a seguire: (P1) refuso, "*Novitá"; (P2) problema ortografico, la virgola deve essere espunta; (P3) informazione incorretta (si tratta, in realtà, di boccette da 100 millilitri); (P4) problema di coesione[6]; (P5) informazione inverosimile, poiché la ricetta medica (chiave *item* #8) può valere per le medicine e non per il "cibo per

[6] Nella costruzione paratattica, la congiunzione *e poi* fa assumere al lettore che il soggetto delle due frasi sia lo stesso; in realtà, il soggetto passa dal maschile ("messi"), riferito all'insieme di oggetti descritti ("acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio"), al femminile ("imbustate"), riferito alle "boccette". Abbiamo quindi una discrasia: la sintassi ci avvisa che il soggetto è unico, mentre la morfologia allude a due soggetti distinti.

bimbi"; (P6) informazione inverosimile, poiché il personale addetto alla sicurezza non è autorizzato a chiedere ai passeggeri di assaggiare il latte in polvere o spalmarsi la crema che si portano appresso "per dimostrare che [non] contengano sostante vietate o pericolose".

Alcuni di questi problemi sono minori: non esercitano un impatto sulla *performance* del candidato (es. il refuso in P1). Altri invece possono costituire una fonte di confusione. In particolare, il problema di punteggiatura ravvisato in P2 ha comportato un disorientamento a un paio di NE nel momento di completare l'*item* #5 (§ 3.4.4. e Appendice B). Analoghe perplessità sono sorte in altri casi durante la lettura dei passaggi contenenti informazioni imprecise o non attendibili (§ 3.4.5. e Appendice B).

Nel secondo *cloze* non abbiamo ravvisato, invece, problemi di sorta.

IL CAPPUCCINO

Pochi sanno che la bevanda più alla moda del (12) **momento/mondo**, il buon cappuccino, non è di origine italiana, ma austroungarica. Nel 1683 a Vienna (13) **si** usava prendere una bevanda dal nome *Kapuziner*, in onore di Marco D'Aviano, un frate cappuccino italiano che (14) **aveva** organizzato la difesa di Vienna. Adesso il gustoso insieme di latte e caffè (15) **viene/è** proposto in molte maniere, tanto da perdere la (16) **sua** originarietà. Per questo i baristi italiani (17) **stanno** per presentare il nuovissimo "Cappuccino Certificato": naturalmente occorre che latte e caffè (18) **siano** eccellenti. Anche la macchina da bar, che è l'artefice della schiuma densa e della giusta temperatura, (19) **deve** essere adeguata.

Oggi, (20) **sui/ai/nei** banconi dei 132mila bar italiani, si servono a colazione circa 11 milioni di cappuccini a persone che chiedono: "Scusi, (21) **mi** fa un cappuccino?".

Una curiosità: si può riconoscere la nazionalità di una persona dall'ora in (22) **cui** sorseggia il suo cappuccino, perché un italiano non concluderebbe (23) **mai** un pasto con un cappuccino ricco di schiuma.

Figura 4. Testo del *cloze* 2 con chiavi previste (adattato in base alla lista di chiavi: CVCL, 2007a, p. 2).

3.4 Gli item

L'analisi degli *item* è stata condotta somministrando il test a NE e raccogliendo le loro risposte (Appendici B e C); da queste si evincono problemi di vario genere (Tabella 2).

Tabella 2
Divergenze significative delle risposte dei nativi rispetto alle chiavi: possibili letture

	***CLOZE* 1**										***CLOZE* 2**												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
CA			■		■	■	■	■			■	■		■		■	■			■			■
CV						■																	■
PP					■																		
PPS					■		■																
TB											■												
PI								■		■													
ID											■						■						

Nota: **CA**: chiavi alternative; **CV:** chiavi vuote; **PP**: problemi di punteggiatura; **PPS**: problemi psicolinguistici; **TB:** *task bias*; **PI**: problemi legati all'attendibilità delle informazioni; **ID**: difficoltà dell'*item*.

Nella Tabella 2, i numeri si riferiscono ai singoli *gap*; le caselle annerite corrispondono a risposte divergenti da parte dei NE rispetto alle chiavi previste dal certificatore. Le ultime tre voci dell'elenco (TB, *task bias*, PI, problemi legati all'attendibilità delle informazioni e ID, difficoltà dell'*item*) rimandano, nel complesso, a problemi di ordine semantico, pur presentando ciascuna una sfumatura diversa. Nei sottoparagrafi che seguono consideriamo ciascuna criticità in dettaglio.

3.4.1. Chiavi alternative

Con *chiavi alternative* (CA) abbiamo indicato quelle situazioni in cui si riscontrano risposte corrette da parte dei NE che non sono contemplate dal certificatore. Le sintetizziamo in Tabella 3 e in Tabella 4, con le corrispondenti occorrenze.

Tabella 3
Chiavi alternative nel primo cloze*: prospetto riassuntivo*

Item	Chiavi previste	Occorrenze	Chiavi alternative [numero di occorrenze]
1	viaggio	50	-
2	dallo	48	-
3	misure/regole/norme	41	disposizioni [6], normative [2]
4	che	49	-
5	vanno	27	vengono [6], sono [3], verranno [2], saranno [1], andranno [1]
6	sola	27	ciascuno [2], soltanto [1], solamente [1], busta [1], trasparente [1]
7	sia	32	sarà [3], rimanga [1], resti [1]
8	ricetta	26	prescrizione [15], certificazione [4], richiesta [1], impegnativa [1]
9	alla	50	-
10	non	47	-
11	cambia	14	serve [12], occorre [4], succede [2], cambierà [1], farete [1], controlleranno [1]

Tabella 4
Chiavi alternative nel secondo cloze*: prospetto riassuntivo*

Item	Chiavi previste	Occorrenze	Chiavi alternative [numero di occorrenze]
12	momento/mondo	42	mattino [3], secolo [1], pianeta [1]
13	si	49	-
14	aveva	48	ha [2]
15	viene/è	48	-
16	sua	38	propria [11], esclusiva [1]
17	stanno	26	lavorano [3], studiano [3], lottano [2], premono [2], insistono [1]
18	siano	48	-
19	deve/dovrebbe/sarà	49	-
20	sui/ai/dai	40	nei [9]
21	mi	50	-
22	cui	50	-
23	mai	45	certamente [2], bene [1]

Va riconosciuto che il repertorio lessicale di un candidato di livello B2 non è ampio come quello di un NE; di conseguenza il certificatore può essersi sentito legittimato a ridurre la rosa delle chiavi a quelle più ricorrenti. Vero è però che:

- in un caso (*item* #11), le occorrenze delle chiavi alternative sono superiori a quelle delle chiavi previste dal certificatore e sono costituite da un lessico accessibile a uno studente di livello B2;
- in cinque casi (*item* #5, #8, #11, #16, #17), le chiavi alternative sono più del 20% delle risposte totali (rispettivamente 26%, 41%, 42%, 24%, 22%);
- allargare la rosa delle chiavi ammesse significa togliere ogni possibile dubbio allo studente riguardo al fatto che la sua risposta divergente non sia accettabile;
- le chiavi alternative ricorrono più massicciamente laddove si incontrano:
    - chiavi vuote (§ 3.4.2.)
    - problemi psicolinguistici (§ 3.4.4.)
    - *task bias* (§ 3.4.5.)
    - *item* difficili (§ 3.4.7.)

3.4.2. Chiavi vuote

Si è registrata la presenza di due chiavi vuote (o nulle): il testo, in loro assenza, non perde in coesione e coerenza (*item* #6, #23). Al tal proposito, in Alderson, Clapham e Wall (1995) si legge: "Sometimes a sentence or phrase is equally good with or without the deleted word. For example: 'It so happened that the man _____ I was following turned out to be extremely fit'. Such items confuse the students and should be avoided" (1995, p. 55). In questi casi, infatti, il testo funziona bene anche lasciando il *gap* vuoto, come appare evidente nell'*item* #6 (*cloze* 1), a cui facciamo menzione di seguito. Di fronte a chiavi vuote può capitare che un candidato non sappia come agire, e dunque eviti di rispondere:

La busta di plastica, una (6)	**???**	per passeggero, non dovete tenerla in borsa

O cada in una svista:

La busta di plastica, una (6)	***per**	per passeggero, non dovete tenerla in borsa

Peraltro, il fatto che la chiave abbia una funzione attributiva e non abbia un ruolo chiave dal punto di vista sintattico, determina la possibilità di produzione di soluzioni ridondanti, di cui forse il candidato non si avvarrebbe nelle attività quotidiane di scrittura:

La busta di plastica, una (6)	**ciascuno busta**	per passeggero, non dovete tenerla in borsa

3.4.3. Problemi di punteggiatura

Il problema di punteggiatura ravvisato nel primo *cloze* è costituito da una virgola lasciata inavvedutamente dal certificatore al termine di un elenco ("dentifricio,"): "qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) _____ messi in boccette da 100 grammi". Ciò ha indotto un NE a intendere la lista come incompleta, e ad aggiungere un nuovo elemento:

qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5)	*** liquidi**	messi in boccette da 100 grammi

Può essere, del resto, che anche i due NE che hanno omesso di rispondere siano stati tratti in inganno dalla punteggiatura inadeguata e abbiano manifestato, attraverso l'omissione, la propria perplessità:

qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5)	**???**	messi in boccette da 100 grammi

3.4.4. Problemi psicolinguistici

In merito agli *item* #5 e #7 (*cloze 1*) si nota un comportamento singolare da parte di alcuni NE. Pur essendo avvisati del limite della sola parola da inserire (attraverso una indicazione molto precisa e ben evidenziata), sei NE nel primo caso e sette nel secondo hanno completato il testo con due parole: il verbo modale *dovere*, coniugato, + l'infinito del verbo *essere*. Tre sono le ipotesi possibili, in parte combinabili tra loro:

- *distrazione*: i candidati non hanno prestato attenzione alle istruzioni ("completare il testo con una sola parola per spazio");
- *interpretazione della congiunzione subordinante in un senso causale, anziché finale;*
- *urgenza* della costruzione nel lessico mentale. Detto altrimenti, la costruzione *servile + infinito* sarebbe emersa con una 'forza' tale da obnubilare i limiti imposti nelle istruzioni.

Nella Tabella 5 mettiamo a confronto i due passaggi con chiavi evidenziate, a sinistra, e risposte divergenti dei NE, a destra.

Tabella 5
Problemi psicolinguistici agli item *#5, #7 del primo* cloze*: risposte divergenti dei NE rispetto alle chiavi*

CHIAVE	NATIVI ESPERTI
acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) [►] **vanno** messi in boccette da 100 grammi e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) **sola** per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) [►] **sia** sempre visibile e a portata di controlli.	acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) [►] ***devono essere** messi in boccette da 100 grammi e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) **sola** per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) [►] ***deve essere** sempre visibile e a portata di controlli.

Le risposte non convenienti dei NE (stando alle chiavi) non ci possono far dedurre che a loro siano sconosciute le forme *target* presenti nelle chiavi, vale a dire:

- il valore deontico della costruzione grammaticalizzata, tipica dell'italiano, *andare* + participio passato;
- l'esplicita realizzata mediante la congiunzione finale *perché* + congiuntivo (o più generalmente la morfologia del congiuntivo presente; basti costatare che tutti i NE hanno inserito convenientemente il congiuntivo all'interno di una proposizione completiva oggettiva esplicita all'*item* #18).

Piuttosto, seguendo la pista psicolinguistica, possiamo dire che, in entrambe le circostanze, l'*immediatezza* della costruzione modale *dovere* + infinito del verbo *essere* avrebbe 'oscurato', nella mente del NE, la possibilità di alternative, e avrebbe portato il NE a violare, suo malgrado, il limite imposto nelle istruzioni (una parola per spazio). A conferma di ciò si possono leggere anche i casi singolari in cui il NE è ricorso al servile, omettendo 'clamorosamente' di inserire l'infinito: una costruzione monca, eppur rispettosa del vincolo di una sola parola per spazio.

La busta di plastica […] non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7)	***deve** ***dovrà**	sempre visibile e a portata di controlli.

La questione si intreccia, peraltro, con la natura del testo. I testi di cui disponiamo sono contenutisticamente, morfologicamente e sintatticamente semplici. Se si raffrontano i descrittori relativi alla competenza di lettura secondo il *Quadro Comune di Riferimento* in Figura 5 e in Figura 6, ambedue i testi presentati al candidato sottoforma di *cloze* paiono essere alla portata più di uno studente di livello B1 che di uno studente di livello B2.

COMPRENSIONE GENERALE DI UN TESTO	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
LEGGERE PER INFORMARSI E ARGOMENTARE	In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni. È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari.

Figura 5. Descrittori QCER di comprensione della lettura, livello B1.

COMPRENSIONE GENERALE DI UN TESTO	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni informatiche poco frequenti.
LEGGERE PER INFORMARSI E ARGOMENTARE	È in grado di trarre informazioni, concetti e opinioni da fonti altamente specialistiche relative al suo settore. È in grado di comprendere articoli specialistici estranei al suo settore a condizione di poter usare di quando in quando il dizionario per trovare conferma di aver interpretato correttamente i termini.
	È in grado di comprendere relazioni e articoli relativi a problemi del mondo contemporaneo in cui gli autori esprimano prese di posizione e punti di vista particolari.

Figura 6. Descrittori QCER di comprensione della lettura, livello B2.

Si dirà, a ragione, che il *cloze* non è un test di lettura; piuttosto mira a valutare una competenza specifica. Di conseguenza, è ragionato sottoporre al lettore un testo sottodimensionato, in modo da ovviare a difficoltà di comprensione che possono inficiare la valutazione della competenza morfolessicale (*construct-irrelevant variance*). Vero è, però, che in un testo sottodimensionato il lettore può non aspettarsi forme complesse quali quelle oggetto di discussione; lo stile semplice e lineare del testo lo spinge, piuttosto, a far proprie altre ipotesi. Un problema di ordine psicolinguistico (*l'urgenza* con cui una certa forma concorre con forme più complesse nella risposta a un *item*) è, insomma, a nostro avviso, sensibile a fattori contestuali e co-testuali.

3.4.5. Task bias *(o* test method bias*, o* format bias*)*

Ogni strumento di valutazione presenta dei limiti: consente di scattare una fotografia da un'angolatura particolare. Tale istantanea offre dati utili per inferire la competenza di un candidato, ma costituisce pur sempre una rilevazione parziale (Douglas, 2010). Il *cloze*, in particolare, induce a una lettura segmentata; "the cloze is largely confined to the immediate environment of a blank" (Alderson, 1979, p. 225). Il lettore è portato a perlustrare l'immediato perimetro frasale all'interno del quale si trova lo spazio da completare, senza essere sollecitato ad una lettura capace di collegamenti estesi (Kobayashi, 1995; Markham, 1985; Porter, 1983). Ciò significa che, laddove abbiamo brani caratterizzati da riferimenti intratestuali complessi (dove cioè parti non contigue si richiamano tra loro, attraverso vari dispositivi testuali), la comprensione profonda del testo può venir meno. Sul finale del primo *cloze*, viene presentato l'*item* #11, che riportiamo di seguito con la rispettiva chiave (CVCL, 2007b):

Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11)	**cambia**	nulla

Il verbo *cambia* si collega a un'informazione presentata all'inizio dell'articolo, laddove si avvisava il lettore che a) ci sono nuove regole per chi viaggia in aereo e che b) queste norme riguardano solo il bagaglio a mano. Riportiamo la porzione di testo per esteso, con le chiavi in grassetto ed evidenziati in corsivo i dati cui abbiamo dato accenno:

A partire (2) **dallo** scorso novembre, nell'Unione Europea sono entrate in vigore, riguardo ai bagagli, *nuove* (3) **misure/ regole**/**norme** di sicurezza, che vi permetteranno di stare più tranquilli. *Le restrizioni valgono solo per la borsa* (4) **che** *portate con voi in cabina* (CVCL, 2007a, p.1)

A testimoniare la difficoltà in cui incappa il lettore si riscontrano ben 10 omissioni da parte dei NE (20% delle risposte totali). In altri due casi, i NE commettono errori in termini di coesione testuale: manca un riferimento chiaro al soggetto (A); mentre un NE sceglie una soluzione poco verosimile (B).

Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11)	(A) ***controlla** ***dispone** (B) ***è vietato**	nulla

Alcuni NE hanno dimostrato di recepire il contenuto trasmesso dall'autore, ma non hanno recuperato l'informazione presentata all'inizio del testo, come la chiave vorrebbe:

Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11)	**serve** **occorre** **succede** **farete**	nulla

Poco meno di un terzo del campione, quindi, ha riprodotto fedelmente la chiave (si veda Tabella 3). La difficoltà semantica che emerge si può configurare, nello specifico, come effetto di un *task bias* (o *test method bias,* o *format bias*), inteso come limite intrinseco del *task* – nel nostro caso il *cloze* – quale strumento

di valutazione: se la coesione avviene attraverso strategie che collegano punti del testo distanti l'un dall'altro, anche il lettore esperto può essere preso alla sprovvista e il termine *target* può non occorrergli.

3.4.6. Problemi legati all'attendibilità delle informazioni

Il *cloze mirato* oggetto di analisi è una prova volta a certificare, in maniera contestualizzata (*language in use*), la competenza morfolessicale. Il candidato non deve dimostrare di sapere cosa significa una tal parola o come si coniuga un tal verbo *in astratto*, ma deve operare scelte linguistiche sensibili al contesto che gli viene presentato, all'interno della rete di significati di cui si compone il testo.

Nel leggere un qualsiasi brano ogni lettore attiva processi di decodifica (*bottom-up processing*), che partono dalla parola e arrivano alla frase e processi interpretativi (*top-down processing*), grazie ai quali il significato di parole sconosciute e il senso di intere frasi vengono ricostruiti per via deduttiva. I due tipi di processo (*bottom-up* e *top-down*) si intrecciano continuamente (Carrell, Devine, & Eskey, 1988), con un maggiore impatto degli uni o degli altri a seconda di vari fattori (la lunghezza del testo, il tempo a disposizione, lo stile di apprendimento del lettore, l'integrità del testo, gli scopi di chi legge, ecc.). Una matrice invisibile, a sua volta, guida i processi *top-down*: la conoscenza del mondo (*background knowledge*), e più in particolare il dominio dell'argomento trattato nel brano; più vasta è la prima e più ricco è il secondo, più profonda e articolata sarà la comprensione del brano (Goodman, 1967).

Un testo non integro, com'è il *cloze*, e più in generale ogni testo soggetto a danneggiamento, stimola potentemente l'esercizio di strategie interpretative e inferenziali (Paran, 1997). Ora, l'atteggiamento del lettore comune di fronte ad un testo giornalistico (quali sono i testi su cui si basano i *cloze mirati* oggetto di analisi) è quello di chi si vuole informare e non necessariamente di chi si vuole intrattenere. In altre parole, in un articolo di giornale ci si aspetta di trovare uno specchio della realtà (perlomeno se il quotidiano non ha, agli occhi del lettore, una visione di parte, tale da costringere a una lettura prevenuta). Chi legge un testo informativo, perciò, si può trovare a disagio quando viene esposto a informazioni non attendibili. Si verifica, in tal caso, una messa in scacco delle proprie aspettative.

Nel primo *cloze*, abbiamo visto (§ 3.3.) che si danno tre informazioni non vere, due delle quali vengono trasmesse in porzioni di testo che comprendono degli *item*, e che quindi possono condizionare il comportamento degli esaminandi. L'*item* #8 è relativamente accessibile, data la co-occorrenza, nel lessico mentale, dei vocaboli "ricetta" e "medico" (supposto che si stia parlando di salute e non di cucina); purtuttavia tre NE hanno omesso di rispondere

Via libera, invece, a medicine e cibo per bimbi accompagnati dalla (8) | **???** | del medico

La nostra ipotesi è che rivolgersi al medico di fiducia per ottenere una prescrizione per acquistare gli omogeneizzati del figlio non costituisca uno *script* comune. Di conseguenza il conflitto, interno al lettore, tra aspettative legate alla natura informativa del testo, la *background knowledge, e* i significati veicolati dal testo, può generare perplessità. La *expectancy grammar* (grammatica dell'anticipazione; Oller, 1979), che vuole che siamo sempre un passo in avanti rispetto a ciò che stiamo leggendo o ascoltando, sostenuti dalle informazioni in possesso e dalle ipotesi che, a partire da queste, abbiamo costruito, viene in questo caso compromessa. Lo stesso si può dire, sebbene con minor evidenza, per l'informazione veicolata all'*item* #10; il periodo, completo di chiavi, reciterebbe così:

E ricordate che il personale addetto (9) **alla** sicurezza può chiedervi di assaggiare il latte in polvere o spalmarvi una crema per dimostrare che (10) **non** contengano sostanze vietate o pericolose.

