

Language MOOCs and OERs: new trends and challenges

A cura di
Giampiero De Cristofaro
Fátima Silva, Borbála Samu



PERUGIA STRANIERI
UNIVERSITY PRESS

Collana
“Educazione linguistica e culturale (per l’italiano)”

diretta da
Roberto Dolci e Borbála Samu

Language MOOCs and OERs:
new trends and challenges

A CURA DI

Giampiero De Cristofaro, Fátima Silva, Borbála Samu

Collana

“Educazione linguistica e culturale (per l’italiano)”

diretta da

Roberto Dolci e Borbála Samu

Comitato Scientifico

Elisabetta Bonvino - Università Roma Tre

Claudia Borghetti - Università di Bologna

Letizia Cinganotto - Università per Stranieri di Perugia

Edith Cognigni - Università di Macerata

Valentina Gasbarra - Università per Stranieri di Perugia

John Hajek - University of Melbourne

Alma Huszthy - Università Eötvös Loránd di Budapest

Francesca Malagnini - Università per Stranieri di Perugia

Yahis Martari - Università di Bologna

J. Thomas Means - City University of New York

Radica Nikodinovska - Università di Skopje

Deja Piletic - Università del Montenegro

Nicoletta Santeusano - Università per Stranieri di Perugia

Matteo Santipolo - Università di Padova

Barbara Spinelli - Columbia University

Paolo Torresan - Universidade Federal Fluminense

Barbara Turchetta - Università di Bergamo

Alessandra Zangrandi - Università di Verona

Nives Zudič Antonič - Università del Litorale di Capodistria

Publishing Manager/ Editor

Antonello Lamanna

Layout

Fabrizio Podda

Editing

Antonello Lamanna

Fabrizio Podda

Published by

Perugia Stranieri University Press

University for Foreigners of Perugia

www.unistrapg.it

Piazza Fortebraccio 4,

06123 Perugia

ISBN: 978-88-99811-20-4

Copyright © 2024 by

Perugia Stranieri University Press

All rights reserved.

Editorial board

Caterina Calicchio - University for Foreigners of Perugia
Martina Cherchi - University for Foreigners of Perugia
Andrea Civile - University for Foreigners of Perugia
Andrea Fiorista - University for Foreigners of Perugia
Luana Fusaro - University for Foreigners of Perugia
Mauro Le Donne - University for Foreigners of Perugia
Olga Lopopolo - University for Foreigners of Perugia / EURAC
Alice Migliorelli - University for Foreigners of Perugia
Giorgia Montanucci - University for Foreigners of Perugia
Alice Peconi - University for Foreigners of Perugia
Federico Piersigilli - University for Foreigners of Perugia
Talia Sbardella - University for Foreigners of Perugia
Fabio Zanda - Università per Stranieri di Perugia

List of reviewers

Anett Árvay - University of Szeged, Hungary
Ana Belén Benito - University of Extremadura, Spain
Ângela Carvalho - University of Porto, Portugal
Adelina Castelo - The Open University, Portugal
Letizia Cinganotto - University for Foreigners of Perugia, Italy
Natalia Czopek - Jagiellonian University, Poland
Roberto Dolci - University for Foreigners of Perugia, Italy
Isabel Margarida Duarte - University of Porto, Portugal
Manuel Gericota - Polytechnic University of Porto, Portugal
Branka Grivcevska - Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, North Macedonia
Yvonne Henrich - University of Mainz, Germany
Thomas Hüsgen - University of Porto, Portugal
Veronica Manole - University Babes Bolyai, Cluj-Napoca, Romania
Cristina Martins - University of Coimbra, Portugal
Silvia Minardi - Liceo "Quasimodo" in Magenta, Italy
Valentina Morgana - Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan, Italy
Radica Nikodinovska - Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, North Macedonia
Fátima Outeirinho - University of Porto, Portugal
Alicja Paleta - Jagiellonian University, Poland
Jorge Pinto - University of Lisbon, Portugal
Margaret Rasulo - Vanvitelli University, Italy
Borbála Samu - University for Foreigners of Perugia, Italy
Gianluca Campos Sardo - Saarland University, Saarbrücken, Germany
Isabel Seara - The Open University, Portugal
Fátima Silva - University of Porto, Portugal
Iva Svobodová - Masaryk University, Czech Republic

Language MOOCs and OERs: new trends and challenges

A CURA DI

Giampiero De Cristofaro, Fátima Silva, Borbála Samu



PERUGIA STRANIERI
UNIVERSITY PRESS

Sommario

1. PREFACE

Borbála Samu, Fátima Silva, Giampiero De Cristofaro 13

PART I

LMOOC DESIGN AND ANALYSIS

1. **ACADEMIC LANGUAGE MOOCS: FROM NEEDS ANALYSIS TO IMPLEMENTATION**
Fátima Silva, Borbála Samu, Isabel Margarida Duarte, Natalia Czopek,
Iva Svobodová, Radica Nikodinovska, Ângela Carvalho, Branka Grivcevska 19

2. **COMO CRIAR UM LANGUAGE MOOC ACADÊMICO? IDEIAS DE DESENHO
NO CONTEXTO ESLAVO-ROMÂNICO**
Lasse Birger Bohn, Christian Koch 47

3. **DIETRO UN LMOOC: PROBLEMI DI PROGETTAZIONE E POSSIBILI SOLUZIONI**
Matteo La Grassa 63

4. **APPRENDIMENTO LINGUISTICO E FORME DI POTERE:
ANALISI DI UN LMOOC DI ITALIANO**
Alessandro Puglisi 79

5. **PATTERN DEVELOPMENT, SKILLS PRACTICE AND TECHNOLOGY: LMOOC
DESIGN AT FEDERICA WEB LEARNING, UNIVERSITY OF NAPLES FEDERICO II**
Camilla Accetto, Federica Di Biase, Ruth Kerr, Mary Longrigg,
Veronica Soloperto, Sofia Thomaidou, Jonathan Zerbib 97

PART II

DEVELOPING SKILLS AND COMPETENCES WITH MOOCS 117

6. **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E RELACIONAIS
EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: PARA O DESENHO DE UM LMOOC**
João Morais, Fátima Outeirinho 119

7. **HOW TO IMPROVE ACADEMIC ORAL SKILLS IN A LANGUAGE MOOC:
FROM NEEDS ANALYSIS TO COURSE DESIGN**
Borbála Samu, Agnieszka Pakula 141

8. MONITORING AND ASSESSING L2 PROSODIC COMPETENCE	
Eduardo Möking, Simona Sbranna, Aviad Albert, Martine Grice	159
9. MOOC E VARIETÀ LINGUISTICHE: UN PERCORSO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA DIAFASICA	
Elena Tombesi, Veronica Bagaglini	185
10. IL BINOMIO CLIL E TECNOLOGIE: ESEMPI DI MOOC	
Letizia Cinganotto, Daniela Cuccurullo	205
11. MOOC FOR TEACHING LITERARY TRANSLATION TO ITALIAN LEARNING STUDENTS	
Svetlana Jakimovska	225
PART III	
DEVELOPING SKILLS AND COMPETENCES WITH EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND OERS	245
12. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO PER SCOPI SPECIFICI: PROGETTAZIONE DI UN'UNITÀ DIDATTICA	
Branka Grivcevska	247
13. VERSO PRATICHE EDUCATIVE APERTE (OEPS) PER L'ITALIANO L2 DI AREA MEDICA	
Marina Artese	271
14. INSEGNAMENTO DELLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE AI PARLANTI MACEDONI: ANALISI CONTRASTIVA E PROPOSTE DIDATTICHE	
Radica Nikodinovska	291
15. INVESTIGATING PRAGMATIC AWARENESS OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS VIA COMPUTER-ASSISTED WEB INTERVIEWS	
Andrea Civile	309
16. GETTING OVER THE CULTURE SHOCK IN ITALY. DEVELOPING PRAGMATIC AWARENESS TO EASE SOCIOCULTURAL ADAPTATION FOR INCOMING INTERNATIONAL STUDENTS	
Andrea Civile	331
17. LA LETTERATURA E I TESTI AUTENTICI IN RETE. CONNUBIO PER SVILUPPARE LE CAPACITÀ ARGOMENTATIVE IN CLASSE DI ITALIANO LS: UNA PROPOSTA DIDATTICA DEL CONTESTO UNIVERSITARIO MACEDONE	
Vesna Koceva, Jovana Karanikikj Josimovska	355