È inverosimile, oltre che illegittimo (sarebbe un abuso di potere), il fatto che un addetto alla sicurezza chieda al passeggero di spalmarsi una crema, per vedere se per caso, da lì a poco, scoppierà un eritema. L'informazione non corrispondente al vero può, anche in questo caso, confondere il candidato. Viene violata la massima conversazionale della *qualità*, pilastro del *principio di cooperazione*, il quale ha una funzione regolativa, a detta di Grice (1993 [1975]), in ogni evento comunicativo. Detto questo, riteniamo però che le occorrenze inverosimili occorse nelle risposte dei NE in merito all'*item* #10, possano essere lette come un caso di *task bias*: il madrelingua si è limitato a fornire una risposta linguisticamente conveniente, pur non prestando attenzione alla coerenza del testo in generale.

[…] spalmarvi una crema per dimostrare che (10)	***questi** ***essi**	contengano sostanze vietate o pericolose

3.4.7. Difficoltà dell'item

Riteniamo difficile quell'*item* che è inserito in un co-testo povero, tale per cui perfino un NE non sa cosa rispondere. Alderson, Clapham e Wall sottolineano: "candidates may not be able to think of an answer, not because they have poor language but because the word simply does not spring to mind" (1995, p. 54).

Mentre in un problema di tipo psicolinguistico, soluzioni più immediate di quelle previste dal certificatore urgono nella mente del candidato, sollecitate dal tipo di testo, un'*item* povero di co-testo porta il lettore a una situazione di stallo. Così succede all'*item* #17 (*cloze* 2), contraddistinto da ben 12 omissioni; *l'item si* caratterizza, inoltre, per varie risposte divergenti, che si configurano come chiavi alternative - inducono a pensare che il lettore si sia ricavato un 'margine di senso', laddove il senso non è immediato. Non si tratta, in tal caso, di un'*urgenza*, quanto di un 'accomodamento':

Per questo i baristi italiani (17)	**???** **lottano** **premono** **lavorano** **insistono** **studiano** **si adoperano**	per presentare il nuovissimo "Cappuccino Certificato"

Del resto, mancano i preziosi riferimenti, presenti nella fonte, all'evento all'interno del quale il "Cappuccino Certificato" è stato presentato (Granello, 2007):

Fra barman ortodossi e cultori del nuovo, nei giorni di "Pianeta Birra Beverage & Co" in programma il 10 e 11 febbraio alla Fiera di Rimini, sarà presentato il nuovissimo "cappuccino italiano certificato", voluto e tutelato dall'Istituto nazionale espresso italiano.

In sintesi, il comportamento divergente del NE, qui come in altri casi visti, non è accidentale; è sensibile a operazioni (in questo caso, di smantellamento testuale) condotte dall'*item writer*. Scelte inavvedute da parte dell'esaminando possono, quindi, essere determinate da un atteggiamento 'disinvolto', da parte dell'*item writer*, nel manipolare brani tratti dall'attualità.

4. Conclusioni

Attraverso questo saggio abbiamo compiuto una disamina di insidie che possono inficiare la validità e l'affidabilità di un *cloze mirato*: l'assenza di criteri circa la gestione di chiavi alternative; la presenza di chiavi vuote; una punteggiatura non sorvegliata che può trarre in inganno; la particolare 'attrattività' che alcuni *item* manifestano nei confronti di costruzioni polirematiche; problemi ingenerati dall'organizzazione complessa delle informazioni; la presenza di dati non verosimili e, da ultimo, la difficoltà che alcuni *item* presentano anche a un NE. In un'ottica più ampia, il saggio costituisce:

- un protocollo di *pre-pretesting* (posto che il *pretesting* sia un'*item analysis* condotta statisticamente sulle risposte di un ampio campione di studenti, più un'eventuale calibrazione dei singoli *item* mediante sessioni di *standard setting*). Fondamentali, in tal senso, si sono rivelate le risposte di un gruppo di NE;
- un impulso a studi analoghi, anche su scala minore, in merito a prove che mirino a indagare competenze specifiche;
- uno stimolo alla riflessione sul *testing* in ambito glottodidattico – questione a cui in Italia si è data, purtroppo, scarsa attenzione.

Indagini più approfondite in futuro potranno esser condotte prevedendo una ricognizione metacognitiva circa le ragioni che guidano i candidati (NE o altri gruppi-campione) nelle risposte divergenti da quelle previste dal certificatore.

Riferimenti bibliografici

Aitken, Kenneth (1977). Using cloze procedure as an overall language proficiency test. *TESOL Quarterly, 11*(1), 59-67.

Alderson, Charles (1979). The cloze procedure and proficiency in EFL. *TESOL Quarterly, 13*(1), 219-227.

Alderson, Charles (1980). Native and non-native speaker performance on cloze tests. *Language Learning, 30*(1), 59–76.

Alderson, Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Alderson, Charles, Clapham, Caroline, & Wall, Diane (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Bachman, Lyle (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly, 16*(1), 61-70.

Beacco, Jean-Claude (2005). *Niveau A1 pour le français: un referential*. Parigi, Francia: Didier.

Beacco, Jean-Claude, Bouquet, Simon, & Porquier, Rémy (2004). *Niveau B2 pour le français*: *un référentiel*. Parigi, Francia: Didier.

Beacco, Jean-Claude, De Ferrari Mariela, Lhote Gilbert, & Tagliante, Christine (2006). *Niveau A1.1 pour le français, Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés: référentiel et certification pour les premiers acquis en français*. Parigi, Francia: Didier.

Bialystock, Ellen & Howard, Joan (1979). Inferencing as an aspect of cloze test performance. *Working Papers on Bilingualism,* 17, 24-36.

Brown, James D. (1993). What are the characteristics of natural cloze tests? *Language Testing, 10*(2), 93-116.

Carlsen, Cecile (a cura di) (2013). *Norsk Profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo, Norvegia: Novus.

Carrell, Patricia, Devine, Joanne, & Eskey, David, E. (a cura di) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Carroll, John, Carton, Aaron, & Wilds, Claudia (1959). *An investigation of cloze items in the measurement of achievement in foreign Language*. Cambridge, Massachusetts: Laboratory for Research in Instruction, Graduate School of Education, Harvard University.

Casalinuovo, Flora (2007). Novità in aereo. *Donna Moderna*, 15 gennaio.

Chapelle, Carol & Abraham, Roberta, G. (1990). Cloze method: what difference does it make? *Language Testing, 7*(2), 121-146.

Chavez-Oller, Marie Anne, Chihara, Testsuro, Weaver, Kelley A., & Oller, John (1985). When are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning, 35*(2), 181-206.

Chiari, Isabella (2002). La procedura cloze, la ridondanza e la valutazione della competenza della lingua italiana. *Italica, 79*(4), 525-540. Consultato all'url:

http://www.alphabit.net/PDF/proceduraclozeeridondanza.pdf.

Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.

CVCL, Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (2007a). Parte C. Prova di competenza linguistica. In CVCL (2007). *Livello B2 CELI3. Certificato di conoscenza della lingua italiana. Sessione Estiva 2007*. Perugia, Italia: Università per Stranieri di Perugia.

CVCL, Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (2007b). Chiavi – CELI3 – giugno 2007. In CVCL (2007). *Livello B2 CELI3. Certificato di conoscenza della lingua italiana. Sessione Estiva 2007*. Perugia, Italia, Università per Stranieri di Perugia.

Douglas, Dan (2010). *Understanding language testing.* Oxon, Regno Unito: Hodder.

Fotos, Sandra S. (1991). The cloze test as an integrative measure of EFL proficiency: a substitute of essays on college entrance examinations? *Language Learning, 41*(3), 313-336.

Glaboniat, Manuela, Martin, Rusch, Paul, Schmitz, Helen, & Wertenschlag, Lukas (2005), *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen"*. Monaco, Germania: Langenscheidt.

Goodman, Kenneth S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*(4), 126-135.

Grabowski, Kirby C. & Dakin, Joe W. (2014). Test development literacy. In Antony J. Kunnan (a cura di), *The companion to language assessment* (pp. 751-768). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

Granello, Licia (2007). Il bianco e il nero ecco l'Italia da bere. *La Domenica di Repubblica*, 21 gennaio, <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2007/01/21>

Green, Anthony (2012). *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Grice, Paul (1993). *Logica e conversazione: Saggi su intenzione, significato e comunicazione*. Bologna, Italia: Il Mulino.

Hansen, Jaqueline & Stansfield, Charles (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning, 31*(1), 349-367.

Hansen, Jaqueline & Stansfield, Charles (1982). Student teacher cognitive styles and foreign language achievement: a preliminary study. *Modern Language Journal, 66*(3), 263-273.

Hansen, Jaqueline & Stansfield, Charles (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly, 17*(1), 29-38.

Harrison, Julia & Barker, Fiona (a cura di) (2015). *The English Profile in Practice*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Hawkins, John A. & Filipović, Luna (2012). Criterial Features in L2 English. 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.

Ilyin, Donna, Spurling, Steve, & Seymour, Sharon (1987). Do learners variables affect cloze correlations?. *System, 15*(2), 149-160.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*., Madrid, Spagna: Biblioteca Nueva.

Irvine, Patricia, Atai, Parvin, & Oller, John (1974). Cloze, dictation, and the test of English as a FL. *Language Learning 24*(2), 245-252.

Jonz, John (1990). Another turn in the conversation: what does cloze measure? *TESOL Quarterly, 24*(1), 61-83.

Kobayashi, Miyoko (1995). *Effects of text organization and test format on reading comprehension test performance*. (Tesi di dottorato non pubblicata). Thames Valley University. Londra, Regno Unito.

Lado, Robert (1986). Analysis of native speaker performance on a cloze test. *Language Testing, 3*(2), 130-146.

Markham, Paul L. (1985). The rational-deletion cloze and global comprehension in German. *Language Learning, 35*(3), 423-430.

Mulder, Theo, & Hulstijn, Jan H. (2011). Linguistic skills of adult native speakers, as a function of age and level of education. *Applied Linguistics, 32*(5), 475-494.

North, Brian (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e secondenella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia, Italia: Edizioni Ca' Foscari.

Oller, John W. (1973). Cloze tests of language proficiency and what they measure. *Language Learning, 23*(1), 105-118.

Oller, John W. (1976). A program for language testing research. *Language Learning, 26*(1), 141-166.

Oller, John W. (1979). *Language Tests in School*. Londra, Regno Unito: Longman.

Paran, Amos (1998). Bottom-up and top-down processing. *ELT Professional*, *3*, 11.

Porter, Don (1983). The effects of quantity of context on the ability to make linguistic predictions: a flow in a measure of general proficiency. In Arthur Hughes, Don Porter (A cura di), *Current developments in language testing* (pp. 63-74). Londra, Regno Unito: Academic Press.

Purpura, James E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Salamoura, Angeliki & Saville, Nick (2009). Criterial features across the CEFR levels: evidence from the English Profile Programme. *Research Notes, 37*, 34–40.

Saville, Nick & Hawkey, Roger (2010). The English Profile Programme. The first three years. *English Profile Journal, 1*, 1-14.

Soudek, Milouse & Soudek, Lev I. (1980). Cloze after twenty years: new uses in language teaching. *ELT Journal, 37*(4), 335-340.

Spinelli, Barbara & Parizzi, Francesca (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Milano, Italia: La Nuova Italia.

Taylor, William (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, *30*, 415-453.

Torresan, Paolo (2015). *Studio su cloze mirati della certificazione CILS. Livello avanzato*. Rio de Janeiro, Brasile: Dialogarts.

Appendice A

LA FONTE CUI SI È ISPIRATO IL CERTIFICATORE PER LA CONFEZIONE DEL SECONDO TEST ("IL CAPPUCCINO")

Riportiamo la fonte cui si è ispirato l'*item writer* durante la confezione del secondo *cloze*. Evidenziamo con un fondino i riferimenti che l'*item writer* ha inserito nel testo della prova.

Il bianco e il nero ecco l'Italia da bere

In un bar di Bologna, Nanni Loy si avvicina agli avventori, sorriso timido, cornetto in mano. «Scusi, posso fare zuppetta? Il medico mi ha proibito il cappuccino, così lo freghiamo!». Una citazione-culto per chi guardava la televisione a metà degli anni Sessanta, quando Specchio segreto metteva a nudo, con l'arma dell'ironia, angosce e pregiudizi dell' Italia del boom economico. Quarant'anni dopo, il cappuccino è ancora lì, sui banconi dei 132mila bar che ci soccorrono in tutti i momenti della giornata, a partire dalla colazione, quando ben undici milioni di persone chiedono: scusi, mi fa un cappuccino? Da lì in poi, niente è più uguale. L'elenco delle differenze farebbe venire mal di testa al barista più paziente: caldo, bollente, tiepido, scuro, chiaro, con una spolverata di cacao, no, meglio la cannella. E la schiuma? Tanta, poca, densa, a parte, su su fino al cappuccino senza schiuma, riedizione in tazza (al posto della tradizionale scodella) del caffelatte d'antan. La colazione più amata dagli italiani, in realtà, è di origine austroungarica, nata al termine dell'assedio di fine Seicento, quando alle porte della Vienna messa sotto scacco dagli Ottomani, poi sconfitti e fuggitivi, vennero trovati grandi sacchi di grani tostati. La curiosità per quella granaglia odorosa fu più forte dell'odio verso gli "infedeli". Trasformata in bevanda e "tagliata" col latte - usato con la doppia valenza di contravveleno e simbolo di purezza -, la miscela chiaroscura piacque così tanto da essere battezzata kapuziner in onore del friulano Marco D'Aviano, il frate cappuccino che aveva organizzato la difesa di Vienna. Qualche anno dopo, al cappuccino venne abbinato un dolce a forma di luna crescente (croissant in francese), ovvero il nostrano cornetto: mangiare la Mezzaluna che altro era, se non un gesto di superiorità nei confronti dell'Impero sconfitto? Tre secoli più tardi, ancora ci interroghiamo su quale sia veramente il cappuccino ideale. Fra barman ortodossi e cultori del nuovo, nei giorni di "Pianeta Birra Beverage & Co" in programma il 10 e 11 febbraio alla Fiera di Rimini, sarà presentato il nuovissimo "cappuccino italiano certificato", voluto e tutelato dall'Istituto nazionale espresso italiano. Una descrizione da leccarsi i baffi: colore bianco, con bordo marrone più o meno spesso oppure con disegni dal marrone al nocciola, una crema dalle maglie strette e dall'occhiatura molto fine o del tutto assente, aroma intenso, con soffusi sentori di fiori e di frutta, di latte, di tostato, di cacao, di vaniglia e di frutta secca. Naturalmente, perché questa poesia in tazza si realizzi, occorre che latte e caffè siano eccellenti. E invece, a fronte dei tanti soldi che spendiamo ogni giorno al bar (dove vengono serviti, tra Val d'Aosta e Sicilia oltre 70 milioni di espressi, con un fatturato superiore ai 50 milioni di euro) pretendiamo tutto - temperatura, colore, aromi - tranne la qualità. Nessuno chiede con che miscela viene preparato il caffè, magari rivendicando la preferenza per un puro Arabica (più pregiato, morbido e dolce dell' economica Robusta). Stessa ignoranza nei confronti del latte. Nella maggior parte dei bar si usa l'insapore Uht - lunga conservazione - al posto dell'intero fresco, previsto nella ricetta del cappuccino certificato. E la dieta? Una volta realizzato il supercappuccino, sappiate che l'abbinamento grassi-alcaloidi, ovvero latte-caffè, è tra i più faticosi da digerire (peggio ancora associato alla brioche). Eppure, declinato in versione frullata e ghiacciata, il "frappuccino" è il nuovo slim lunch degli adolescenti americani. I nutrizionisti orripilati la chiamano "sindrome da cappuccino": veloce, nutriente, poco calorico. Errore clamoroso. Ma nelle pause della giornata, di passaggio al bar, difficile resistere al Grande Tentatore. Sperando non ci sia nessun emulo di Nanni Loy in agguato.

Appendice B

RISPOSTE DEI NATIVI AL PRIMO *CLOZE* ("NOVITÀ IN AEREO")

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	viaggio	**dallo**	**misure regole norme**	**che**	**vanno**	**sola**	**sia**	**ricetta**	**alla**	**non**	**cambia**
1						(?)	***dev'essere	(?)			(?)
2							***deve essere				serve
3					vengono						*controlla
4			disposizioni					certificazione			
5			disposizioni					richiesta			
6						consentita		prescrizione			
7			*restrizioni		***devono essere		***deve essere	prescrizione			(?)
7			disposizioni			busta					occorre
8								(?)			serve
9							(?)	prescrizione			serve
10			normative		***devono essere	(?)	***deve essere	(?)			succede
11					vengono	(?)	rimanga	certificazione			serve
12								prescrizione			
13			disposizioni		vengono	(?)					(?)
14						soltanto		prescrizione			serve
15					***devono essere	*per		prescrizione			
16					vengono	(?)					serve
17								prescrizione			
18											occorre
19						(?)					serve
20						solamente		prescrizione			cambierà
21					(?)	***a testa					
22			normative								
23					*liquidi						(?)
24							*dovrà				occorre
25					sono						serve
26			*restrizioni								serve
27											serve
28							resti				
29							(?)	prescrizione		(?)	(?)
30					vengono		*deve				serve

Appendice B (cont.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	viaggio	**dallo**	**misure regole norme**	**che**	**vanno**	**sola**	**sia**	**ricetta**	**alla**	**non**	**cambia**
31					***dovranno essere		***dovrà essere				*c'entra
32					***devono essere	(?)	***deve essere	impegnativa		***essi	(?)
33					vengono						
34											
35		*dal				(?)					(?)
36							sarà				controlleranno
37					(?)	(?)		prescrizione			(?)
38							è	prescrizione			succede
39			disposizioni			(?)		prescrizione			(?)
40					***devono esser	(?)	***deve essere	certificazione			serve
41							*deve	prescrizione			
42		*lo	disposizioni		saranno			prescrizione			*dispone
43											
44					sono						occorre
45					verranno	trasparente	sarà	prescrizione			farete
46					(?)	(?)					*dicono
47					(?)	(?)	(?)				(?)
48					verranno	ciascuno		prescrizione			***è vietato
49					andranno	soltanto	sarà				
50				***a mano	sono	ciascuno		certificazione			*controlla

Nota: Le celle vuote indicano che le risposte coincidono con le chiavi; un asterisco [*] indica una soluzione non corretta; tre asterischi [***] indicano una soluzione con più di una parola; il punto interrogativo [(?)] indica che il NE ha un dubbio o non considera necessaria l'aggiunta di una parola.

Appendice C

RISPOSTE DEI NATIVI AL SECONDO *CLOZE* ("IL CAPPUCCINO")

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	momento mondo	**si**	**aeva**	**viene è**	**sua**	**sanno**	**siano**	**deve dovrebbe dovrà**	**sui ai dai**	**mi**	**cui**	**mai**
1						(?)						(?)
2									*tutti i			
3						lavorano						
4	pianeta											certamente
5					propria							
6	secolo				propria	premono						
7					propria	(?)			nei			
8												
9					propria							
10												
11			ha	(?)		(?)						
12					propria							
13						(?)						
14												
15												
16					propria	lottano						
17					propria							
18												
19	(?)											
20												
21						(?)						
22	(?)											
23				*fu								
24					propria							
25					propria							
26												
27						insistono						
28												
29						(?)						
30						studiano						

Appendice C (cont.)

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	momento mondo	**si**	**aveva**	**viene è**	**sua**	**stanno**	**siano**	**deve dovrebbe dovrà**	**sui ai dai**	**mi**	**cui**	**mai**
31												
32						(?)			nei			(?)
33									nei			
34												
35						***si adoperano						
36						studiano						
37	mattino					premono		*sembra				
38	*bel											
39												
40			ha			(?)			nei			
41					propria	lavorano						
42	mattino				propria	studiano	*qualitativamente					
43						lottano						
44	mattino	ognuno			esclusiva	(?)			nei			bene
45						(?)			nei			
46						(?)						
47						(?)	(?)		nei			
48						lavorano			nei			
49												
50									nei			certamente

Nota: Le celle vuote indicano che le risposte coincidono con le chiavi; un asterisco [*] indica una soluzione non corretta; tre asterischi [***] indicano una soluzione con più di una parola; il punto interrogativo [(?)] indica che il NE ha un dubbio o non considera necessaria l'aggiunta di una parola.

Paolo Torresan, Alma Edizioni; Universidade Federal Fluminense
piroclastico@tin.it

IT **Paolo Torresan** ha svolto attività di ricerca presso SELEPROT, Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ), l'Università Ca' Foscari di Venezia, le università Complutense e Autonoma di Madrid e 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 lenguasculturas. Nuevas perspectivas* (con Manuela Derosas, a cura di; Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; München: Lincom, 2013), *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015); *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas* (a cura di; Istituto Italiano di Cultura di Lima, Lima 2016).