18. OERS AND LIFE SKILLS DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY Paola Polselli, Alice Fatone	365
19. ANALYSIS OF THE MOST FREQUENT ERRORS IN WRITTEN PRODUCTION BY SERBOPHONE STUDENTS OF ITALIAN AS FL AS AN INSTRUMENT FOR CREATING DIGITAL DIDACTIC MATERIALS Slađana Stanojević, Ana Petrović	393
20. PV GRAMMAR: EIGHT COMMUNICATION UNITS FOR ECONOMICAL AND COHERENT GRAMMATICAL DESCRIPTION Roy Boardman	411

PART IV

TECHNOLOGIES IN LANGUAGE TEACHING: PROBLEMS AND NEW PROPOSALS

21. ASYNCHRONY: FROM CONSTRAINT TO RESOURCE IN DISTANCE TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE AS A NON-NATIVE LANGUAGE Cristina Martins	439
22. GAMIFICATION IN TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE LEARNING: EXPERIMENTAL EVALUATION OF STUDENTS' ENGAGEMENT Agnieszka Pakula, Talia Sbardella	459
23. LEARN LANGUAGE AND DISCOVER CULTURE THROUGH SERIOUS GAMES Valerie McGrath, Kristin Brogan	477
24. UNLOCKING THE POTENTIAL OF CHATBOTS AND INTELLIGENT TUTOR FOR LANGUAGE LEARNING IN ONLINE COURSES Giorgia Montanucci, Alice Peconi	497
25. EVALUATION AND VALIDATION OF INFORMAL LANGUAGE ACTIVITIES WITH OPEN BADGES Benjamin Holt, Aleksander Wiater, Annick Rivens Mompean	519

1. Preface

Borbála Samu, Fátima Silva, Giampiero De Cristofaro

During the past 10 years since the publication of the volume *Language MOOCs. Providing Learning, Transcending Boundaries* by Martín-Monje and Bárcena (2014), language Massive Open Online Courses (LMOOCs) have seen an exponential growth worldwide, with a boost in growth rates associated with the Covid-19 pandemic. The year 2020 has recently been referred to as “the second year of MOOCs” (Shah, 2020). While MOOCs have failed to significantly ‘disrupt’ higher education (Jordan & Goshtasbpour, 2022), they have certainly added some diversity to it. Online education represents one of the most widespread means of development of education and a much wider range of higher education institutions now offer some kind of distance education through MOOCs than did previously. Globalization and technological development allow to an ever-increasing number of students to access knowledge freely, through online courses and resources. Open learning has progressively gained place in higher education, introducing new models of flexible tools linked to long-distance education. In addition, free access to MOOCs and Open Educational Resources (OERs) for non-students allows the dissemination of higher education to wider audiences (Third Mission).

This volume presents LMOOCs from a wide array of perspectives, framing them with respect to OERs and new available technologies. The topics addressed by the 25 chapters are divided into 4 parts. The first deals with LMOOC design and analysis, presenting state-of-the-art practices and methodological approaches. The second presents skills and competences addressed by MOOCs, such as oral skills, diaphasic skills, competencies needed to learn and use languages for specific purposes and literary language. The third part shows various examples of how skills and competences can be developed thanks to digital resources and technologies other than MOOCs and offers some theoretical approaches, such as the systematic comparison of two languages or the application of a grammatical framework, to increase their effectiveness. The fourth part opens to diverse problems and proposals regarding technologies in language teaching, including games and Artificial Intelligence. The authors of the chapters are higher education professionals, applied linguists, and language technologists working on issues related to language learning and teaching, namely: MOOCs, OERs, new approaches in

language teaching and learning, academic mobility, linguistic description of languages, linguistic diversity, language for specific purposes, digital transformation in education and new educational technologies.

In Part I, Chapter 1 focuses on the designing process of the two LMOOCs (*Italiano accademico per studenti slavofoni*, *Português Académico para estudantes de língua eslava*) created within the LMOOC4Slav project. The chapter describes the procedure that led to the creation of the courses, starting from the literary review on acquisition of Italian and Portuguese by Slavic speakers and a large survey documenting linguistic and intercultural difficulties perceived and/or faced by Slavic learners wishing to or already studying in Italy and in Portugal. Chapter 2 analyses critically the MOOC *Português Académico para estudantes de língua eslava*, facing issues such as human peer-to-peer interaction, plurilingualism and technical language. Chapter 3 describes the creation of the first language MOOC for teaching Italian language and culture (*Introduction to Italian*), created by the University for Foreigners of Siena. The chapter illustrates the main conceptual, methodological and applicative choices made, identifies two main critical issues and advances some proposals to face them. Chapter 4 offers an analysis of the first edition of the MOOC *Introduction to Italian* on the platform FutureLearn (2016), focalizing on communicative interactions inside the course. Chapter 5 introduces the design, the delivery and the evaluation of an English LMOOC that inspired the design framework of several online language courses hosted by Federica Web Learning, a leading platform in Europe for open access multimedia education.

Chapter 6 opens Part II, discussing about how to develop both affective ties with the target language and communicative competence within an LMOOC. Chapter 7 concentrates on the development of oral skills in a LMOOC, examining if it offers a viable solution for developing not only receptive, but also productive skills. Chapter 8 highlights the importance of prosody in foreign language teaching and shows an example of how to monitor and assess prosodic competence efficiently. Chapter 9 presents a good practice of developing diaphasic competence in Italian through a MOOC of University of Bologna dedicated to the enhancement of comprehension and production of written texts. Chapter 10 shows two examples of MOOCs, the first combining CLIL and technology, the second including, in addition, a special attention to linguistic diversity and multilingualism, offered to teachers of non-linguistic disciplines and foreign languages from all over the world. Chapter 11 considers the usage of MOOCs for developing translation skills, based on the analysis of a learner corpus driving students' translations of literary texts.

Part III integrates 9 chapters. Chapter 12 discusses the evolution of Italian language teaching with technology, meeting diverse learner needs, empha-

sizing specialized skills for professional and academic contexts, and proposing a didactic unit within the LMOOC4Slav project to enhance advanced language skills and comprehension of bureaucratic Italian structures. Chapter 13 presents an experimental specialized Italian L2 course of the University of Bologna for medical students, expanded to broader medical fields, integrating OERs and Open Educational Practices (OEPs) to address pedagogical and content challenges. Chapter 14 explores teaching idiomatic expressions to Macedonian speakers, with a test administered to university students to analyse the effectiveness of integrating idiomatic expressions in the early stages of Italian language learning. Chapter 15 investigates Italian learners' metacognitive development in request situations via a two-phase study, aiming to grasp their pragmatic awareness at B1 and B2 levels, influenced by social dynamics. Chapter 16 presents insights from a pilot study to understand learners' perceptions of communication appropriateness and proposes technology-mediated learning paths to facilitate socio-cultural adaptation during study abroad experiences. Chapter 17 offers a didactic approach for Italian as a Second Language classroom, integrating literary themes with contemporary topics through authentic materials online to enhance argumentative skills and foster linguistic autonomy. Chapter 18 investigates how OERs used in language education promote the development of critical digital literacy and life skills among university learners. Chapter 19 analyses common errors in written Italian produced by Serbophone students, aiming to inform the development of digital teaching materials for error correction and potentially create an application tailored to address these errors. Chapter 20 proposes PV Grammar as a framework derived from a theory of the relationship between speakers, their environment, and mental representations, which can serve as a pedagogical tool for language educators and course designers.