EN **Paolo Torresan** has conducted research at SELEPROT, Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ), at the Università Ca' Foscari in Venice, at Complutense University and Autónoma University in Madrid, and at Lancaster University in England. He was a Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College, California, USA and a Visiting Professor at Rio De Janeiro State University, Brazil. He is an 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) and *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas* (Istituto Italiano di Cultura di Lima, Lima 2016).

ES **Paolo Torresan** ha llevado a cabo labores de investigación en SELEPROT, Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ), en la Università Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid y la Lancaster University. Ha sido becario Fulbright en el 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 lenguasculturas. Nuevas perspectivas* (con Manuela Derosas, editado por Sb International, Buenos Aires, 2011*), Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; München: Lincom, 2013), *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015), y *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas* (editado por Istituto Italiano di Cultura di Lima, Lima 2016).

E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
Volume 3, Issue 1, September 2016, 64- 82
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.58
www.e-journall.org

Cronaca di una lezione annunciata: *process drama* e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne

DARIO SPONCHIADO*
Colorado College

Received 14 May 2015; received in revised form 1 October 2015; accepted 15 November 2015

ABSTRACT

IT In che misura e con quali risultati è possibile impiegare i metodi glottodrama e *process drama* in situazioni in cui opera la maggior parte degli insegnanti e che sono lontane dagli standard ideali segnalati dagli esperti? Questo saggio ricostruisce le radici storiche del *process drama* e del glottodrama presentandone alcune applicazioni attraverso un esperimento didattico. A supporto di un corso tradizionale, in cui erano emerse delle carenze nella produzione orale, infatti, ho gestito parallelamente un avviamento alla drammatizzazione didattica, coinvolgendo gli apprendenti nello studio di una lingua più viva e autentica. Tramite un percorso a tappe e un progetto finale (la realizzazione di un video), pertanto, gli studenti hanno sperimentato la potenza creativa della lingua e imparato a manipolare il linguaggio per costruire e negoziare significati. Particolare attenzione viene, inoltre, data alle attività svolte e ai risultati ottenuti con l'impiego del *drama* nella glottodidattica.

Parole chiave: GLOTTODRAMA, *PROCESS DRAMA*, DRAMMATIZZAZIONE, GLOTTODIDATTICA, SPERIMENTAZIONE.

EN How and to what extent can one effectively utilize glottodrama and process drama in instructional settings, particulary those that differ from the standardized ideals of many experts? This paper seeks to reconstruct the historical roots of process drama and glottodrama through an account of didactic experiment. The author began employing drama as a teaching tool in a traditional course in which students evidenced gaps in their oral communicative abilities and found that drama engaged learners in the study of everyday, authentic language. The different stages of the learning process, which culminated in the production of a final video project, allowed students to experience the creative power of language and to learn how to manipulate language to build and negotiate meaning. Special consideration is given to the activities and the results that were obtained using drama in foreign language teaching.

Key words: GLOTTODRAMA, PROCESS DRAMA, DRAMMATIZATION, FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY, CLASSROOM RESEARCH.

ES ¿Qué limitaciones y qué resultados tendría el empleo del método *glottodrama* y del *process drama* en contextos que se alejan de los estándares ideales y en los que trabajan la mayoría de los profesores? Este trabajo reconstruye las raíces históricas del *process drama* y del *glottodrama* y explora sus aplicaciones pedagógicas a través de un experimento didáctico. La dramatización didáctica ha sido empleada en un curso de lengua más tradicional donde habían surgido carencias en la producción oral, con el objetivo de enganchar a los alumnos en el estudio funcional y más auténtico de la lengua. A través de las diferentes etapas de este recorrido didáctico, que terminó con un proyecto final (la creación de un vídeo), los estudiantes experimentaron el poder creativo de la lengua y aprendieron a manipularla para construir y negociar significados. Finalmente, el artículo describe también el tipo de actividades y los resultados obtenidos gracias al uso del *drama* en la enseñanza de la lengua.

Palabras clave: GLOTTODRAMA, PROCESS DRAMA, DRAMATIZACIÓN, ENSEÑANZA DE LENGUAS, EXPERIMENTACIÓN.

*Contatto: Dario.Sponchiado@ColoradoCollege.edu

© Sponchiado 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

1. Teatro e pedagogia, un binomio antico

Nonostante il *glamour* intorno alla dimensione comunicativa e pratica dell'insegnamento della lingua, le sue radici sono antiche. Infatti, l'utilizzo del teatro a scopi pedagogici, che rientra a buon titolo nelle pratiche della dimensione comunicativa, non è per nulla una novità recente nel campo della pedagogia. Per i Greci l'opera teatrale era considerata una forma di insegnamento per la popolazione: si arrivò addirittura all'istituzione del *theoricon*, sussidio messo a disposizione dei meno abbienti per accedere al teatro[1]. In questo saggio propongo una riflessione di largo respiro che, partendo dai dati storici a nostra disposizione, approda alla sperimentazione attuale della *glottodidattica teatrale* e più specificatamente a quella del p*rocess drama* e glottodrama.

A intuire più di ogni altro le potenzialità pedagogiche del teatro furono i Gesuiti, i quali, avendo a cuore la formazione dei propri membri, svilupparono quello che verrà indicato come uno dei sistemi pedagogici più avanzati dell'epoca, risultato dell'opera dei migliori talenti dell'ordine e dello studio dei programmi di tutte le più celebri istituzioni scolastiche occidentali. Fu così che, dopo 14 anni di studi ed esperimenti, venne alla luce nel 1599 la *Ratio Studiorum*[2] (Corso Ufficiale per l'Istruzione dei Gesuiti). Questo documento pianificava anche l'educazione che aveva luogo nei collegi della Compagnia di Gesù, fondati in tutta Europa a cavallo tra il XVI e il XVII secolo, e precisava le forme che doveva prendere l'insegnamento dell'arte della recitazione. Tale prospettiva ci fa comprendere il motivo per cui il teatro non solo fu introdotto tra le attività dei Collegi ma anche curato e sviluppato attivamente dai Gesuiti fino a raggiungere una dimensione centrale nell'insegnamento. Lo scopo era una pedagogia basata sulla recitazione, con il conseguente ottenimento del dominio del linguaggio, e volta a instillare in modo incisivo e originale, modelli morali e contenuti culturali, allineati con il pensiero della chiesa cattolica.

Il teatro si inserisce fin dalle prime classi e, come nota Sirignano (2009), viene utilizzato all'inizio soprattutto per insegnare il latino (come lingua viva) con il fine primario di suscitarne e tenerne vivo l'interesse e in seguito per aumentare la dimestichezza nel parlare in pubblico, acquisire la padronanza di tecniche espressive, affinare il controllo della voce, della gestualità e del corpo (D'Amante, 2013, p. 58). Allo stesso tempo, attraverso l'apprendimento del copione, si coltivava la memoria e l'intelletto, esaltandone le potenzialità, e si induceva l'allievo a interiorizzare i contenuti e i concetti, con l'effetto intrinseco di una complessiva crescita personale (D'Amante, 2013, pp. 62-63). Questo sistema di formazione richiedeva una padronanza di tecniche declamatorie non lontane da quelle professionali che necessitavano di un'alta formazione, la cui genesi è da ricercarsi all'interno dei collegi e in particolar modo nell'esperienza teatrale, teorizzata e praticata a più riprese dai Padri.

Ecco, in breve, il modello pedagogico della *Ratio Studiorum* (Sirignano, 2009):

- l'insegnante legge e spiega il testo (*prelectio*);
- il discepolo prende nota, rielabora, ricopia diligentemente il testo e lo impara a memoria per poterlo recitare: ecco la *recitatio,* accompagnata da piccoli gesti per sottolineare i diversi momenti del testo. Infine ogni sabato si riprende il testo della settimana trascorsa;
- ogni quindici giorni, durante le ore di retorica ha luogo la *declamatio.* I discepoli declamano poemi, passaggi d'oratori greci o latini, orazioni intere di Cicerone o vere e proprie rappresentazioni teatrali, spesso scritte da autori Gesuiti;
- a coronamento di tutti questi esercizi, avviene la messa in scena dell'opera teatrale, eseguita in pubblico. Inoltre, tre o quattro volte all'anno, gli allievi di filosofia e retorica si affrontano con discussioni i cui soggetti sono spesso la storia o la filosofia: è la *disputatio*, a cui sono invitati personalità di spicco e parenti. Durante questa fase si mette in gioco tutto il corpo, poiché in un discorso necessariamente il gesto accompagna la parola. È una disciplina che si apprende e possiede un risvolto pratico sulla vita quotidiana e la rappresentazione risulta il momento culminante del metodo, una sorta di verifica per gli studenti (D'Amante, 2013, p. 67), che devono essere in grado di affrontare il pubblico ed elevarlo moralmente (Cappelluti, 2011, pp. 36-38; D'Amante, 2013, p. 58).

Il modello nacque nel 1554 con la prima rappresentazione pubblica, per l'apertura del nuovo anno accademico presso il Collegio Romano (Sirignano, 2009) e in seguito divenne una pratica abituale (D'Amante,

[1] La I Filippica dell'oratore Demostene è dedicata al tema della soppressione di questo fondo.
[2] Per una visione completa e tradotta in italiano dell'opera, si veda *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* (2002).

2013, p. 63). Il risultato fu duplice: da quel momento in poi, infatti, le rappresentazioni si identificarono con le occasioni solenni della vita pubblica e religiosa; si creò così una forte connessione con la società. La seconda conseguenza, l'eredità più interessante dal nostro punto di vista, è l'elevazione del teatro a elemento altamente formativo. Questo modello educativo assunse dimensioni vaste, grazie all'impegno e all'unità d'intenti dei padri che ne capirono l'efficacia (D'Amante, 2013, p. 69), superiore alla stessa predicazione, e alla capacità di veicolare concetti in modo leggero e divertente.

In base a quanto riportato da Moss and Wallace (2003), cento anni dopo la fondazione, i Gesuiti gestivano 444 scuole e nel 1739, poco prima della soppressione della Compagnia, avvenuta nel 1773, erano giunte al numero di 669. Tuttavia, a partire dal XVIII secolo, l'affermazione del XVIII secolo si afferma il metodo grammatico-traduttivo, erede del pensiero dei filosofi e grammatici antichi, diventa il più usato fino all'inizio del XX. Come conseguenza, l'uso del *drama* nell'insegnamento si affievolisce. È solo nella seconda metà del XX secolo che, con l'emergere dell'approccio comunicativo e altri fattori culturali, l'utilizzo del teatro come metodologia didattica viene rivalutato e ritorna in auge.

2. Nuova linfa per il *drama*

All'inizio degli anni settanta del XX secolo, la teoria generativo-trasformazionale relativa all'analisi del linguaggio, proposta Noam Chomsky (1957), incomincia ad essere messa in discussione[3]. In questa visione di competenza linguistica, applicata alla didattica delle lingue straniere, si raggiunge l'obiettivo di garantire una buona conoscenza formale della lingua oggetto di studio, per cui si studia la grammatica, ma non si garantisce la capacità di comunicare efficacemente (Magnani, 2002).

Parallelamente, il metodo orale-situazionale e quello audiolinguale prevedono come attività procedure di tipo prettamente manipolativo-ripetitivo, ideali per la formazione e il consolidamento di abitudini nella lingua straniera. L'esercizio modello è il *pattern practice*, il cui scopo è appunto quello di impegnare chi apprende assorbendo completamente la sua attenzione in procedure che permettono l'acquisizione delle strutture linguistiche attraverso automatismi comportamentali, ma ricreando, allo stesso tempo, situazioni comunicative isolate e rigide, con risultati, pertanto, poco soddisfacenti. L'autenticità viene a mancare e il passaggio a un utilizzo della lingua in maniera creativa e spontanea è difficilmente attuabile.

La reazione a questa pratica consolidata è la nascita dell'approccio comunicativo (Savignon, 1997; Widdowson, 1990). Lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non può essere il solo conseguimento da parte dell'alunno della semplice competenza linguistica, vale a dire l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile l'esprimersi con un determinato linguaggio, ma il raggiungimento della ben più complessa e articolata competenza comunicativa, ovvero la capacità di agire per mezzo della lingua all'interno di un determinato contesto in maniera appropriata. Altro assunto importante è il legame tra lingua e cultura, che non può essere scisso, pena lo studio di un idioma assolutamente innaturale: l'apprendimento delle lingue straniere dovrebbe essere quindi affiancato al processo di conoscenza della cultura dei paesi nei quali vengono parlate.

A partire dalla metà degli anni '60, negli Stati Uniti dalla si sviluppano gli approcci umanistico-affettivi, incentrati sulla creazione di un clima favorevole all'apprendimento e all'uso della lingua: *Total Physical Response* (Asher, 2009), *Desuggestopedia* (Lozanov, 1978), *Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983), *Community Language Learning* (Curran, 1976; Samimy & Rardin, 1994) e *Silent Way* (Gattegno, 1972). Tali approcci sono accomunati dalle seguenti caratteristiche che oggi sono ben presenti e rivestono una certa importanza nella glottodidattica (Luise, s.d.):

- "I'nteresse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici […]";
- "[…] maggior limitazione possibile di processi generatori d'ansia" […];
- "centralità dell'autorealizzazione della persona in un clima sociale e la ricerca di una piena attuazione delle proprie potenzialità […]".

All'elaborazione dei molteplici approcci, fa da contraltare la riflessione nata in seno alla stessa glottodidattica, ufficialmente nel 1973, con la pubblicazione, *La Mort du Manuel et le Déclin de l'Illusion Méthodologique* di Debyser, in cui emerge una nuova consapevolezza: l'utilizzo esclusivo e dogmatico di un metodo per trasmettere una lingua è errato. Si afferma così il *metodo eclettico* e la *didattica integrata* (si veda

[3] Per una critica sistematica al libro di Chomsky, si veda Hockett (1968).

Larsen Freeman, 1998; Prabhu, 1990) che prendono in considerazione anche i diversi stili di apprendimento. Si insegna e si impara, dunque in un clima pedagogico rinnovato, in cui "si cerca di realizzare nell'insegnamento linguistico un'esperienza in grado di coinvolgere il discente in tutte le percezioni e nella quale ognuno possa realizzare al meglio le proprie competenze" (Magnani, 2002, p. 52). In altre parole, si cerca di abbandonare l'impostazione tradizionale per cui lo studente impara tassativamente seduto al banco e si va incontro a un'idea per cui lo studente sia spinto a imparare usando tutti i sensi e il movimento; in questa situazione di fermento culturale, rinasce il binomio teatro ed educazione di matrice gesuitica, sotto forma di una grande varietà di metodologie che integrano il *drama* e l'insegnamento delle lingue.

3. *Process drama* e glottodrama

Nelle pratiche glottodidattiche moderne i docenti hanno a disposizione due distinte metodologie che utilizzano il *drama*, il *process drama* e il glottodrama. In entrambe si assiste alla fusione fra teatro e didattica, con l'utilizzo di tecniche di drammatizzazione a scopi educativi. Questi approcci sono relativamente recenti e non molto conosciuti nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano, ma vantano potenzialità e numerosi vantaggi che si descriveranno nelle seguenti sezioni.

3.1 Il process drama

Nel mondo anglosassone tra gli anni '60 e '70 nasce una rinnovata sensibilità nei confronti del teatro prestato alla didattica, il *drama in education* o *process drama*. In particolare, l'inglese Peter Slade fu un pioniere nel considerare le tecniche di recitazione come mezzo per sviluppare creatività e crescita personale (Slade, 1954; 1995). Negli anni successivi, ricerca e applicazione pratica (Stinson, 2008, pp. 193–212), hanno reso la metodologia sempre più affidabile e strutturata con tecniche consolidate: portare all'estremo l'identità fittizia del partecipante, il quale *vive* il nuovo ruolo e contesto, da cui scaturisce la motivazione a usare la lingua.

Un punto chiave è da individuare nella figura dell'insegnante[4], che ha il ruolo di "insegnante in gioco" (Pirola, 2011, p. 465), in termini tecnici *teacher in role*, immedesimandosi in uno o più personaggi della trama che prenderà vita in classe. Da questo punto di vista, il docente lancia quello che viene definito "stimolo iniziale" (Piazzola, 2012, p. 136), ovvero lo spunto creativo (un'immagine, un testo, una canzone, un film, ecc.). Successivamente il docente partecipa alla costruzione del contesto con lo scopo di estendere le idee e le abilità di linguaggio degli studenti. Il *teacher in role* ha ben presente il suo canovaccio, ma gli studenti ovviamente non sanno cosa aspetti loro e sono liberi di agire e rispondere ai vari input come ritengono più opportuno. Attraverso la costruzione comune di questo contesto, gli studenti sperimentano la potenza creativa della lingua e imparano a manipolarla per dar vita a persone, luoghi e vicende, sicuramente con più partecipazione che in qualsiasi gioco di ruolo tradizionale.

Per raggiungere questo scopo, il *process drama* impiega attività di diverso tipo (Neelands & Goode, 2000; Pezza, 2011): individuali, nelle quali lo studente dà forma al suo personaggio; di gruppo, dove gli studenti entrano nella parte e interagiscono tra di loro; e collettive, che richiedono di assumere il punto di vista di un personaggio per l'interpretazione di questa figura chiave. Di seguito vengono brevemente descritti i tre tipi di attività:

- *Thought Tracking*: si blocca la scena nel corso dell'azione e personaggi rivelano quali sono i loro pensieri in quel momento della vicenda.
- *Role reversal*: a un certo punto dell'azione i ruoli sono rovesciati, ciascuno assume il ruolo del proprio compagno. Questo permette di sperimentare i differenti punti di vista sulla stessa vicenda.
- *Role circle*: il gruppo sta in cerchio e ciascuno assume un ruolo connesso con la situazione. Ognuno dei personaggi conosce un dato sulla vicenda e una frase ciascuno costruiscono una nuova informazione, rilevante per il susseguirsi della storia.

[4] L'interpretazione dell'insegnante è fondamentale. Si veda per esempio quanto afferma Pirola (2011): "Affinché un lavoro di *process drama* possa svilupparsi in modo interessante e costruttivo è determinante il tipo di intervento fatto dall'insegnante su di esso e, soprattutto, la sua qualità..." (p. 466) e poi ancora:

> la prima volta che Erika è 'entrata in gioco' nella drammatizzazione mi sono subito resa conto del forte impatto che questo momento stava avendo sull'intera classe. L'insegnante in ruolo portava con sé una tensione drammatica estremamente affascinante in grado di alterare qualsiasi atmosfera. Con il suo primo ingresso, Erika, ha fornito un ottimo esempio di immedesimazione agli studenti. (pp. 466-467)

- *Hot-seating*: la classe (o i diversi gruppi in cui la classe è divisa) intervista un personaggio, in genere per ottenere delle informazioni necessarie a portare a termine un compito assegnato.
- *Role on the wall*: la classe collabora a delineare la figura di un personaggio chiave. Ognuno dà il suo contributo suggerendo caratteristiche del personaggio, che vengono raccolte alla lavagna.
- *Multiple role circle*: in cui un personaggio (generalmente l'insegnante) fa domande a un personaggio collettivo, intervistando individualmente i singoli studenti: ciascuno deve dare una risposta coerente con quanto detto dagli altri.
- *Voices in the head*: il gruppo esprime a voce alta i pensieri che compaiono nella mente di uno dei protagonisti, in un momento particolare, in cui deve fare un passo importante per le sorti della vicenda. Nella variante *coscience alley,* il gruppo costituisce fisicamente una sorta di tunnel attraverso cui il protagonista deve passare per arrivare alla sua decisione.
- *If I were you*: simile alla precedente attività, ma con finalità differenti per lo svolgimento della trama, il gruppo dà la propria opinione su un tema, mentre un personaggio passa tra due ali di studenti.
- *The mantle of the expert*: è il nome che Dorothy Heathcote, professoressa alla University of Newcastle upon Tyne, ha dato negli anni '80 (ma elaborato a partire dagli anni '60) all'approccio da lei sviluppato durante la sua carriera di insegnante su cui sono stati scritti interi libri (Heathcote & Bolton, 1995; Wagner, 1976) e articoli (Sayers, 2011). In questa sede mi limiterò a descriverne i tratti salienti. Durante l'impiego di *The mantle of the expert* gli studenti sono visti come soggetto attivo, invertendo così l'approccio tradizionale, e si basa sul metodo dell'indagine, permettendo a ognuno di dettare il proprio tempo di apprendimento attraverso un'attività creativa. Gli studenti sono i principali canali di comunicazione e sono in possesso delle informazioni, che li rendono esperti in quel frangente. La tecnica non è nata per l'insegnamento delle lingue, ma trova nella glottodidattica una grande opportunità di utilizzo[5].

L'affinità con il metodo gesuitico, oltre all'ovvio utilizzo della recitazione, è da ricercare nella *disputatio*, la sfida di retorica fra due gruppi di discepoli che senza un copione affrontavano diversi temi, proposti da una terza persona. In maniera analoga l'insegnate "costruisce" una situazione e per emergere da questa gli studenti devono utilizzare le loro preconoscenze linguistiche. Il secondo punto in comune è la capacità di diffondere anche contenuti interculturali, come sperimentato e documentato da Piazzoli (2008, p. 69).