Finally, in Part IV, chapter 21 focuses on asynchronous tools in teaching Portuguese as a non-native language, providing strategies to overcome challenges and leveraging technology for future educational opportunities. Chapter 22 examines the effectiveness of gamified Technology-Enhanced Language Learning (TELL) in intensifying engagement during Italian language learning at the University for Foreigners of Perugia, using two game-based learning platforms and conducting an experimental evaluation through a questionnaire. Chapter 23 presents three case studies that underscore how serious games enhance language learning across varying student abilities. Chapter 24 explores the potential of chatbots and intelligent tutors, driven by Artificial Intelligence (AI), in improving language learning experiences within online courses while also addressing potential challenges and proposing strategies for optimization. Chapter 25 outlines the creation of an open badge system, specifically micro badges within the Erasmus+ project

DIAL4U, to validate informal language learning, emphasizing recognition of foreign language acquisition, evaluation methods, and future implications.

The 25 chapters are a selection of contributions presented at two international conferences organised within the project “Romance languages for Slavic-speaking university students” (LMOOC4SLAV), funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. The partnership, led by the University for Foreigners of Perugia (Italy), includes the University of Porto (Portugal), the University of Masaryk (Czech Republic), the Jagiellonian University (Poland), the SS. Cyril and Methodius University in Skopje (North Macedonia), and the FENICE - National Federation of Teachers Centre of Initiative for Europe (Italy). In order to promote the academic success of mobility students, having as its target audience, although not exclusively, Slavic-speaking students learning Romance languages, specifically Italian and Portuguese, the LMOOC4SLAV project has created 2 MOOCs, one for Italian and one for Portuguese. The MOOCs are freely available on EduOpen, an Italian MOOC provider. The project is also intended as a support to Italian and Portuguese language teachers in Slavic-speaking countries, as it provides a repertoire of Open Educational Resources.

The first conference was held in Porto the 7th and the 8th of October 2022, and the second one a year later in Naples, the 28th and the 29th of September 2023. The languages of the conference were English, Italian and Portuguese and the selected contributions reflect this multilingual choice. The aim of the volume is to offer an up-to-date picture about new technological and methodological solutions and accessible online resources to enhance language learning and teaching.

One final expression of gratitude is extended to the authors and reviewers whose contributions, across the various stages culminating in this publication, have made its realization possible.

References

- Jordan, K., & Goshtasbpour, F. (2022). JIME Virtual Special Collection – 2012 to 2022: The Decade of the MOOC. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.5334/jime.757>
- Martín-Monje, E., & Bárcena, E. (2014). *Language MOOCs. Providing Learning, Transcending Boundaries*. De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Shah, D. (2020). *The Second Year of the MOOC: A Review of MOOC Stats and Trends in 2020*. Class Central. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>

PART I
LMOOC DESIGN AND ANALYSIS

1. Academic Language MOOCs: from needs analysis to implementation

Fátima Silva, Borbála Samu, Isabel Margarida Duarte, Natalia Czopek, Iva Svobodová, Radica Nikodinovska, Ângela Carvalho, Branka Grivcevska

Abstract: This article focuses on two Language MOOCs created within the LMOOC4Slav project – Romance languages for Slavic-Speaking University Students, whose main objectives are promoting Slavic students’ linguistic fluency in Italian and/or Portuguese and intercultural awareness in academic contexts, improving their strategic learning skills and digital competencies. In this context, we discuss to what extent an analysis of the linguistic profile and the consideration of previous pedagogical experiences, and the learning styles of the target audience are of utmost importance and must be the base for the instructional design of LMOOCs, regarding the learning contents, the proposed activities and the technological resources used. The needs analysis considered two sources. First, a review of literature, aiming to briefly describe the Slavic languages present in the project, namely Czech, Polish, and Macedonian, to understand better their differences from the target learning languages, Italian and Portuguese, specifically in an academic context. Secondly, we conducted two surveys for each language to understand the sociolinguistic profile of students, both in immersion and non-immersion contexts, their learning strategies, and their communication needs. This article presents some of the main results of those surveys, answered mostly by Slavic students of Italian and Portuguese as a foreign language or second language, respectively, regarding cultural experiences, linguistic issues and learning strategies.