3.2 Il glottodrama

Probabilmente, il glottodrama è il più diretto discendente del teatro didattico gesuitico. Ritroviamo in primo luogo la componente mnemonica preponderante, attraverso la memorizzazione di un testo. Viene riproposta la prospettiva di uno spettacolo finale, che incentiva la motivazione nei discenti. Inoltre, la capacità di essere adattabile a situazioni differenti entra a far parte del bagaglio comune dei partecipanti il testo da recitare può essere un testo teatrale d'autore, un copione pre-esistente semplificato dal docente o dagli studenti, un testo creato *ex novo* dall'insegnante per l'occasione o, nel migliore dei casi un testo redatto dagli stessi studenti (magari ispirato a una novella o a una situazione, una vicenda o un fatto di cronaca, particolarmente sentiti)[6]. Ogni apprendente può avere la sua parte nel progetto a seconda della propria propensione. Si recupera quindi l'idea, comune anche all'esperienza del *Total Physical Response* (Asher, 1997), che l'associazione tra parole e gesti può favorire l'apprendimento: il coinvolgimento mente e corpo, potenzia l'assimilazione a lungo termine.

Carlo Nofri (2008) usa le espressioni "amnesia didattica" e "sindrome del gesto dimenticato" (p. 43), ben descrivendo gli aspetti paralinguistici e non verbali della lingua di apprendimento, che sovente vengono tralasciati, ma che vengono ampiamenti utilizzati e appresi grazie al glottodrama. Questo concetto era

---

[5] Un esempio della sua applicazione per l'apprendimento della lingua lo troviamo in Pezza (2011):

> Alla fine, insomma, la relazione è completamente ribaltata in quanto sono gli studenti a dare consigli all'insegnante, che sveste del tutto il mantello dell'esperto per metterlo nelle mani degli studenti. Qui gli studenti non esitano a dare il loro contributo, con consigli di vario tipo… (p. 506).

[6] In Nofri (2009, p. 79) si legge:

> Alla prova della rappresentazione alcuni dei testi prodotti da noi, da Maurizio e da altri collaboratori si rivelano particolarmente adatti alla sperimentazione. Altri invece vanno ulteriormente adattati e calibrati sugli studenti. Altri sono stati prodotti da loro stessi quando li abbiamo invitati a parlare della loro esperienza e delle loro aspettative.

presente persino nell'idea didattica della Compagnia, quando proponeva esercizi di retorica in cui ai gesti corrispondevano le parole.

Anche nel glottodrama l'insegnante ha un ruolo particolare, ma, a differenza del *process drama*, qui sono due, un insegnante di lingua e un esperto teatrale. Questo sdoppiamento della figura è auspicabile, sia perché è molto difficile trovare un insegnante che riesca ad abbinare i due percorsi formativi, sia perché si aspira alla formazione di una sorta di terzo sapere, che emerge dalle due professionalità una volta stabilita una base teorica comune (Nofri, 2009). Per svolgere al meglio un percorso del genere, si necessita inoltre di un'aula-laboratorio suddivisa in un *grammar corner,* ovvero, un angolo attrezzato per l'attività di riflessione metalinguistica e una zona palcoscenico. Gli esperti consigliano di dedicare alla pratica completa circa 90 ore (Nofri, 2009). E qui emerge un'altra differenza con il *process drama*, in cui il monte ore può, invece, essere decisamente più ristretto. Nella prima parte del corso si affronteranno dei micro testi, successivamente un copione o sceneggiatura completa e infine la performance, la quale sicuramente incentiva la motivazione dei ragazzi con il progetto di uno spettacolo (cosa che manca nel *process drama*).

Come ben evidenziato da Nofri (2009), l'unità didattica ha una struttura circolare: è formata da una fase di riscaldamento teatrale, coerente con le tappe successive, dove si lavora sulla respirazione, sul corpo, sui fonemi e lo spirito di gruppo con attività teatrali. In seguito, partendo da un input situazionale o testuale si avvia la performance. Si arriva così alla riflessione linguistica o *grammar corner*: questa è una parte fondamentale, in cui si presta particolare attenzione alla pronuncia degli studenti, al fine di eliminare gli errori o le abitudini inveterate e gli eventuali dubbi vengono chiariti. Qui possono anche comparire esercizi di grammatica. Nella sezione *actor studio*, invece, si inserisce la gestualità e la prossemica dei personaggi, si aiutano gli studenti ad acquisire consapevolezza del proprio modo di comunicare, della gestualità e della mimica. Infine, si ritorna alla *performance*.

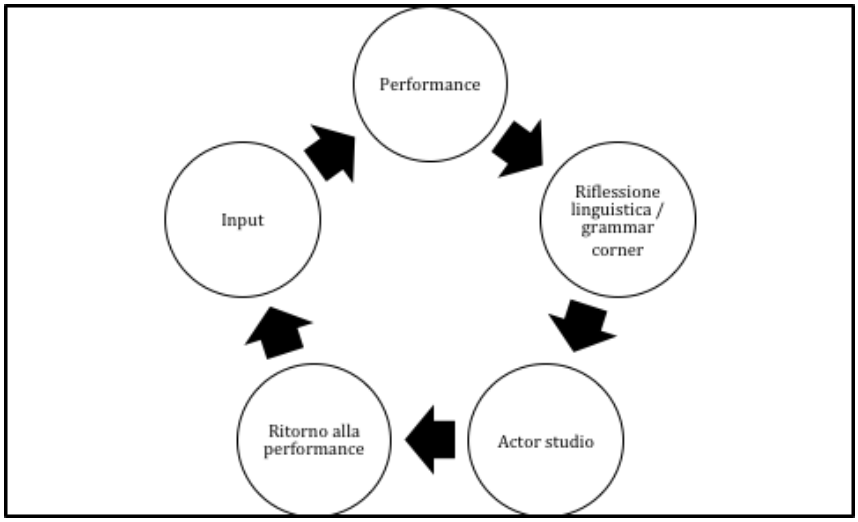

Figura 1. L'unità didattica del glottodrama. Ripreso e adattato da Nofri (2009, p. 46).

In Figura 1 è rappresentata una schematizzazione di una lezione di glottodrama: dopo un riscaldamento, l'insegnante propone un input, al quale seguirà la performance. Dopo la riflessione linguistica (*grammar corner*), guidata dal docente preposto, si ha il momento *Actor Studio* e infine di nuovo la performance migliorata nella sua componente teatrale e linguistica

Il discente che utilizza e contemporaneamente apprende una lingua grazie al glottodrama realizza un'esperienza concreta, poiché si stimola l'utilizzo della lingua straniera attraverso il fare. La lingua esercitata non è arida e artefatta, ma è vissuta dallo studente e usata per trasmettere significati concreti. Grazie a queste caratteristiche, il glottodrama permette l'acquisizione di nuove parole e strutture. Infatti, imparando il copione e applicandolo a una realtà precisa, i discenti usano parole e strutture attivamente e allo stesso tempo le memorizzano inconsapevolmente. Inoltre, il glottodrama permette di sviluppare non solo le quattro abilità linguistiche fondamentali, ma anche la riflessione metalinguistica. Chiaramente in questo metodo le abilità orali (parlare, comprendere oralmente) sono privilegiate, ma anche le abilità di comprensione della

lettura e la scrittura possono essere migliorate mediante attività di lettura del copione o creazione di un copione. Infine, la riflessione metalinguistica può venire esercitata con il *grammar corner*, nel momento in cui si decide di isolare alcune strutture incontrate nel copione. Da queste caratteristiche risulta evidente come il glottodrama possa essere un'attività altamente motivante per lo studente: è un'esperienza di apprendimento emotiva e al tempo stesso pragmatica, perché si agisce nella realtà circostante, in perfetto accordo con le idee di Austin (1975).

Secondo il tipo di metodologia teatrale (diversi obiettivi, organizzazione, contesto, ruolo, le interazioni di classe, la funzione dell'insegnante), si distinguono metodologie che producono comunicazione controllata (*controlled communication*), semi-controllata e aperta (*open communication*) (Kao & O'Neill, 1998, p. 6).

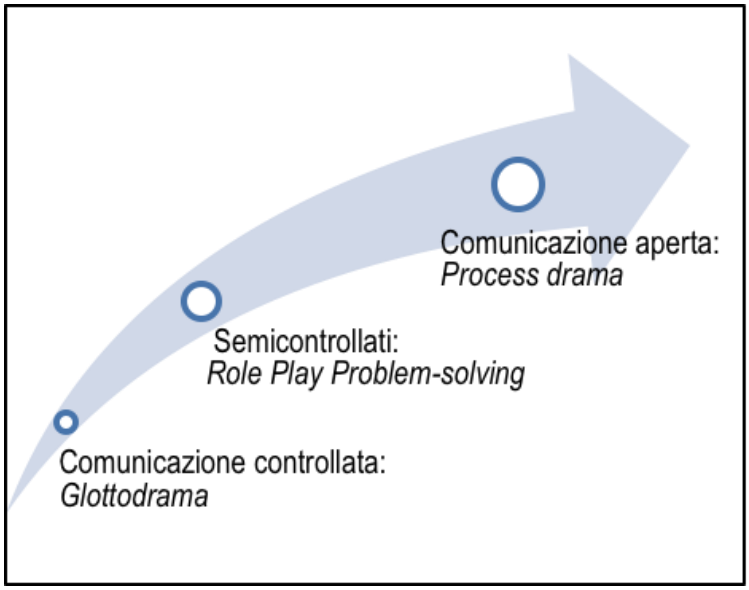

Figura 2. Attività correlate al grado di libertà / controllo della comunicazione.

Nella Figura 2, l'area colorata della freccia rappresenta il grado di libertà nella produzione orale: minore è l'estensione, minore è la libertà e viceversa. Quindi alla base, abbiamo il glottodrama con una comunicazione controllata, mentre all'estremo opposto si trovano le attività a comunicazione aperta, come il *process drama*, con il massimo grado di libertà. Al centro troviamo *Role play* e attività di *Problem – solving* con un grado intermedio di spontaneità. Al di fuori di questo diagramma - grado di libertà praticamente nullo - troviamo quelle attività didattiche basate sulla drammatizzazione di un testo dato o su role play molto rigidamente strutturati.

Seguendo lo schema (Figura 2), la differenza tra glottodrama e *process drama* è evidente: le due metodologie sono posizionate nei due punti opposti. Il primo, tra le tecniche a comunicazione controllata (non totalmente chiusa, infatti, il *drama* esalta le capacità comunicative dei discenti, linguistiche e paralinguistiche, rimane l'espressione vocale, la mimica, la postura del corpo, il gesto, il silenzio, le pause, ecc.), in quanto è mediato da un copione e dall'insegnante-regista e si concentra sull'accuratezza lessicale. Più precisamente, la posizione in questo grafico del glottodrama si riferisce alla performance finale; infatti le attività (creatività guidata dai docenti) conducono a una comunicazione semi-controllata e in certi casi (improvvisazione, input situazionali puri) sfiorano addirittura la comunicazione totalmente libera. Il secondo, al contrario, è basato sulla comunicazione spontanea, dove i ruoli sono negoziabili e lo stesso *teacher in role* decide in precedenza i temi da trattare, ma non conosce in anticipo chi deve parlare, quando, e cosa verrà detto e non pone domande la cui risposta è già conosciuta. L'interazione creata rispecchia quindi le caratteristiche dell'approccio comunicativo aperto e si focalizza sulla produzione orale spontanea.

3.3 Perché includere il **process drama** *e il glottodrama?*

Le ragioni per includere il *process drama* e il glotodrama in un corso di italiano per stranieri sono varie. In primo luogo, entrambi i metodi consentono, innanzitutto, il lavoro integrato su tutte e quattro le

abilità linguistiche e comunicative (leggere, parlare, scrivere, ascoltare); di praticare il lessico, l'intonazione e la pronuncia; di promuovere le capacità di interazione, di aiutare a fissare, mediante la pratica e la ripetizione, strutture idiomatiche in uso nel parlato. Si rivolgono, inoltre, a tutte le diverse intelligenze ipotizzate da Gardner (1983): linguistica, logico-matematica, cinesica, spaziale, interpersonale, musicale, intrapersonale. In secondo luogo, grazie all'aspetto altamente partecipativo, rappresentano un volano per l'apprendimento e la motivazione, elemento fondamentale per l'acquisizione delle lingue straniere. Permettono di abbattere la paura di sbagliare, di compromettersi di persona, di essere derisi, le insicurezze; per dirla alla Krashen, abbassano, in sostanza, i filtri affettivi che possono paralizzare e impedire un sereno apprendimento.

In aggiunta, promuovono la cooperazione e di conseguenza la socializzazione, attraverso la risoluzione di problemi in gruppo (*problem-solving*) e l'apprendimento esperienziale; infatti, i discenti lavorano insieme concretamente a un compito che realizzeranno. Infine. favoriscono una formazione generale della persona, tematica questa molto cara agli approcci di stampo umanistico e al teatro gesuitico. Il linguaggio vivo e autentico con cui si entra in contatto con queste tecniche è in accordo con il principio che l'apprendimento non è mai finalizzato a se stesso, ma sempre rivolto all'uso che della lingua si può fare in contesti diversi. Il *process drama* e il glottodrama sono procedimenti interessanti anche per quel che riguarda lo sviluppo delle competenze interculturali che devono essere parte integrante dell'apprendimento di una lingua straniera[7].

Una caratteristica che contraddistingue nettamente le classiche forme di drammatizzazione comunicativa (come le attività di gioco di ruolo, *role-making*, *role-taking*, e così via, già ampiamente sfruttate dai metodi comunicativi), dal *process drama* o dal glottodrama è la proporzione del tempo dedicato a queste attività rispetto alla lezione. I giochi di ruolo e la recitazione non sono più semplicemente una parte della lezione, ma ne diventano la colonna portante. La lezione quindi, si sviluppa interamente attorno alla recitazione, la quale acquista una dignità propria e non sussiste più il bisogno di una giustificazione per usarla. Troppo spesso, infatti, l'insegnante è costretto a introdurla, in maniera subordinata rispetto alle altre attività, pur essendo la recitazione stessa una situazione più simile a quella delle interazioni quotidiane informali, alla pragmatica dell'atto comunicativo e quindi probabilmente più utile rispetto alla situazione della lezione frontale.

Infine, se le scoperte dei neuroni-specchio (Di Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese, Rizzolatti, 1992, pp. 176-180) e la loro importanza nello studio del linguaggio (Théoret & Pascual-Leone, 2002, pp. R736–R737), risultassero ulteriormente confermate, acquisterebbe maggiore rilevanza anche l'idea che l'imitazione ha un ruolo centrale nell'apprendimento in generale e più specificatamente per le lingue. I neuroni-specchio si attivano sia durante l'esecuzione di attività fisiche sia quando si osservano altri soggetti compiere queste stesse attività. In altre parole, la percezione di un'azione e l'elaborazione della stessa non sono due vie neuronali diverse ma sono strettamente correlate. Quando un individuo vede e successivamente imita il comportamento di un altro, riesce a intenderne la finalità e a riprodurlo, perché sono presenti mappe cognitive simili. L'apprendimento avviene, per così dire, con tutto il corpo. È possibile imparare un movimento e il suo significato attraverso l'osservazione. Di conseguenza, attraverso la drammatizzazione, si può imparare una lingua straniera: non si fa altro che imitare le gestualità e i sentimenti altrui, associandovi le parole memorizzate, comprese in maniera consequenziale per il funzionamento del nostro cervello. Il significato è il risultato della sommatoria delle informazioni senso-motorie e semantiche, grazie a queste connessioni di aree comuni.

4. Cronaca del tentativo di applicare il *drama* a Colorado College

In veste di Cultural Program Coordinator (CPC), presso Colorado College ho il compito di insegnare italiano, sia durante le *adjants classes* (lezioni pomeridiane facoltative, aperte agli studenti, docenti e

[7] Come già ampiamente segnalato dalla Commissione delle Comunità Europea (2011),

> Gli Stati membri concordano che gli allievi dovrebbero padroneggiare almeno due lingue straniere e sottolineano la necessità che essi siano dotati di un'efficace capacità comunicativa, vale a dire competenze attive piuttosto che una conoscenza passiva (…) che si combini con competenze interculturali. (Parte 1. Para I.2)

e più avanti:

> È importante che gli insegnanti di lingue siano sufficientemente esperti nell'uso della lingua straniera e nella comprensione della cultura ad essa associata. Tutti gli insegnanti di una lingua straniera dovrebbero aver trascorso un discreto periodo nel paese in cui si parla tale lingua ed avere la possibilità di aggiornare regolarmente le loro conoscenze. (Parte 1. Para II.3)

personale dell'università), sia come assistente del professore di ruolo, Andrea Righi. Il college è un'antica istituzione nata nel 1874, che imposta il suo insegnamento basandosi sul *Block Plan*: adottato nel 1970, questo sistema accademico permette agli studenti di approfondire un corso ogni tre settimane e mezzo (i giorni rimanenti dell'ultima settimana sono di riposo, prima di riprendere gli studi con il *block* successivo), invece di gestire più materie a semestre, come accade nei classici percorsi universitari. Gli studenti quindi frequentano un corso in maniera intensiva a *block*, nel quale si svolge lo stesso programma che normalmente si avrebbe in un semestre. Questo sistema offre molti vantaggi: non ci sono conflitti o interferenze con altri corsi, la concentrazione è rivolta verso un solo tema ed è minore la dispersione e l'abbandono.

Il college, inoltre, si definisce *liberal arts* ed è caratterizzato da tre peculiarità principali: a) un'attenzione particolare allo studente, garantita da un basso rapporto professori-studenti (un insegnante ogni dieci studenti); b) lo svolgimento di numerosi eventi con tematiche culturali, politiche e intellettuali che altrimenti non avrebbero la possibilità di essere conosciute dagli studenti; c) un curriculum volto a impartire agli studenti una cultura generale e sviluppare le capacità intellettuali, in contrasto con università mono vocazionali e professionalizzanti. Per queste ragioni Colorado College impone agli studenti di inserire nel proprio piano di studi una lingua straniera per almeno due *block.*

Ciononostante, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, il *Block Plan* mostra i suoi limiti. Infatti, i discenti, a causa dell'impostazione intensiva del corso, sono costretti ogni giorno a incamerare un numero elevato di nozioni. Un aspetto rilevante dell'apprendimento è l'assimilazione: un soggetto specifico non può essere trascurato ma deve essere ricordato per un periodo di tempo più o meno lungo, perché costituisce la base per quelli successivi. Un argomento, nel migliore dei casi, è recepito in classe, ma deve anche essere successivamente assimilato, grazie all'abitudine quotidiana del ripasso a casa, cosa fattibile in un corso di alcune ore alla settimana, ma più complicato quando la classe ha ritmi quotidiani incalzanti. Nell'organizzazione giornaliera dello studio a volte manca questo passaggio e non c'è il tempo di sedimentare la materia e farla propria. Gli studenti non riescono, se non a fatica, a fare il salto tra conoscere la grammatica e utilizzare la grammatica, cioè produrre frasi proprie e cominciare a fare un uso attivo e originale della lingua straniera. Per dirla con il Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (QCER, Consiglio d'Europa, 2001), spesso i discenti hanno difficoltà, soprattutto per quanto concerne la produzione orale, a passare dal livello A2[8] al livello B1[9], in quanto la transizione non risulta essere efficace per il salto linguistico necessario ad acquisire tali competenze.

Gli stessi professori dei programmi di lingue di Colorado College, si sono accorti di quanto sia difficile per gli allievi poter sviluppare le capacità comunicative in LS, anche alla fine dei due mesi di corso. Da questa riflessione nasce la mia proposta, volta al potenziamento delle abilità orali degli alunni mediante attività legate al *process drama* e al glottodrama. Questa proposta è in linea con altre sperimentazioni di questo tipo al Colorado College, come quella di Mirti (2009) in cui venne coinvolta una una compagnia di burattinai.

La prima domanda che mi sono posto è se fossi in grado di portare avanti con successo un tale compito. Infatti, Faggiano (2010, p. 302) ammonisce: "Condizione dunque necessaria è una adeguata formazione degli insegnanti che si dovrebbe realizzare in due modi: a) una formazione di base: espressione orale, corporale, drammatica; b) una formazione seguita dalla realizzazione di un'esperienza teatrale". Anche Piazzoli (2011, p. 442) avverte:

> Nell'ambito universitario australiano, nel quale opero, il percorso di formatore/formatrice *process drama* prevede una laurea in Pedagogia e Arte Drammatica; si richiede, infatti, sia una sensibilità artistica verso l'estetica teatrale, che una sensibilità pedagogica verso i processi di acquisizione e apprendimento. Il sapersi giostrare fra queste due funzioni è un'operazione delicata, che crea le basi dell'estetica del *process drama*.

---

[8] Nella griglia di autovalutazione del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), in merito alla interazione per livello A2 si legge:

> Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.

[9] Nella griglia di autovalutazione del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), in merito alla interazione per livello B1 si legge:

> Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità)".

Ho superato questo senso di inferiorità ritenendo questa come un'opportunità di ricerca sul metodo e di crescita personale. Senza contare che questi metodi calzavano con la soluzione delle problematiche rilevate e sarebbe stato un errore non inserirli. L'esperienza e la capacità dell'insegnante nel decifrare il contesto deve anche trasformarsi nella possibilità di sperimentare nell'aula, applicando metodi innovativi e stimolanti in grado di coinvolgere il più possibile. In questa prospettiva, ho deciso di intraprendere questo percorso didattico per esplorarne le potenzialità e proponendomi i seguenti obiettivi:

1) potenziare principalmente le abilità comunicative degli alunni mediante attività di drammatizzazione, pur conducendo un corso integrativo al corso istituzionale;
2) favorire la socializzazione all'interno della classe e l'espressione spontanea in L2;
3) osservare le reazioni degli apprendenti, l'interesse e la motivazione davanti a questo nuovo approccio didattico.

Successivamente, mi sono posto il problema di come attuare i principi dei due metodi in condizioni lontane da quelli ideali, le quali però sono le condizioni con cui, nella mia esperienza, ha a che fare la maggior parte degli insegnanti. Questa è la situazione:

- partecipanti: 25 anglofoni (di cui 2 bilingui inglese/spagnolo e una ragazza che ha frequentato un liceo francese) tra i 16 e i 21 anni (con l'eccezione di un ragazzo di 24). Le motivazioni per cui imparano l'italiano sono le più disparate: lontani parenti italiani, interesse per lingue romanze, la storia dell'arte, obbligo da parte dell'istituzione in cui studiano di frequentare almeno un corso di lingue;
- spazio: un'aula non attrezzata per le attività drammatiche, ma con proiettore e lavagna magnetica;
- livello: A1 all'inizio, A2/B1 verso la fine dei due mesi di corso;
- durata: 3 incontri di 1 ora ciascuno a settimana, per 3 settimane (gli ultimi giorni della quarta settimana erano lasciati liberi per lo studio dell'esame di fine corso). Quindi 9 ore per ogni *block* per un totale di 18 ore (più il lavoro da svolgere singolarmente o in gruppo a casa, ammontare non chiaramente quantificabile).

Pezza (2011) ha evidenziato che esiste un problema relativo alla presenza incostante dei partecipanti alle attività di *process drama*, dovuta ad assenze o aggiunte ad attività iniziate:

> Parlando, invece, degli elementi che possono creare problemi a un buon lavoro di *process drama*, metterei al primo posto l'introduzione di nuovi soggetti all'interno del gruppo. Questo è stato, purtroppo, uno degli aspetti negativi a cui ho dovuto far fronte molto spesso. (p. 499)

Tenendo presente che tale eventualità avrebbe potuto effettivamente mettere in difficoltà la gestione del percorso, ho evitato che il problema si presentasse concedendo agli studenti punti extra per le lezioni pomeridiane (per non intaccare eccessivamente il monte ore delle lezioni mattutine) da aggiungere al punteggio del progetto (20% del totale del voto finale). Questo sistema è stato avviato nel secondo *block*, dove le assenze avrebbero danneggiato lo svolgimento lineare del progetto. Ad ogni modo, il totale di questi punti aumenta il voto finale del 3%, pertanto questa percentuale non è in grado di innalzare il voto finale di una lettera. Insomma, una piccola motivazione aggiuntiva che però ha dato i suoi frutti in termini di costanza delle presenze. Secondo l'esperienza di Pirola (2011),

> risulta, inoltre, molto utile per uno svolgimento ottimale di un *process drama* la presenza di un numero adeguato di partecipanti: l'ideale sarebbe lavorare con 10 o massimo 15 studenti. Sotto tale cifra risulterebbe difficoltoso svolgere alcune attività per le quali è necessario avere un numero minimo di partecipanti, come per esempio durante i "quadri viventi"; superata invece la soglia dei 15 studenti si potrebbero riscontrare difficoltà di coordinazione e gestione del lavoro in un gruppo classe che risulterebbe decisamente troppo ampio e dispersivo. (p. 473)

Per quanto riguarda il numero elevato di studenti, ho cercato di gestirli dividendoli, quando possibile, in due o più gruppi di lavoro, ma non erano fissi (se si esclude il gruppo per il progetto finale), anzi

venivano appositamente cambiati durante specifiche attività, per evitare che si formassero in classe coppie fisse che avrebbero inficiato il processo di socializzazione.

Per quanto riguarda lo spazio (elemento importante in entrambi i metodi), tutte le attività si sono svolte nella stessa aula dove si svolgeva il corso di italiano elementare, in cui ho solo potuto creare un po' di spazio spostando i banchi. Quando possibile, ho lavorato all'aperto (forse più coinvolgente e stimolante), utilizzando gli ampi spazi verdi del *college*.

4.1 Prima attività ispirata ai principi del process drama

Durante il primo incontro, gli studenti avevano alle spalle solo 6 ore di lingua italiana e come rompi ghiaccio, sia per vincere le loro resistenze a mettersi in gioco, sia per avvicinarli alle lezioni che sarebbero seguite successivamente, ho usato "Nuove identità", attività tratta dal libro di Anelli (2007, pp. 10-11). Lo scopo dell'attività è quello di girare per la classe facendosi reciprocamente domande, pertanto ho distribuito preventivamente agli studenti dei cartoncini colorati con su scritte le loro nuove identità: nome, cognome, età e numero di telefono e appeso alla lavagna, invece, fogli laminati con le domande più comuni al fine di presentarsi e conoscersi. Una volta ottenute tutte le informazioni dai compagni, gli studenti hanno compilato la scheda "Informazioni personali" con i dettagli mancanti. Prima di tutto ciò, come input visuale, ho proiettato un'immagine di una festa, in cui era raffigurato uno striscione con scritto "Buon compleanno, Marco!". Ho chiesto loro dove poteva svolgersi la scena (in una casa, probabilmente in Italia, ecc.); cosa stava succedendo (una festa di compleanno, per Marco, ecc.); di chi era la festa; insomma tutte domande semplici, calibrate sulle loro conoscenze. Una volta ottenuto il quadro generale, ho spiegato che anche loro erano presenti alla festa e dovevano presentarsi in italiano agli altri invitati. Ognuno ha impersonato il proprio personaggio ed è incominciata l'attività descritta sopra. Ho partecipato anch'io in prima persona per dare il buon esempio, aiutare nella pronuncia o correggere piccoli errori. La successiva variante è stata presentare un terzo invitato. Il fatto di immedesimarsi in un'altra persona, ha abbassato il filtro affettivo e di conseguenza spronato la produzione della lingua bersaglio. Nonostante l'attività fosse semplice e a comunicazione controllata, le maggior parte dei ragazzi ha sviluppato la sua nuova personalità arricchendola con dettagli non verbali (segno di grande coinvolgimento): mimiche, tono di voce, gestualità. È il caso di una ragazza che impersonava un aviatore e, presentandosi con voce baritonale, salutava gli altri con un saluto militare, portando la mano al cappello, invece della normale stretta di mano.

Successivamente ho cercato di portare avanti le attività in modo graduale, di non calcare troppo la mano e decidere la progressione anche in base alle reazioni che gli studenti potevano avere di volta in volta, per accompagnarli gradatamente in questo percorso sperimentale, evitando che non lo accettassero per il timore di perdere la faccia. Questa modalità d'azione, mi ha permesso di osare fino ad arrivare a proporre, come progetto finale, un'attività basata sul glottodrama. Visto che la classe aveva reagito in maniera positiva, ho affrontato il passo successivo. Il ruolo dell'insegnante è un elemento distintivo degli approcci in cui si usa la recitazione come strumento di apprendimento; l'insegnante partecipa infatti in prima persona interpretando un ruolo e aiuta, così, il resto dei partecipanti a vestire i panni dei nuovi personaggi. Temendo di risultare inadeguato e di non essere all'altezza, ho utilizzato un espediente: ho selezionato alcuni spezzoni di un film per coinvolgere i discenti nell'attività e al tempo stesso mantenere vivo il loro interesse. Inoltre, gli studenti avrebbero dovuto interpretare i personaggi della pellicola, quindi sarebbe stato più semplice calarsi nella parte, seguendo conseguentemente il canovaccio del film. La scelta è caduta su *Happy Family* (2010), di Gabriele Salvatores. Il soggetto nasce come spettacolo teatrale, scritto nel 2004 da Alessandro Genovesi, e proprio per questa sua sceneggiatura, che conserva molto della struttura originale, offre indubbi vantaggi per l'utilizzo a fini didattici. Inoltre, nelle scene iniziali i personaggi si presentano agli spettatori, facilitando così il processo di immedesimazione[10] (anche se ho provveduto a un'attenta cernita delle scene, per evitare monologhi troppo lunghi e difficili). Da notare, inoltre, come la molteplicità dei tanti coprotagonisti sia d'aiuto per distribuire meglio i ruoli e come ogni personalità offra spunti interessanti di riflessione di cui parlare in classe.

Uno dei temi del film è la famiglia che sta cambiando: da quella tradizionale, impersonata dai Combi, a quella allargata, rappresentata dagli Agosti, passando per Ezio, scapolo e un po' mammone, in cerca di una fidanzata. Per far eseguire l'*enrollment,* vale a dire l'immedesimazione, ho diviso gli studenti in due gruppi, in due ore diverse. Ho sottoposto quindi agli studenti questo il seguente spezzone: Ezio Colanzi, protagonista del

[10] A titolo esplicativo, la presentazione di Vincenzo, interpretato da Fabrizio Bentivoglio, uno dei protagonisti del film Happy Family: http://www.youtube.com/watch?v=2yJVXK2mQNI

film, si trova in un letto di ospedale con la testa fasciata, probabilmente vittima di un incidente. I ruoli degli studenti sono stati estratti a caso, ma ognuno era stato approfondito in precedenza attraverso una variante del *Role on the wall*: gli aggettivi da abbinare al personaggio erano già stati preparati, per evitare troppa dispersione e guadagnare tempo. In questo modo, ogni studente è entrato nella parte più facilmente.

Nonostante il numero elevato di personaggi nella trama del film – nove - alcuni sono stati interpretati da due studenti contemporaneamente, per evitare di doverne escludere qualcuno. Per quest'attività, ho utilizzato la tecnica del *role circle*: Ezio ha perso la memoria e fa domande a tutti i personaggi per scoprire cosa sia successo e sul perché lui si trovi in ospedale. Ogni personaggio possiede delle informazioni sulla vicenda, ma queste sono slegate fra loro, pertanto gli studenti-personaggi dovranno ricostruire in maniera coerente il fatto accaduto utilizzando una frase ciascuno. Le informazioni in loro possesso non sono altro che delle immagini, a cui avrebbero dovuto ispirarsi, distribuite in maniera casuale e, allo scopo di completare l'attività, dovevano essere utilizzare tutte. Nei primi minuti io stesso ho impersonato Ezio, per cercare di trascinare gli studenti nell'immedesimazione e far comprendere appieno l'esercizio, successivamente ho lasciato il ruolo ad altri studenti.

Per cercare di dare un filo logico e continuativo all'attività, nell'incontro successivo ho inventato un personaggio da me interpretato: l'avvocato di Ezio, che pretende una testimonianza scritta dell'incidente. A questo punto, ho spiegato loro le modalità e i parametri per stendere il verbale. L'obiettivo era duplice: da una parte inserire dei compiti scritti all'interno della finzione, sempre attraverso la drammatizzazione, per contrastare l'idea errata, confermata da svariate comunicazioni personali da parte dei colleghi, che non ci si possa avvalere del drama per incrementare le abilità legate alla componente di scrittura. Dall'altra, desideravo proporre differenti interpretazioni e osservare le reazioni di chi mi stava di fronte, per capirne il grado di coinvolgimento. Successivamente, ho notato che l'autorità datami dal fatto di essere un avvocato, mi ha sicuramente aiutato nell'imporre agli studenti un verbale eseguito con determinati canoni, per esempio l'uso dei tempi imperfetto e passato prossimo, che l'insegnante con cui collaboro mi aveva chiesto di ripassare. Dunque gli studenti, grazie al coinvolgimento ottenuto, hanno assunto comportamenti diversi di riflesso alla mia interpretazione e allo scenario, evidentemente immaginato, in cui si trovavano. Infine, come descritto da Piazzoli (2012), con questa interpretazione è stato possibile cambiare registro, introdurre un linguaggio formale e minimizzare le caratteristiche che fanno parte del linguaggio (semplificato e poco formale, con un ritmo lento ed espressioni e gesti enfatizzati) dell'insegnante.

Come ultima fase ispirata al *process drama*, ho fatto risolvere agli studenti un piccolo giallo, che viene raccontato dal solito Ezio durante una cena a cui partecipano anche tutti gli altri co-protagonisti[11]. Come attività di riscaldamento ho utilizzato il gioco *Storie gialle, cinquanta misteri da risolvere* (Bösch, 2008), in cui il narratore legge la situazione finale di un misfatto e i giocatori devono ricostruire i particolari di ogni caso, passo per passo, facendo domande. Il narratore, uno studente messo a conoscenza della soluzione, poteva rispondere alle domande solo con un "sì", "no" o "irrilevante". In altre parole, ho dato a tutti gli studenti il ruolo del detective, ma invece dell'insegnante nel ruolo del cliente ho messo uno studente- narratore. Questa è una semplice applicazione del mantello dell'esperto.

Lo stesso processo è stato utilizzato con il film: ho fatto introdurre il caso da Ezio, ma sul più bello ho fermato la scena e ho chiesto agli studenti, sempre nei panni dei personaggi del film, di ipotizzare la fine e di fare domande a Ezio (interpretato da me). Alla fine abbiamo comprovato la conclusione della storia da loro ipotizzata, semplicemente finendo di guardare il film. L'attività ha avuto molto successo ed è stata ritenuta anche divertente dagli stessi corsisti.

4.2 Seconda attività ispirata al glottodrama

Dopo aver diviso la classe in cinque gruppi di cinque persone ciascuno, ho svelato alla classe la mia idea di progetto finale: la realizzazione di un video (uno per gruppo), di cui gli studenti avrebbero scritto il copione e in seguito recitato davanti alla telecamera. Così è stata inserita all'interno del progetto anche un'introduzione sull'impiego delle nuove tecnologie: macchine digitali e un programma di montaggio video. La preparazione è stata realizzata all'interno di circa 9 incontri pomeridiani di un'ora ciascuno. Molto del lavoro è stato però svolto, soprattutto nelle fasi finali, dagli studenti al di fuori dell'orario di lezione. Le regole da rispettare erano poche: tutti avrebbero dovuto avere una parte da recitare e il video doveva essere

[11] Per una visione completa della scena: http://www.youtube.com/watch?v=vZh-U61gagA

ispirato, in qualche maniera, a un argomento affrontato durante le lezioni del corso istituzionale, questo allo scopo di creare un legame tra le due attività.

Il vantaggio di questa attività è costituito dal fatto che ognuno può trovare il proprio spazio. I discenti scelgono l'attività a loro più congeniale, dando così il proprio personale contributo alla realizzazione di un progetto comune: chi è più portato per la recitazione avrà un ruolo più centrale nella vicenda (fermo restando che tutti devono avere una parte); chi si sente più a suo agio dietro la telecamera, sceglierà il ruolo di cameraman; chi ama inventare storie, darà un contributo maggiore alla creazione del soggetto e ai dialoghi. Ognuno svolgerà un compito ugualmente importante nell'ambito della *performance*. L'idea è quella di consegnare ai discenti un pacchetto didattico dal quale ognuno possa trarre motivazione e beneficio, in base alle proprie capacità e specificità in modo che ognuno si senta allo stesso modo coinvolto nel progetto e utile al completamento dell'attività.

Le prime due ore sono state spese da parte degli studenti per cercare un soggetto e stendere un canovaccio. Ho raccolto le diverse ipotesi formulate oralmente; ho chiesto di apportare modifiche o ampliare il racconto, ma senza intervenire sulla trama. Si è poi proceduto alla scrittura del copione e alla sua correzione da parte mia con alcune osservazioni su alcune strutture grammaticali usate. Partendo dai copioni elaborati nella sessione precedente, i quali erano già ideati in base ai ruoli che i differenti alunni avrebbero dovuto assumere, hanno eseguito una prima prova di messa in scena, modificando e migliorando i dialoghi (spesso alcune parti sono da posporre, anticipare, o addirittura da rielaborare ed è possibile verificarlo solo con la messa in atto). Ogni modifica è stata annotata sul copione ufficiale, con anche alcune indicazioni sulla recitazione, i costumi e la scenografia (se pur minime). Prima della rappresentazione, ho preso singolarmente ogni gruppo e, per aiutare a focalizzare meglio il personaggio da interpretare, ho usato la tecnica, *role on the wall*, in cui gli studenti scrivevano un aggettivo per descrivere il carattere o lo stato emozionale di ogni personaggio su un foglietto, il quale veniva sistemato sulla lavagna con un magnete. Come ultimo passaggio gli studenti hanno provato a imparare a memoria il copione.

Durante l'ultima prova prima del ciak si sono valutate le esecuzioni e riprovate le singole battute o i dialoghi, cercando di migliorare la correttezza della pronuncia. Infine, la videoripresa della performance della versione rivista e migliorata. Il risultato sono stati cinque simpatici video. Il primo video mette in scena un gruppo di persone che si ritrovano insieme il 21 dicembre 2012, giorno delle fine del mondo secondo la famosa profezia Maya, e discutono delle loro vite e in merito alla veridicità della stessa profezia. Il secondo video, ispirato a calciopoli, mette in scena un commissario di polizia che indaga su un caso di aggressione a un giocatore di calcio. I sospettati sono un altro giocatore, il procuratore della vittima e un allenatore, tutti in combutta ai danni dello sfortunato fuoriclasse. Il terzo è ambientato in un gabinetto psicologico specializzato in terapia di coppia: la dottoressa cerca di capire cosa non funziona nella dinamica interpersonale, ponendo domande e proponendo esercizi, fino a scoprire il problema principale. Il quarto ha come protagonista un fantomatico cantante italiano, che vive ancora in famiglia e desidera rendersi utile, ma purtroppo la sua fama lo precede e gli impedisce di realizzare i suoi progetti. Per questa ragione decide di trasferirsi negli Stati Uniti d'America e dedicare la sua vita all'insegnamento dell'italiano.

L'ultimo è una parodia di un *reality show*: un Don Giovanni viziato e superficiale, attraverso un noto programma televisivo, cerca la partner ideale tra quattro ragazze, tutte con particolari talenti e personalità. Le prime ad essere deluse e a scappare di fronte al pretendente, saranno proprio quest'ultime, nonostante il loro iniziale desiderio di trovare un fidanzato. L'ultima ora è stata forse la tappa più costruttiva del percorso didattico: abbiamo visionato i video prodotti e tutti insieme abbiamo discusso di cosa avremmo potuto migliorare, sia dal punto di vista tecnico e artistico, sia dal punto di vista linguistico, e dove avrebbero dovuto impegnarsi di più. In generale gli alunni, se si considera anche al poco tempo a disposizione, hanno prodotto video all'altezza della situazione.

5. Analisi comparative e conclusioni

Nella prima parte di questo scritto ho voluto sottolineare le radici storiche dell'utilizzo del *drama* nella didattica per due ragioni: la prima è sicuramente la volontà di ristabilire una corretta visione storica, scevra da mode e visioni che guardano sempre al mondo anglosassone come portatore di novità, e che in realtà ci segnala legami più ampi con l'emergenza di paradigmi epistemologici ora in vigore. In secondo luogo, il fatto che questo metodo sia stato già utilizzato e riscoperto più volte, significa che esso non solo gode di un certo intrinseco prestigio, ma ciò attesta anche la sua efficacia. La seconda parte è invece il frutto dell'applicazione del metodo, gestito in prima persona presso Colorado College, e i risultati ottenuti.

Sicuramente, per le ragioni scritte precedentemente, si sono notati molti aspetti positivi, non ultimo interesse ed entusiasmo da parte degli studenti. Questo clima ha contagiato anche gli insegnanti come testimonia la conclusione di Righi, titolare della cattedra di Italiano a Colorado College:

> Posso affermare che rispetto al corso di Italiano elementare tenuto durante l'anno accademico 2011-2012, l'utilizzo di un più completo e approfondito approccio di didattica integrata, (grazie alle attività specifiche svolte dal Dott. Sponchiado a complemento delle mie lezioni, ha prodotto un miglioramento evidente. Ciò si evince senz'altro dai risultati generali dei test settimanali, che rispetto all'anno precedente mostrano punteggi complessivamente più alti. Ma il dato più incoraggiante sta nella semplice predisposizione a elaborare frasi in italiano: molti studenti riuscivano a parlare spontaneamente anche di questioni grammaticali, dimostrando quindi di aver raggiunto una competenza a livello meta-riflessivo che non è semplice da acquisire durante un corso iniziale. Anche la pronuncia e la comprensibilità generale del linguaggio impiegato sono notevolmente migliorate rispetto all'anno precedente. Certamente si riscontrano ancora alcuni problemi a livello di coniugazione verbale e di concordanze di genere e numero, ma la costruzione della frase e l'ordine degli elementi risultava sufficientemente corretta, tale quindi da permettere uno scambio comunicativo appropriato per il livello del corso. (A. Righi, comunicazione personale, gennaio, 2013).

Ovviamente questa esperienza ha avuto momenti di *impasse* se non addirittura di sconforto, legati a problemi organizzativi, stanchezza, assenze, mancata memorizzazione del copione e alle tempistiche sicuramente troppo ridotte che a volte non collimavano coi programmi da me prestabiliti. Ad ogni modo, per capire se i risultati fossero concreti, ho utilizzato come controllo negativo (ovvero dei soggetti paragonabili, che non erano stati sottoposti alla metodologia *process drama* e glottodrama), la classe dell'anno precedente e i suoi voti finali.

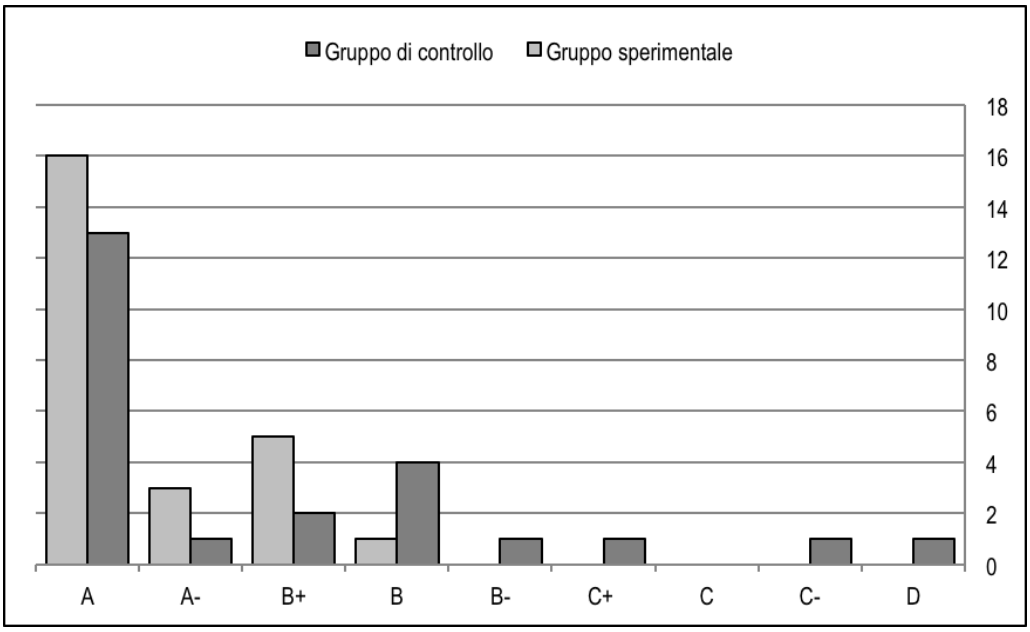

Figura 3. Confronto gruppo *process drama*/glottodrama vs. gruppo di controllo.

In Figura 3 sono presentati i voti finali, da A a D. Tali voti sono il risultato della somma dei punteggi dei vari esami e test, della stessa tipologia per le due classi, fatti durante l'arco dei due *block*. Il gruppo sottoposto alla metodologia *process drama* e glottodrama è composto da 25 partecipanti, mentre il gruppo di controllo da 24. Il gruppo precedente era formato da ventiquattro studenti, di cui un ispanofono, con parametri (età, preparazione scolastica, motivazione) e situazione paragonabili. In particolare, tra il primo e il

secondo guppo non ci sono state variazioni in termini di docente di ruolo, libro, programma, verifiche, *Block Plan*; è evidente, dunque che l'unica variazione consiste nell'attività di *process drama/*glottodrama.

Il risultato è visibile nell'istogramma riportato nella Figura 3: nel gruppo di controllo i voti coprono un'area più ampia, vanno dall'insufficienza, "D", fino al voto massimo "A". Si osservano quindi quasi tutte le sfumature possibili. Nel gruppo sottoposto al *process drama* e lottodrama i voti si concentrano nella parte destra del grafico, tra la "B" e la "A". L'effetto appare positivo e sembra aver eliminato completamente i voti più bassi, con uno spostamento generale dei voti verso l'alto. Il grafico ci mostra come a beneficiare di questa tecnica siano probabilmente tutti gli studenti (ma oltre il voto "A" non è possibile registrare i miglioramenti), ma soprattutto quelli che nel gruppo di controllo coprivano la fascia di voti bassi. In altre parole, con questo approccio si è riusciti a comunicare e a trasmettere il contenuto delle lezioni anche agli studenti che di solito hanno qualche difficoltà. Probabilmente attraverso una prospettiva olistica, che comunica a livelli diversi e con stimoli di tipo più globale rispetto alla lezione classica, si è riusciti a trascinare nel vivo della lingua anche gli alunni che generalmente sono poco coinvolti e alla fine rimangono esclusi. Il libro di testo usato a lezione, *Sentieri. Attraverso l'Italia Contemporanea* (Cozzarelli, 2011), non soddisfava a pieno le necessità di apprendimento. Infatti, nonostante gli sforzi dell'autrice di introdurre dei video e una grafica attraente, che semplifica la consultazione delle varie parti di cui è composto il volume, questo libro di testo è impostato principalmente sul metodo grammatico-traduttivo: "It emphasizes frequently used vocabulary, and it presents grammar as a tool for effective communication" (p. IAE-5). Inoltre, il testo resta pesantemente ancorato al metalinguaggio, rivelandosi adatto per studenti che hanno allenato prevalentemente l'intelligenza logico-matematica e linguistica (Gardner, 1983). Ritengo sia proprio questo il punto di forza di questo metodo che si adatta a tutti gli otto tipi d'intelligenza e interagisce attraverso i tre canali sensoriali: auditivo, visivo e cinestetico.

Un altro aspetto su cui porre l'accento è l'impatto positivo che l'idea di realizzare un progetto ha sugli studenti. L'impulso è duplice: la prospettiva di impegnarsi per un obiettivo tangibile e vicino (concetto già ampiamento compreso dai Gesuiti), ovvero la realizzazione del filmato, moltiplica gli sforzi degli studenti e quindi il loro risultato. Inoltre l'instaurarsi di un'interessante dinamica corale ha incoraggiato l'esito favorevole: Il gruppo fa emergere il sentimento di uno scopo comune, stimola una maggiore responsabilizzazione, interdipendenza fra i componenti. Il fallimento del singolo equivale al fallimento di tutti; questo determina di conseguenza un circolo virtuoso in cui ogni membro cerca di svolgere il proprio compito al meglio e sostiene gli sforzi degli altri. Si individuano e valorizzano le attitudini e le qualità dei singoli, favorendo comportamenti creativi, reciproca appartenenza e un maggiore accumulo di esperienze e conoscenze. Nel caso specifico anche la situazione di competizione e lo spirito di squadra hanno giocato un ruolo positivo: ovviamente ogni gruppo desiderava realizzare il prodotto migliore e questo ha aumentato l'impegno e di conseguenza l'apprendimento. Infine, è importante enfatizzare anche l'aspetto ludico dell'attività proposta, nella quale i partecipanti associano lo studio dell'italiano a qualcosa di divertente e allo stesso tempo hanno modo di imparare. Questo è particolarmente utile per costruire quel rapporto simpatetico tra i discenti e l'insegnante, fondamentale per motivarli anche nelle classi successive.

A mia conoscenza, tutti gli studi di confronto fatti sinora[12], sono basati su apprendenti volontari, i quali quindi erano altamente motivati nei confronti della lingua straniera e avevano (o pensavano di avere) una propensione per il metodo. Nessuna sorpresa dunque che il risultato sia stato positivo. Al contrario, questo studio mostra il confronto tra due gruppi paragonabili, classe di controllo e classe sottoposta a *process drama* e glottodrama, sia per tipologia di gruppo (età, formazione scolastica, L1), sia per motivazione all'apprendimento della lingua straniera, ristabilendo così una più corretta visione nel paragone fra i dati del gruppo sperimentale e quello di controllo.

Il timore iniziale era di non essere in grado di gestire il nuovo ruolo di insegnante-attore che dovevo sostenere (una novità per me, in quanto nella mia formazione non rientra una preparazione attoriale). Questa difficoltà l'ho riscontrata in particolar modo nell'attività ispirata al *process drama*, in cui bisognava essere coinvolti in prima persona e trascinare nell'immedesimazione e recitazione i presenti. L'utilizzo di un film, la pellicola di Salvatores *Happy Family*, ha risolto in parte il problema ed è risultato un ottimo mezzo per

[12] Si veda per esempio questo caso di studio svolto in Francia, utilizzando il glottodrama, presso l'Univerità Paris 1 e descritto in Jacoponi (2008): "Le iscrizioni sono state libere e su domanda del discente" (p. 58). Altri esempi, prendendo in considerazione il *process drama*, si possono osservare in Pirola (2011), esperienza svolta in Spagna, a Valencia, presso il Centro Giacomo Leopardi, e infine in Piazzoli (2011), svolto in Italia presso l'Università degli Studi di Milano nel giugno 2010.

l'attività successiva in cui i partecipanti hanno realizzato dei cortometraggi. Questa seconda attività è stata sicuramente la più riuscita dal punto di vista didattico e il mio ruolo si è ridotto, dando spazio alla creatività e voglia di fare della classe. Questo non significa che il lavoro da svolgere da parte mia fosse diminuito, ma era subordinato al lavoro degli studenti (correggere il copione, i sottotitoli, leggere il testo, aiutare la corretta pronuncia), che diventavano i protagonisti del proprio apprendimento.

Tra le questioni che mi ero proposto di indagare c'era quella di osservare le reazioni degli apprendenti, l'interesse e la motivazione davanti a questo nuovo approccio didattico. Pensavo, a torto, che molti partecipanti si sarebbero sentiti imbarazzati, avrebbero avuto paura di esporsi, di fare insomma una brutta figura. Complice il fatto che l'istituzione presso cui lavoro è un *liberal arts college*, molti studenti avevano già avuto contatti con la drammaturgia o semplicemente con l'utilizzo della telecamera e programmi per video editing, la maggior parte era a proprio agio e il mio dubbio si è presto rivelato infondato.

In conclusione, questa esperienza non vuole contrapporre diversi metodi per eleggere il migliore, ma integra un percorso classico universitario con il *drama*, nella convinzione che l'insegnamento di una lingua straniera passi attraverso un programma strutturato, che sappia appropriarsi del meglio di attività e metodi differenti, coinvolgendo i discenti in un'esperienza totalizzante, nella quale ognuno possa esprimersi al meglio, circostanza resa possibile dall'introduzione del *drama*. Grazie alla varietà di attività che quest'ultimo propone e all'interessamento che suscita, si ottiene un apprendimento più immediato e duraturo, favorendo non solo una vera acquisizione della lingua ma anche un coinvolgimento del discente, rendendolo non uno spettatore passivo, ma un protagonista dinamico, in grado di sviluppare nuovi processi d'apprendimento messi in movimento da una piccola mediazione del docente.

Riferimenti bibliografici

Anelli, Angela (2007). *Tante idee ... per (far) apprendere l'italiano: Livello principianti/ pre-intermedio (QCER: A1-B1)*. Roma, Italia: Bonacci.

Asher, James J. (1997). Learning another language through action: The complete teachers's guidebook. Los Gatos, California: Sky Oaks Production.

Asher, James (2009). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook (7th edition). Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

Austin, John L. (1975). *How to do things with words*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Bucciarelli, Stefania, Drago, Carolina, Masella, Maurizio, Nofri, Carlo, Squarcione, Maria (2009). *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti.* Roma, Italia: Edizioni Novacultur.

Bösch, Holger, & Skopnik, Bernhard (2008). *Storie gialle: 50 misteri da risolvere*. Milano, Italia: Salani.

Cappelluti, Domenico (2011). *La tragedia gesuitica tra retorica e pedagogia. L'esempio Di Leonardo Cinnamo al collegio dei nobili di Napoli* (Tesi di dottorato non pubblicata). Università degli studi di Salerno, Salerno.

Chomsky, Noam (1957). *Syntactic structures*. L'Aia, Olanda: Mouton.

Commissione delle Comunità Europea (2011). *Piano d'azione sull'apprendimento delle lingue e sulla diversità linguistica*. Consultato all'url: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52003DC0449

Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.

Cozzarelli, Julia (2011). *Sentieri. Attraverso l'italia contemporanea*. Boston, Massachusetts: Vista Higher Learning.

Curran, Charles Arthur (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press.

D'Amante, Maria Francesca (2013). *Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione. Educazione. Giornale di pedagogia critica*, *II*(2), pp. 55-74. Roma, Italia: Editoriale Anicia,

Debyser, Francis (1973). La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique (The Death of the Manual and the Decline of Methodological Illusion). *Francais Dans Le Monde*, *30*(100), 63-68.

Di Pellegrino, Giuseppe, Fadiga, Luciano, Fogassi, Leonardo, Gallese, Vittorio, & Rizzolatti, Giacomo (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research, 91*(1), 176-180.

Faggiano, Sara (2010). Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?. *Italiano LinguaDue, 2*(2), 300-320.

Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, New York: Basic Books.

Gattegno, Caleb (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York, New York: Educational Solutions.

Heathcote, Dorothy, & Bolton, Gavin M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portmouth, New Hempshire: Heinemann.

Hockett, Charles F. (1968). *The State of the Art*. L'Aia, Olanda: Mouton de Gruyter.

Jacoponi, Tiziana (2008). Glottodrama in progress. *Atti del Convegno Teatro e Didattica delle Lingue Moderne. Culturania, 3/4,* 58-60.

Kao, Shin-Mei, & O'Neill, Cecily (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Londra, Regno Unito: JAI Press Ldt.

Krashen, Stephen D., & Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, Oxfordshire: Pergamon Press.

Larsen Freeman, Diane (1998) Expanded roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In Willy A. Renandya, & George M. Jacobs (1998). *Learners and language learning* (pp. 207-226). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Lozanov, Georgi (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York, New York: Gordon and Breach.

Luise, Maria Cecilia (s. d.). *Approcci e metodi della glottodidattica.* Laboratorio Itals*.* Consultato all'url: http://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica

Magnani, Mirco (2002). Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi, Linguae & - *Rivista di lingue e culture moderne* 2, 49-65.

Mirti, Francesca (2015). Baracca e burattini: ripensare gli eventi culturali nei campus nordamericani. *Italiano a stranieri,* 18, 19-23

Moss, Jean Dietz, & Wallace, William A. (2003). *Rhetoric & dialectic in the time of Galileo*. Washington, District of Columbia: Catholic University of America Press.

Neelands, Jonothan and Goode, Tony (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge, Regno Unito*:* Cambridge University Press.

Nofri, Carlo (*2008).* Teatro e glottodidattica: dalle improvvisazioni ludiche alle formulazioni metodologiche*, Culturiana, 3/4,* 41-46.

Nofri, Carlo (2009). *Guida al metodo Glottodrama*. Roma, Italia: Edizioni Novacultur.

O'Toole, John, & Haseman, Brad (2002). *Come a teatro*. (C. Facchinelli e T. Lewicki, Trad.) Milano, Italia: Ghisetti e Corvi editore. (versione originale pubblicata nel 1988).

Pezza, Alessandra (2011). Imparare in ruolo: un'esperienza di process drama per l'insegnamento dell'italiano agli studenti del progetto Stranimedia. *Italiano LinguaDue*, *3*(1), 484-509.

Piazzoli, Erika (2008). Metodologia process drama e competenza interculturale. *Culturiana*, 3, 69-73.

Piazzoli, Erika (2011). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. *Italiano LinguaDue*, *3*(1), 439-462.

Piazzoli, Erika (2012). Film and drama aesthetics for additional language teaching. In Joe. Winston (Ed.), *Second language learning through drama* (pp. 134-148). Londra, New York: Routledge.

Pirola, Chiara (2011). Process Drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro. *Italiano LinguaDue*, *3*(1), 463-483.

Ramachandran, Vilayanur S. (2000). Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind `the great leap forward' in human evolution. Consultato all'url: http://www.edge.org/ Edge.

Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu. (1606). Roma: Collegio Rom. societ.

Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu [Ordinamento degli studi della Compagnia di Gesù] (2002). (A. Bianchi, Trad.) Milano, Italia: Biblioteca Universale Rizzoli.

Rizzardi, Maria Cecilia, & Barsi, Monica (2007). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera, ristampa.* Milano, Italia: LED.

Samimy, Keiko K., & Rardin, Jennybelle P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, *27*(3), 379- 390.

Savignon, Sandra J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.

Sayers, Ruth (2011). The implication of introducing Heathcote's Mantle of the Expert approach as a community of practice and cross curricular learning tool in a primary school. *English in Education*, *45*(1), 20-35.

Sirignano, Fabrizio M. (2009). Il teatro dei Gesuiti. Un esperimento di educazione del cittadino tra il 1500 e il 1600 in Europa. *Annali Rivista di Ateneo*, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, *1*, 223-231.

Slade, Peter (1954). *Child drama.* Londra, Regno Unito: University of London Press.

Slade, Peter (1995). *Child play: Its importance for human development*. Londra, Regno Unito: J. Kingsley Publishers.

Stinson, Madonna (2008). Process drama and teaching English to speakers of other languages. In Michael Anderson, John Hughes and Jacqueline Manuel (Eds.), *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement* (pp. 193–212). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Théoret, Hugo, & Pascual-Leone, Alvaro (2002). Language acquisition: Do as you hear. *Current Biology*, 12, R736–R737.

Wagner, Betty Jane (1976). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Washington, Disctrict of Columbia: National Education Association.

Widdowson, Henry G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.

Dario Sponchiado, Colorado College
Dario.Sponchiado@ColoradoCollege.edu

IT Dario Sponchiado, dopo aver conseguito il master PROMOITALS dell'Università degli Studi di Milano, ha insegnato in Italia, Francia e Germania. Attualmente si trova in Colorado (Stati Uniti), presso Colorado College, dove insegna come Visiting Lecturer impiegando il drama in glottodidattica, sua passione e area di interesse.

EN After obtaining a Master's degree in PROMOITALS (the promotion and teaching of Italian language and culture to foreigners) from the Università degli Studi di Milano, Dario Sponchiado taught in Italy, France, and Germany. He currently resides in Colorado, USA, serving as a Visiting Lecturer at Colorado College, where he incorporates drama in language teaching—his passion and research interest.

ES Dario Sponchiado, después de haber obtenido su máster PROMOITALS de la Università degli Studi di Milano, ha trabajado como docente en Italia, Francia y Alemania. Actualmente se encuentra en Colorado (EE. UU.) donde trabaja como Visiting Lecturer en Colorado College, impartiendo cursos sobre el drama en la enseñanza de la lengua, su pasión y campo de interés.

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
E-JournALL, Volume 3, Issue 1, September 2016, pages 83-85
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.69
www.e-journall.org

Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo e Troncarelli, Donatella (2015). Insegnare l'italiano come seconda lingua Roma, Italia: Carocci.

ELENA MONAMI*
Università per Stranieri di Siena

Book Review

Received 22 January 2016; received in revised form 26 April 2016; accepted 30 April 2016

ABSTRACT

IT Il volume recensito qui è il frutto del lavoro condiviso di tre studiosi, docenti di discipline inerenti la Linguistica italiana e la Didattica della lingua italiana a stranieri. Sono questi gli ambiti in cui si muove l'opera di Diadori, Palermo e Troncarelli, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*; un saggio concepito come strumento teorico-pratico per docenti, futuri docenti e studenti che svolgono la loro attività nel campo della didattica dell'italiano come lingua non materna.

Parole chiave: DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS, CONTESTI DI APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO, INSEGNARE LA GRAMMATICA, PROGETTAZIONE DI PERCORSI DIDATTICI, GESTIONE DELLA CLASSE.

EN The volume examined here is the result of a shared work of three scholars, professors of disciplines connected to Italian linguistics and pedagogy of Italian language to foreigners. These are the areas addressed in the work by Diadori, Palermo, and Troncarelli, *Insegnare l'italiano come seconda lingua* [Teaching Italian as a second language] a work intended as a theoretical-practical tool for professors, future professors, and students who work in the field of teaching Italian as a non-native language.

Key words: TEACHING L2/FL ITALIAN, LEARNING-TEACHING CONTEXTS, TEACHING GRAMMAR, CURRICULUM PLANNING, CLASS MANAGEMENT.

ES El volumen del que aquí se ofrece una reseña es el resultado del trabajo compartido entre tres especialistas que imparten clases relacionadas con la Lingüística italiana y la Enseñanza de la lengua italiana a estudiantes extranjeros. Estos son los campos en los que se centra el trabajo de Diadori, Palermo y Troncarelli, *L'italiano come seconda lingua* [La enseñanza del italiano como segunda lengua] un ensayo pensado como instrumento teórico y práctico para profesores, para futuros profesores y para estudiantes que trabajan en el ámbito de la enseñanza del italiano como lengua extranjera.

Palabras clave: ENSEÑANZA DEL ITALIANO L2/LS, CONTEXTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA, PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA, GESTIÓN DE LA CLASE.

Il volume di Pierangela Diadori, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli, docenti rispettivamente di Didattica della lingua italiana a stranieri, di Linguistica italiana e di Grammatica italiana presso l'Università per Stranieri di Siena, rappresenta un'opera di grande respiro e utilità nello studio di queste aree disciplinari. Gli autori, nel concepire il saggio, hanno pensato a un pubblico che si trova o si troverà ad operare in contesti glottodidattici diversi, sia in Italia che fuori dai confini nazionali. Per questi operatori e per tutti coloro che si occupano di italiano L2, il volume costituisce uno strumento prezioso e aggiornato per la formazione dei docenti e per l'approfondimento dei fattori coinvolti nel processo didattico.

* Contatto: monami@unistrasi.it

© Monami 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Il saggio è suddiviso in tre macrosezioni secondo le aree tematiche trattate: 1) contesti di apprendimento-insegnamento dell'italiano L2, 2) insegnare la lingua, insegnare la grammatica e 3) progettazione e realizzazione di percorsi didattici.
Nella prima sezione, introdotta da Donatella Troncarelli e composta da cinque capitoli, si trattano argomenti inerenti ai contesti di insegnamento-apprendimento della lingua italiana. In particolare, i capitoli 1 e 2 offrono un quadro approfondito degli aspetti che caratterizzano l'italiano appreso all'estero e in Italia come lingua seconda. I; il capitolo 3 descrive i profili degli apprendenti, i loro bisogni, le loro motivazioni, e, ancora, gli stili di apprendimento, i processi neurolinguistici coinvolti durante il processo di apprendimento stesso, i tipi di input connessi all'apprendimento di una lingua non materna., aspetti che un docente deve tener presente nel progettare e realizzare gli interventi didattici.. Nel capitolo 4 gli autori si focalizzano sul concetto di italiano lingua di contatto, sulle caratteristiche dell'input e sui tipi di interazione in classe. Il capitolo 5 affronta, nello specifico, i concetti di errore linguistico, di interlingua e di sequenze acquisizionali. Interessante, in questa prima parte, la panoramica sul pubblico di apprendenti di italiano nel corso dei secoli scorsi (nobili, letterati e artisti in Italia per il *gran tour*) e la mappatura dei centri di insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero, aggiornata seguendo i dati riportati nelle più recenti indagini motivazionali svolte anche per conto del Ministero degli Affari Esteri.

La seconda sezione del volume, introdotta da Massimo Palermo e composta da tre capitoli, è dedicata a una riflessione sul ruolo della grammatica nella didattica dell'italiano L2. Dopo aver delineato, nel capitolo 6, i punti salienti della "vecchia questione" - conoscenza implicita o esplicita delle regole grammaticali? Insegnamento tradizionale o induttivo delle strutture linguistiche? Quale percorso è il più vantaggioso a livello psicopedagogico? - Massimo Palermo, autore di questo contributo, pone l'attenzione sulle competenze comunicative coinvolte nell'apprendimento dell'italiano L2, facendo riferimento anche ai documenti di politica linguistica del Consiglio d'Europa e in particolare ai parametri del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (d'ora in poi, QCER) (Consiglio d'Europa, 2002). Il capitolo 7 rimanda infatti ai presupposti fondamentali del QCER in tema di competenze linguistiche ed extralinguistiche così come illustrate dai descrittori del documento stesso. L'intero capitolo 8, l'ultimo della sezione, viene dedicato al tipo di lingua italiana da insegnare in classe. Nel complesso panorama sociolinguistico dell'italiano contemporaneo è di fondamentale importanza che il/la docente eviti "l'eccessivo scollamento tra la lingua utilizzata in aula e quella effettivamente presente nelle situazioni comunicative quotidiane" (p. 227). Lo/la studente/essa deve essere consapevole che esistono varietà e registri linguistici diversi sin da quando inizia ad apprendere la lingua e quindi già dai primi livelli di competenza, ma si suggerisce che gli/le apprendenti vengano guidati verso una riflessione metalinguistica esplicita su tali fenomeni solo a partire dal livello soglia (livello B2 secondo il QCER).

La terza e ultima sezione dell'opera, introdotta da Pierangela Diadori, è strutturata in quattro capitoli e tratta la progettazione di interventi per l'apprendimento guidato, un processo che vede la presenza del docente in classi reali o virtuali, secondo un preciso modello operativo basato su obiettivi da raggiungere, con linee guida e strategie di azione chiaramente predeterminate per la gestione del gruppo classe. Nel capitolo 9, si fa dapprima riferimento alle tappe della "macroprogettazione" didattica, mettendo in evidenza i concetti fondamentali come quelli di curriculo e sillabo e, successivamente, si delineano le diverse tipologie di progettazione didattica: progettazione per obiettivi, progettazione per sfondi integratori, progettazione per compiti (*task-based*), progettazione per percorso *on line*. Nel capitolo 10 si presentano i modelli operativi a livello "micro": si inizia dalla lezione di impronta classica e prevalentemente monodirezionale per giungere all'unità didattica, per poi passare all'unità di apprendimento fino al modulo e all'unità di lavoro nei diversi formati. Il capitolo 11 affronta i temi della comunicazione didattica, della gestione della classe e del parlato del docente: dopo un *excursus* storico sui principali studi sull'interazione in classe, gli autori mettono in luce i vari tipi di interazione insegnante-studente, i gradi di intensità dei flussi comunicativi, le caratteristiche dell'interazione istituzionale asimmetrica che si verifica nella classe di lingue e gli elementi che distinguono il parlato del docente – il *teacher talk* – utilizzato nella didattica dell'italiano L2. Il volume si conclude con il capitolo 12 in cui viene presentato un quadro dettagliato sulla verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative di italiano L2: la sua natura, i vantaggi e i limiti, il formato e la spendibilità. La medesima analisi viene estesa poi alle certificazioni in didattica dell'italiano a stranieri presenti ad oggi su territorio nazionale e internazionale. Nello stesso capitolo, infine, la sezione finale è dedicata ai documenti più recenti (*Portfolio Europeo delle Lingue*, PEL; *Profilo Europeo per la Formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento*, *Profile*; *Portfolio europeo per la formazione iniziale dei docenti di lingue. Uno strumento di riflessione, EPOSTL; European Profiling Grid*, *EPG* (www.epg-project.eu) prodotti nell'ambito dei progetti del

Consiglio d'Europa nel campo dell'apprendimento-insegnamento di lingue seconde con il chiaro scopo di migliorare, anche tramite l'autovalutazione, la qualità della formazione del corpo docente.

Alla luce di tutto ciò possiamo senz'altro affermare che l'opera di Diadori, Palermo e Troncarelli costituisce un eccellente strumento nell'ambito della ricerca e della didattica dell'italiano per stranieri: gli argomenti sono trattati in modo rigorosamente scientifico e altrettanto accessibile a coloro che, a vario livello, operano in questo campo. La struttura modulare del volume ne consente, peraltro, l'adozione parziale o totale durante il percorso di formazione accademica e oltre. Da non dimenticare che all'interno dei capitoli vengono segnalati utilissimi rimandi a materiali consultabili on line sul sito della case editrice (cfr. icona "computer" a margine del testo) e sono presenti riquadri di approfondimento sui punti chiave dei contenuti proposti. Si tratta, insomma, di un'opera a lungo attesa in cui ritrovare indicazioni, spunti di analisi e accurati commenti sui temi affrontati da parte degli autori.

Riferimenti bibliografici

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune Europeo di riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Milano, Italia: La Nuova Italia.

Elena Monami. Università per stranieri di Siena
monami@unistrasi.it

IT **Elena Monami** è assegnista di ricerca presso il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena. Ha insegnato italiano L2 presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, l'Istituto Italiano di Cultura di Madrid, l'Università Gaidai di Osaka, la University of Massachusetts - Amherst, e l'Université de Liège. Ha al suo attivo varie pubblicazioni sulla didattica dell'italiano L2 tra cui il volume *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2* pubblicato nel 2013 dalla casa editrice Guerra (Perugia).

EN **Elena Monami** is Postdoctoral Researcher at the DITALS Center of the Università per Stranieri di Siena. Previously, she taught Italian as a second language at the Language Center of the University for Foreigners of Siena, the Italian Cultural Institute of Madrid, the Gaidai University of Osaka, the University of Massachusetts - Amherst, and the University of Liège. Her achievements include several publications about Italian L2 pedagogy, among them the volume *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2* [Strategies for Oral Error Correction in Italian L2 Classes] published in 2013 by Guerra (Perugia*).*

ES **Elena Monami** es investigadora del centro DITALS de la Università per Stranieri di Siena. Ha impartido cursos de italiano como lengua extranjera en el Centro Lingüístico de la Università per Stranieri di Siena, el Istituto Italiano di Cultura en Madrid, la Universidad Gaidai de Osaka, la University of Massachusetts-Amherst y la Université de Liège. Es autora de varios libros sobre la enseñanza del italiano como lengua extranjera, entre los que destaca el volumen *Strategie di correzione orale dell'errore in classe di italiano L2* [Estrategias para corregir oralmente los errores en las clases de italiano como lengua extranjera], publicado en 2013 por la editorial Guerra (Perugia).

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
E-JournALL Volume 3, Issue 1, September 2016, pages 86-90
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.76
www.e-journall.org

Farrell, Thomas S. C. (2015). *Reflective language teaching: From research to practice*. London, New York: Bloomsbury.

LAURA FERRAROTTI*
Sapienza, Università di Roma

Book Review

Received 11 July 2016; received in revised form 14 July 2016; accepted 15 July 2016

ABSTRACT

EN This book presents a combination of practical suggestions, the latest research findings, and an abundance of case studies concerning reflective language teaching. Moreover, each of the 14 chapters in the volume develops and discusses various aspects of reflective language teaching, providing a well-rounded and comprehensive view of the topic. The first seven chapters illustrate what reflective language teaching entails by means of a number of useful techniques that can be profitably adopted to enhance an individual teacher's self-awareness and to improve his or her teaching practice. The remaining chapters discuss reflective language teaching as an effective tool that can be adopted at an institution-wide level in an effort to guarantee overall improvement in teaching practices, which include monitoring one's teaching style, sharing ideas on critical classroom events and issues, being informed about the latest teaching techniques, and overcoming a sense of isolation.

Key words: REFLECTIVE LANGUAGE TEACHING, SECOND LANGUAGE TEACHING, TEACHER DEVELOPMENT GROUPS.

ES El libro presenta una combinación de sugerencias prácticas junto con los últimos resultados de investigación y una gran cantidad de estudios de caso referentes al enfoque reflexivo en la enseñanza de lenguas. De esta forma, cada uno de los 14 capítulos que componen el volumen desarrolla y analiza diversos aspectos de la enseñanza reflexiva en el aula de idiomas proporcionando una visión integra y comprensiva del tema. Los primeros siete capítulos describen las implicaciones del enfoque reflexivo en la enseñanza de lenguas mediante la presentación de una serie de técnicas que el profesor puede rentabilizar para mejorar su autoconciencia y su práctica docente. Los capítulos restantes se dedican a debatir la enseñanza reflexiva de idiomas como una herramienta eficaz para ser utilizada de forma colaborativa con el fin de garantizar una mejora general de las prácticas docentes. Tales mejoras afectarían, entre otros aspectos, el seguimiento del estilo de enseñanza, el intercambio de ideas sobre los sucesos que acontecen en el aula, la puesta al día en las últimas técnicas docentes y la superación de cualquier sentimiento de aislamiento.

Palabras clave: ENFOQUE REFLEXIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS, ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS, GRUPOS DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DOCENTE.

IT Il libro presenta una combinazione di suggerimenti pratici, gli ultimi risultati nell'ambito della ricerca e molti casi studio che riguardano la didattica linguistica riflessiva. Ciascuno dei 14 capitoli che compongono il volume sviluppa e discute i vari aspetti della didattica linguistica riflessiva e fornisce una visione completa del tema. I primi sette capitoli descrivono ciò che la didattica linguistica riflessiva comporta, con la presentazione di numerose tecniche utili, che possono essere vantaggiosamente adottate per aumentare l'autocoscienza di un singolo insegnante e per migliorare la propria pratica di insegnamento. I restanti capitoli discutono la didattica linguistica riflessiva presentandola come un valido strumento che può essere utilizzato in collaborazione con altri docenti per garantire un miglioramento generale delle pratiche d'insegnamento. Tale miglioramento includerebbe, tra i vari aspetti, il monitoraggio dello stile d'insegnamento, la condivisione di idee su episodi critici e problematiche nella classe, l'essere aggiornati sulle ultime tecniche d'insegnamento e il superamento del senso di isolamento.

Parole chiave: DIDATTICA LINGUISTICA RIFLESSIVA, INSEGNAMENTO DELLA SECONDA LINGUA, GRUPPI DI AGGIORNAMENTO DOCENTI.

* Contact: laura.ferrarottibattino@uniroma1.it

© Ferrarotti 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

1. Introductory remarks

Like most areas of work involving a decidedly pragmatic outlook and the communication of practical knowledge (e.g., healthcare and business), the field of education—and language teaching, in particular—must remain informed/aware of new methodologies and practices. Language teaching skills cannot be acquired once and for all, but are part of a life-long learning process. Moreover, an important part of language teachers' knowledge and on-going education should consist in reflecting on their language teaching.

Farrell's volume, *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*, deals effectively with reflective language teaching as a vital practice. First published in 2007 by Continuum and, subsequently, in 2008 by Bloomsbury, it appeared in an electronic version in 2015. In 2011, Farrell published (with Cambridge University Press) another text, *Practice Teaching: A Reflective Approach,* which developed various aspects and implications of reflective teaching. The present book proves to be yet another noteworthy and valuable tool for both language teachers and language teacher trainers. In particular, the book's manual-like style and user-friendly presentation make this text a helpful resource for language teachers from different educational and cultural backgrounds, ranging from mother-tongue teachers and experts in applied linguistics, to non-native teachers, to TESOL students and trainers, and graduate students in applied linguistics.

2. Content and chapter organization

Each of the 14 chapters contained in the book adheres to the same pattern: an introductory section is followed by a presentation of the relevant research and literature, a case study, and a subsection entitled "From research to practice," which provides suggestions for teachers based on the research findings. The text then offers a reflection section, a conclusion, and a concise chapter scenario, in which a further case study is presented and discussed. An additional reflection section follows with questions and main points for the reader to consider. In this way, the text provides a well-rounded picture of reflective teaching, considering research data and offering practical suggestions intended to promote reflective teaching as a habitual and fruitful practice.

Each chapter is devoted to a specific aspect of reflective language teaching and training. In Chapter 1, Farrell offers a concise yet thorough introduction to reflective language teaching. Certainly, there are various definitions of reflective teaching, "however, most of the definitions can be contained within two main stances to reflective teaching, one that emphasizes reflection only on classroom action, while the other also includes reflections on matters outside the classroom" (p. 3). In adopting the first stance, it is up to the teacher to reflect on occurrences in the classroom in light of class dynamics, and to change a given situation in order to attain a desired goal. In taking up the second stance, it is important for teachers to consider the broader community and the cultural context surrounding the school in which they teach. Reflection on teaching can be carried out on three levels: reflection-in-action, reflection-on-action, and reflection-for-action. The first two levels reflect the two previously mentioned stances. In particular, reflection-in-action occurs in the classroom whenever a problem arises that requires immediate action or on-the-spot experimentation on the part of the teacher. An experienced teacher may be more likely than a novice to use his or her experience to solve problems while in class. Reflection-on-action entails reflection outside of the classroom though the retrospective analysis of events that occurred during the lesson. Lastly, reflection-for-action is "proactive in nature" in that it occurs after the first two phases of reflection, with the teacher deciding what action to take in the classroom.

Chapter 2 addresses a crucial step in reflective teaching, namely, self-reflection. Farrell notes that successful and constructive reflective teaching must begin with a thorough process of self-reflection: the discovery and understanding of who instructors are, what their experiences as teachers have been so far, where they would like to go professionally, and what their priorities are, together with their feelings about teaching, and the rapport and connections they have with colleagues. A useful tool in this initial step of self-reflection is the creation of a teaching portfolio, which records instructors' teaching experiences and accomplishments, including critical periods and "incidents," as Farrell calls them, and the ways in which they were managed. A teaching portfolio favors self-assessment and development and promotes collaboration with colleagues. It provides a sense of empowerment and progress, reinforcing self-awareness, self-esteem, and motivation.

Chapter 3 addresses teachers' beliefs, in other words, those convictions and assumptions about students and classrooms that teachers inevitably develop after many years of activity. These beliefs, which

are also linked to teachers' past experience as language students, tend to influence teaching methods and practical choices. Reflecting on beliefs can help instructors to enhance motivation and coherence in their teaching, while reducing discrepancies between their beliefs and classroom practice.

In Chapter 4, instructors' reflection is transferred to the classroom. Difficult and critical incidents inevitably occur in class, involving both students' and/or teachers' practices. For example, a student may be totally demotivated and may not contribute to classwork, and/or the teacher may feel uncertain as to when a grammar topic should be introduced in a lesson and how. Through teachers' narrative reflection, these incidents can be closely examined and resolved, and teachers can then "consolidate their theoretical understanding of their practices" (p. 53), leading to the adoption of alternative teaching methods and outlooks.

Chapter 5 addresses the crucial need for instructors to be proficient in the language of instruction. This topic should not be taken for granted, as language proficiency is undoubtedly the main requirement for a language teacher—in addition to teaching methodologies, best class management practices, and adequate teaching materials—since it can heavily influence all the other aspects of instruction. While Farrell emphasizes that language proficiency is a must, especially for non-native teachers, he adds that native teachers should also keep their linguistic competence up-to-date and review grammar rules. Undoubtedly, inadequate language proficiency may result in a lack of creativity in class activities and in an over-reliance on the textbook.

Chapter 6, "Metaphors and Maxims," is based on the assumption that, after years of experience, teachers usually develop ideas and mental models concerning their role and that of their students. These perceptions of some aspect of a teacher's world can take the form of images, metaphors, and maxims. According to Farrell, "many teachers may not be aware of the impact these images have on their current teaching practices, because they are held tacitly" (p. 67). Instructors can fruitfully reflect on and improve their teaching practices by probing their personal metaphors and maxims. Teachers should ask themselves such questions as: What is the image I hold of myself as a teacher and of the students? Is the teacher a competitor, a nurturer or an entertainer in my mind? Should language students be self-motivated and self-directed or in need of constant guidance? How much does student accuracy matter in the language classroom? After thoughtful consideration of their metaphors and maxims, teachers can then decide to modify them to match their current teaching practices.

Chapter 7 represents an important shift in the book. From chapters 1 to 6, reflection on teaching is mainly dealt with at the personal level, whereas in the rest of the book it is discussed in the context of external elements, such as the classroom, colleagues, and teaching development groups. Chapter 7 discusses classroom communication, considering the established, highly regulated communication patterns that teachers tend to follow, largely unconsciously, to communicate messages about language rules and use. Most of the time, teachers correct students, evaluate their production, give instructions, provide feedback, and ask questions. However, they also communicate who they are as teachers. Farrell makes a relevant distinction between two distinct talk modes: *exploratory talk* and *draft talk*. By adopting exploratory talk, teachers are hesitant to provide a definite answer on a given topic, thus leaving more room for discussion and students' participation. In contrast, teachers tend to affirm their authority as experts on the topic at hand through final draft talk. By means of careful reflection on these two modes of talk, teachers could choose that which best suits a particular group of students.

Chapter 8 tackles action research, which involves observation in the classroom by other teachers and/or by means of information collected on teaching (i.e., via interviews with teachers and students, questionnaires, or the video-recording of an entire lesson). Such observation is intended to promote reflection on one's teaching practices. The notable advantage of action research is that it can lead to practical results and improvements in teaching and class management, as teachers can implement changes and make adjustments both in their own techniques and in the way in which students participate in classwork.

In order to document their teaching results, it is highly advisable for instructors to keep a teaching journal. As suggested in Chapter 9, "teaching journals provide teachers which a written record of various aspects of their practice such as classroom events and enable them to step back for a moment to reflect on their work" (p. 108). Apart from reflecting on one's own practice, writing a teaching journal provides an opportunity to collaborate with other teachers by sharing ideas and providing feedback to address problems and difficulties.

Chapter 10 presents a further tool for the discussion of classroom practices: teacher development groups. Such a group need not be large, and can include both teachers and other members of the school, or

"even teachers from different schools" (p. 121). Working together with other teachers promotes empowerment and confidence while at the same time providing invaluable opportunities and outcomes that teachers could not achieve by working alone.

In Chapter 11, both self and peer classroom observations are discussed. As a premise, it is useful to remark that, "because classes are such busy places, with many things happening at the same time, much of what is really happening in that classroom for the most part actually remains largely unknown to the teacher" (p. 133). Thus, peer classroom observation could help teachers to get an overall picture of what is going on in class and change less successful teaching practices; for example, teachers could decide to favor learners' autonomy by adopting a more indirect teaching style. Moreover, classroom observation should not be viewed as an evaluation tool; rather, it should be considered an instrument for professional development, which helps teachers to consider what works and what does not for a given class.

The notion of classroom observation is further developed in Chapter 12, which deals with critical friendships. Establishing critical friendships with colleagues helps teachers monitor each other's work in the classroom, obtain advice, and engage in peer coaching. It goes without saying that such friendships should be based on mutual trust and a collaborative attitude—which usually develops naturally once a teacher is already accustomed to reflecting on his or her teaching—and also require time to evolve. Critical friendships enhance teamwork while helping to reduce the sense of isolation that teachers often feel.

Chapter 13 introduces the notion of *concept mapping*, which can be used by both teachers and students as a tool to reflect on teaching and learning. Originating in the field of cognitive psychology, concept mapping involves the graphic representation and hierarchical ordering of concepts and the links that can exist between them. Drawing a concept map before and after a course could effectively convey a picture of the learning process and facilitate the assessment of students' acquisition of new knowledge.

The last chapter (14), "Professional Development Through Reflective Language Teaching," adopts a practical outlook as it discusses "how second language teachers engage in self-renewal and professional development through reflective language teaching" (p. 175). Traditionally, refresher courses for language teachers were taught by external experts, thus following a top-down approach. While they undoubtedly provide sound teaching theories and effective tips, the information presented in such courses may not reflect a teacher's actual classroom situation. To counteract this drawback, reflection on one's specific instructional environment could produce relevant solutions and fruitful knowledge. Since, generally speaking, teachers are the best judges when it comes to establishing what they need to improve and adjust, a bottom-up approach seems to best promote reflections on language teaching. Teachers could organize themselves in small groups and reflect on crucial issues concerning their teaching practices (e.g., encouraging students to speak in the language of instruction in the classroom, rather than in their native language). Bottom-up professional development combined with self-reflection enable teachers to develop a better understanding of instruction in general, evaluate their professional growth, become proactive at decision-making in the classroom, and build more confidence.

3. Conclusion

Thanks to its manual-like organization, Farrell's book serves as a convenient reference for teachers, allowing them to consult those topics they most need in connection with their work. Although the volume presents both research and practical examples, the practical outlook of the book predominates. However, those who wish to further investigate the field of reflective language teaching may access the comprehensive bibliography in each chapter and at the end of the volume.

Laura Ferrarotti, Sapienza, Università di Roma
laura.ferrarottibattino@uniroma1.it

EN **Laura Ferrarotti** is Assistant Professor of English in the Department of Communication and Social Research at Sapienza, Università di Roma, where she has taught for over 15 years. She has degrees in English language and literature from American and Italian universities. Her research interests range from oral history to written discourse, from sociology to mass media studies and linguistics. She has carried out research on the language of television and news broadcasting and on the language of online university websites. Her current projects include an analysis of the language used in online forums for patients with rare diseases.

ES **Laura Ferrarotti** es profesora de lengua inglesa en el Departamento de Comunicación e Investigación Social de la Sapienza, Università di Roma, donde imparte clases desde hace más de 15 años. Posee títulos universitarios en inglés y literatura cursados en universidades estadounideneses e italianas. Sus líneas de investigación se centran en ámbitos como la historia de la oralidad, el discurso escrito, la sociología aplicada, los estudios de medios de comunicación y la lingüística. Ha investigado el lenguaje televisivo y la retransmisión de noticias, así como el lenguaje de los sitios web de universidades en línea. En la actualidad está llevando a cabo un análisis del lenguaje utilizado en los foros en línea para pacientes con enfermedades raras.

IT **Laura Ferrarotti** è ricercatrice universitaria di inglese nel Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale alla Sapienza, Università di Roma, dove ha insegnato per oltre 15 anni. Ha titoli universitari in lingua e letteratura inglese rilasciati da università americane ed italiane. I suoi interessi nell'ambito della ricerca spaziano dalla storia orale al discorso scritto, dalla sociologia agli studi dei mass media e la linguistica. Ha svolto attività di ricerca sul linguaggio della televisione, sulla trasmissione di notizie e sul linguaggio di siti internet universitari. Tra i suoi progetti attuali, l'analisi del linguaggio utilizzato in forum di discussione online per pazienti affetti da malattie rare.

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
E-JournALL Volume 3, Issue 1, September 2016, pages 92-95
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4.75
www.e-journall.org

Úbeda Mansilla, Paloma y Escribano Ortega, María Luisa (2015). *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional*. Madrid, España: Edinumen.

SALVADOR RODRÍGUEZ NUERO*
Universidad Politécnica de Madrid
Book review

Received 12 April 2016; received in revised form 13 July 2016; accepted 19 July 2016

ABSTRACT

ES En esta reseña analizamos el manual de español publicado por Úbeda Mansilla y Escribano Ortega, *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional*. Describimos su estructura y contenidos, así como su metodología, y valoramos sus aportaciones más notables.

Palabras clave: ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA, ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS.

EN In this review we analyze the Spanish textbook published by Úbeda Mansilla and Escribano Ortega, *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional* [Architecture and Construction: Academic and Professional Spanish]. We describe its structure and contents, as well as its methodology, and we assess its most significant contributions.

Key words: SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE, SPANISH FOR ACADEMIC PURPOSES.

IT In questa recensione, analizziamo il manuale di spagnolo *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional* [Architettura ed edilizia. Spagnolo per fini accademici e professionali] pubblicato da Úbeda Mansilla e Escribano Ortega,. Ne descriviamo struttura e contenuti, nonché la metodologia, e ne vediamo i contributi più significativi.

Parole chiave: SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA, SPAGNOLO PER FINI ACCADEMICI.

El número creciente de alumnos internacionales que pueblan las aulas de la universidad española es un hecho que no se puede soslayar (Organismo Autónomo de Programas Europeos [OAPE], 2006, 2015), como tampoco las necesidades comunicativas que esos mismos alumnos tienen a la hora de enfrentarse con cierto grado de éxito a las diferentes tareas que dentro de ella tienen que desarrollar en español. El carácter específico de estas necesidades aumenta más, si cabe, si los alumnos en cuestión pertenecen a áreas alejadas de las disciplinas lingüísticas, literarias o humanísticas, con culturas disciplinares y estilos de aprendizaje diferentes. Esta realidad ha hecho que las universidades (de origen y destino) desarrollen programas y cursos de E/LE especialmente dirigidos a este tipo de alumnos (Pastor Cesteros, 2010, 2014), cuyas necesidades perentorias determinan tanto los cursos como los materiales utilizados en estos. La consciencia de la especificidad que emana de estas necesidades obligó ya en la última década del siglo pasado a buscar un marco dentro del cual diseñar cursos y materiales, a imagen y semejanza de lo que se había hecho en inglés con fines específicos. Se comenzó entonces a hablar de español con fines específicos, y en muchos casos la audiencia de esos cursos era en su mayor parte profesionales y no estudiantes. Cualquier docente de lengua extranjera conoce la dificultad que entraña enfrentarse a un grupo de estudiantes con necesidades específicas que emanan de las situaciones y tareas a las cuales deben hacer frente en el desempeño de sus funciones. Determinar las necesidades y seleccionar o diseñar materiales y un curso es entonces una tarea difícil y compleja. Y ese es precisamente el reto que asumieron las autoras: elaborar un manual que satisficiera las necesidades de los alumnos internacionales que acuden a estudiar a la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid dentro de los diferentes programas de intercambio.

* Contacto: salvador.rodriguezn@upm.es

© Rodríguez Nuero 2016. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

El material está dirigido muy acertadamente a estudiantes de arquitectura con nivel B1 del *MCER*, acorde con el que vienen la mayor parte de los estudiantes y muy distante del deseable B2, que el *MCER* denomina acertadamente "usuario independiente" (Consejo de Europa, 2002, p. 26). Está compuesto de un libro y una extensión digital, que puede descargase con un código, en la que se pueden encontrar: *Recursos extra* (fichas, las claves de los ejercicios y las audiciones), y *Juegos* y *Vídeos* (uno por unidad). La presentación, maquetación y atractivo visual son notables y no distan mucho de los manuales generalistas. El manual está dividido en siete unidades vertebradas en torno a la experiencia académica que un estudiante internacional de arquitectura tendrá en su estancia en la universidad española. Las autoras han abordado el desarrollo temático del manual como un círculo virtuoso, que describe el viaje que hacen los alumnos internacionales de intercambio desde el momento que llegan a la oficina de relaciones internacionales hasta que acaban su periplo y vuelven a ella para completar el proceso, ya sea para proseguir estudios de posgrado o para adentrarse en el mundo laboral. El resto de unidades se vinculan temáticamente a los espacios y tareas más relevantes que los alumnos internacionales deberán llevar a cabo dentro de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, cuya proyección y prestigio la convierten en un centro de atracción de este tipo de alumnos. Resulta también interesante y muy apropiado que un manual de español para arquitectos esté organizado alrededor de los espacios comunes (*escenarios*) que habitan sus estudiantes y las actividades que desarrollan en ellos: desde el laboratorio de materiales, pasando por el taller de maquetas y la sala de ordenadores, hasta llegar a la clase de proyectos. No cabe duda que estos escenarios ofrecen un campo muy adecuado para desarrollar actividades comunicativas atractivas y motivadoras, que los mismos estudiantes habrán desarrollado en su propia lengua, y que, por lo tanto, pueden facilitar el aprendizaje. La experiencia docente e investigadora de las autoras en ese campo juega a su favor a la hora de seleccionar esos escenarios así como los contenidos de arquitectura lógicamente asociados a ellos, algo que debe agradecer el lego en la materia.

Todas las unidades, con la excepción de la primera, comparten una estructura común que refuerza la coherencia temática del manual. Una primera sección, *Comunicación*, dirigida a activar el conocimiento contextual latente, sitúa al estudiante en el espacio concreto y con los objetos, sujetos y actividades con los que se puede encontrar, para posteriormente presentar una comprensión lectora (o auditiva) sobre un diálogo o conversación articulada de formas diversas y que permite poner en funcionamiento el conocimiento activado. Hemos de reconocer que, sin restar mérito a los diálogos, nos resulta mucho más interesante el material auxiliar que se puede encontrar en la extensión digital, particularmente los vídeos asociados a cada tema. La calidad, realismo y vivacidad de los intercambios que encontramos en estos vídeos ofrecen un material excelente para explotar didácticamente desde todos los puntos vistas (fonético, gramatical, léxico, cultural y comunicativo).

A continuación, nos encontramos la segunda sección, *Interacción y palabras*, en la que se comienza planteando un juego de rol por parejas en la que los participantes deben emular el diálogo presentado en la sección anterior y en el vídeo correspondiente. Se proporcionan una especie de muletillas funcionales para preparar y facilitar el intercambio. Hubiera sido interesante que se hubiera llegado a ese cuadro de ayuda de manera deductiva (analizando el diálogo de la anterior sección), en lugar de presentarlo directamente. No obstante, las actividades resultan muy motivadoras y tienen un gran potencial en contenidos comunicativos, tanto en temas, situaciones y funciones. Esta interacción da paso a la introducción de contenidos léxicos relativos al tema de la unidad. Se presenta una variedad de actividades de activación productiva y receptiva, así como de revisión y reciclaje. Esta, junto con la anterior, es una de las secciones más atractivas de cada unidad, porque permite a las autoras desplegar su conocimiento sobre el tema (la arquitectura), sus estudiantes (estilos de aprendizaje) y los contextos donde desarrollan sus actividades.

La tercera sección, *Algo de gramática*, se centra en los contenidos gramaticales. Se utiliza un enfoque eclético a la hora de abordar estos asuntos y, en la mayor parte de los casos, se mantiene una conexión temática apenas perceptible con el tema central del capítulo, con la pérdida de coherencia que esto puede suponer. En esta sección podemos localizar actividades de activación, reconocimiento, ejercitación y consolidación, pero la extensión, selección y secuenciación de estos contenidos y los ejercicios asociados a ellos no parecen seguir un criterio establecido.

El cuarto apartado, *Texto y contexto*, presenta un texto y una comprensión lectora en consonancia con el tema de la unidad, precedidos de una actividad de activación de contenido que resulta muy efectiva. Los textos, obtenidos de diferentes fuentes, están adaptados y son de una extensión nunca superior a las 500 palabras. Las actividades asociadas al texto son en la mayor parte de los casos breves y sin una secuencia y objetivos claros. En algunos casos la actividad de comprensión lectora está esbozada y es especulativa, lo cual

puede hacer difícil su control y desarrollo. La imbricación de la lectura en el tema de la unidad es una buena excusa para consolidar los conocimientos (léxicos, gramaticales y comunicativos) presentados anteriormente, y echamos en falta que esto no se haga, pero queda, sin lugar a dudas, abierta para la intervención del docente.

Posteriormente, se procede a la sección *Aspectos culturales*, en la que se abordan temas de cultura. Pero lejos de lo que cabría esperar bajo este epígrafe, los temas aquí tratados son variopintos, desde arquitectura y materiales vernáculos (unidades 2 y 3), pasando por costumbres españolas (unidad 1) y lenguaje gestual (unidad 4), hasta llegar a asuntos de difícil catalogación (unidades 5 y 6). Abordar temas de la cultura disciplinar resulta un acierto e incide en reforzar el eje temático de cada unidad, pero hubiera sido deseable una mayor coherencia en la elección de los contenidos. La ejercitación de este aspecto está apenas esbozada, a pesar de que, en los casos de arquitectura vernácula, los textos proporcionados para ilustrarlos sean de gran interés y potencial.

La sección que cierra cada unidad, *Lápiz y papel*, está dedicada a la expresión escrita. Como cabría esperar en un manual de lengua académica, la tipología textual ejercitada comprende las variedades más comunes: el texto expositivo y el descriptivo. La presentación y secuenciación de actividades, sin embargo, es bastante pobre. No se encuentran actividades de reconocimiento y deducción, donde el estudiante pueda mostrar su capacidad de análisis, ni tampoco de ejercitación controlada. En la mayor parte de los casos se ofrecen instrucciones de cómo hacer, o de qué se espera, sin ofrecer las razones subyacentes. Los temas y las actividades finales propuestas son muy ambiciosas y parecen exigir al estudiante que redacte un texto de 250 palabras cuando lo más que ha escrito hasta ese momento son oraciones. Se confía en la capacidad del estudiante para desarrollar tareas complejas, más si cabe en una lengua extranjera. Hubiera sido deseable una secuencia ordenada de actividades que condujeran a la tarea final, trabajando los procesos y los productos intermedios.

Concluidas las seis secciones, en cada unidad aparecen dos tareas finales (una en grupo y otra individual), una ficha breve de autoevaluación y, a continuación, el manual nos sorprende con cuatro fichas por unidad que las autoras denominan "complementarias de profundización" y que merecen un análisis detallado. Si en la revisión de algunas de las secciones de cada unidad notamos cierta parquedad en el número y secuencia de actividades, las fichas vienen a paliar esa carencia y su posición final, accesoria, parece contradecir su calidad y potencial para fomentar la consolidación de algunos de los contenidos presentados a lo largo de la unidad. No solo eso, consideramos que esas fichas ofrecen posibilidades comunicativas que conectan en algunos casos con géneros académicos frecuentes y manejables para esos niveles de lengua (formularios de matrícula, curriculum vitae, plan de estudios, ofertas de empleo, etc.), y cuya explotación sitúa al estudiante frente a tareas reales, ayudándole a contextualizar y poner en uso los aspectos tratados, ya sean estos comunicativos, léxicos o gramaticales. Para nosotros estas fichas constituyen un recurso inestimable para el desarrollo y consolidación de lo aprendido, y merecerían una posición más prominente o al menos estar integradas dentro de las unidades de manera más explícita. Junto con los vídeos que encontramos en la extensión digital, estas fichas constituyen una joya si no escondida al menos desplazada, que de nuevo da fe del trabajo y experiencia de las autoras en el área de la arquitectura y la universidad.

Llegado este punto, es necesario recapitular y conceder al manual el mérito que tiene. En la batalla constante entre la especificidad temática y el conocimiento general de la lengua, siempre hay un elemento que acaba destacando. No cabe duda de que para servir como polo de atracción motivador y diferenciador de otros manuales y enfoques, la especificidad debe sobresalir y, en el caso que nos atañe, así ocurre. Los que llevamos tiempo impartiendo docencia de lengua extranjera con fines específicos y académicos nos enfrentamos al conflicto casi irresoluble entre la cultura y el conocimiento disciplinar y la competencia lingüística: cuando nos acercamos a un polo parece que nos alejamos del otro. Pero la experiencia nos ha mostrado que la especificidad es un vehículo inestimable para catalizar la motivación y dinamizar el aula. Si se nos permite la metáfora arquitectónica, este manual es una estructura portante que además de sostenerse a sí mismo es capaz de constituirse como soporte y apoyo de otros elementos que pueden ser añadidos. *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional* se conforma con una andamiaje muy útil para ayudar a esos estudiantes internacionales a, como decía Vázquez (2006), alcanzar una "aculturación eficaz y pasajera que garantice la obtención de los créditos en las materias disciplinares" (p. 132), ya sea en cursos en las universidades de origen, en intensivos anteriores al comienzo del curso, o de forma simultánea a sus materias disciplinares. Si, como afirmaba Aguirre Beltrán (2006), los materiales específicos deben "representar el uso de la lengua auténtica", "servir de soporte de aprendizaje", "estimar y motivar", y "ser referencia del ámbito académico y profesional" (p. 162), el manual aquí revisado cumple esas funciones

sobradamente. Felicitamos a las autoras por la empresa y esperamos que continúen la tarea emprendida y nos ofrezcan en breve una continuación del manual para alumnos con nivel y exigencias comunicativas superiores.

Referencias

Aguirre Beltrán, Blanca (2010). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En *Actas del XX Congreso de ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ asele/pdf/20/20_0159.pdf

Aguirre Beltrán, Blanca (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid, España: SGEL.

Gómez de Enterría, Josefa (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Arco/Libros.

Organismo Autónomo de Programas Europeos, OAPE. *Datos y cifras del programa Erasmus en España 2005-6, 2006-7, 2007-8, 2008-9, 2009-10, 2010-11, 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15*. Disponibles en http://www.sepie.es/comunicacion/publicaciones/erasmus.html

Pastor Cesteros, Susana (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario**.** *Testi e linguaggi,* 4. Salerno, Italia: Università degli Studi di Salerno, 71-88.

Pastor Cesteros, Susana (2014). Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, 1*(1), 15-30.

Sanz Álava, Inmaculada (2007). *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria: El discurso oral y escrito*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.

Vázquez, Graciela. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera.* Madrid, España: SGEL, 1129-1147.

Vázquez, Graciela (2006). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En *Actas del III Congreso Internacional de Lenguas con Fines Específicos*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/ cvc_ciefe_03_0013.pdf

Salvador Rodríguez Nuero, Universidad Politécnica de Madrid
salvador.rodriguezn@upm.es

ES **Salvador Rodríguez Nuero** es profesor titular de la Universidad Politécnica de Madrid, en la que imparte cursos de inglés y español con fines académicos. Posee un máster en Romance Languages por la University of Cincinnati y es doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Fue director del Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Politécnica de Madrid de 2004 a 2012 y en la actualidad es subdirector del Programa de la Lenguas para la Internacionalización de la misma universidad.

EN **Salvador Rodríguez Nuero** is a full professor at the Universidad Politécnica of Madrid, where he offers courses in English and Spanish for academic purposes. He holds a master's degree in Romance Languages from the University of Cincinnati and a doctorate from the Universidad Complutense of Madrid. He was the chair of the Department of Applied Linguistics in Science and Technology at the Universidad Politécnica of Madrid from 2004 to 2012 and currently serves as the assistant director of the Languages for Globalization Program at the same university.

IT **Salvador Rodríguez Nuero** è professore ordinario alla Universidad Politécnica di Madrid dove insegna corsi di inglese e spagnolo per fini accademici. Ha ottenuto un master in Lingue Romanze presso la University of Cincinnati e un dottorato di ricerca alla Universidad Complutense di Madrid. Dal 2004 al 2012 è stato direttore del Dipartimento di Linguistica Applicata alla Scienza e alla Tecnologia della Universidad Politécnica di Madrid e attualmente è vicedirettore del Programma di Lingue per l'Internazionalizzazione della stessa università.