Keywords: Lmooc; Design Framework; Academic Discourse; Survey; Italian; Portuguese.

1. Introduction

Language Massive Open Online Courses (LMOOCs) – are a specific type of MOOCs, whose creation implies a complex process determined by the characteristics of the specific learning environment (Cherchi, 2022) and that requires taking in consideration multiple factors and a multidisciplinary team (a.o. Read, 2014; Alario-Hoyos, 2014).

Creating effective LMOOCs can be challenging due to the diverse nature of learners. A critical first step to overcome this challenge is a thorough analysis of the target audience (a.o. Troncarelli, 2020). This includes understanding their linguistic profile, past educational experiences, and preferred learning

styles. Without this information, course designers risk developing content, activities, and using technology that does not resonate with the learners, leading to lower engagement and poorer outcomes.

This article focuses on the designing process of two LMOOCs created within the LMOOC4Slav project – Romance languages for Slavic-Speaking University Students whose primary target audience consists of university students, mainly with Slavic languages as their mother tongue (L1), learning Romance languages, specifically Italian and Portuguese, and who intend to do a mobility period at a university in Portugal or Italy. Overall, they intend to facilitate the integration and the success of university mobility students by helping them to acquire the needed linguistic and sociocultural skills and knowledge required for communication in academic contexts while fostering their autonomy and ability to learn how to learn.

In this context, using questionnaires, our goal is to investigate how examining the linguistic profile and taking into account the target audience's past and current pedagogical experiences and learning styles shape the instructional design of LMOOCs, including learning materials, suggested activities, and used technological resources.

To do this, we follow the ensuing path. In §2, we contextualize the LMOOCs within the framework of the LMOOC4Slav Project, briefly presenting its primary objectives, stages, products, and outcomes. In §3, we present the Italian and Portuguese LMOOCs for academic discourse design after briefly addressing general issues associated with the instructional design of LMOOCs, particularly those for academic purposes. §4 presents the needs analysis of for the Italian and Portuguese LMOOCs in two stages. In §4.1, we briefly address distinctive aspects of Slavic languages, including Polish, Macedonian, and Czech, specifying critical areas for students of Portuguese and Italian. In §4.2, we present the applied questionnaires and their respective results. In §5, we illustrate how the needs analysis informed the production and implementation of the LMOOCs. Finally, in §6, we provide some concluding remarks.

2. LMOOC4Slav Project

Hundreds of L1 Slavic students opt to spend part of their studies in Romance-language countries like Italy or Portugal through the Erasmus program. Within the European linguistic landscape, Slavic and Romance languages are prominent language groups. Learning a Romance language poses several linguistic challenges for Slavic speakers. They are the main target group of the Erasmus+ funded LMOOC4Slav project - Romance languages for Slavic-Speaking University Students.

The primary objectives of the 30-month project (1/12/2021 – 31/05/2024) are to provide Slavic-speaking students with a freely accessible online learning path tailored to their needs for studying abroad in Romance-speaking countries, such as Italy or Portugal, through LMOOCs and OERs. Additionally, the project aims to increase autonomy in language learning, achieve good academic results in a shorter time frame, and support Italian L2 and Portuguese L2 teachers by creating a repository of OERs beneficial for Italian and Portuguese language learning. Moreover, the project entails the creation of MOOCs, OERs, and a portal for their free use, with a substantial impact expected due to the involvement of five universities with extensive contacts and exchange agreements with various countries.

The project involves several key steps, including planning, developing, and creating two MOOCs, one for Italian and one for Portuguese, as well as Italian and Portuguese academic discourse OERs, featuring audio and video materials and written texts on academic topics across various disciplinary fields. A pedagogical guide is designed to carefully explain how to integrate MOOCs and OERs into a cohesive learning path. Furthermore, a portal for teaching languages with MOOCs and OERs has been planned, created, and developed. This portal is an integrated and customisable learning environment, allowing recipients to organise and manage language-learning scenarios based on the provided resources. Additionally, the project foresees several impact and dissemination actions, including organising two international scientific conferences and publishing an e-book containing selected conference papers, which will explore the efficacy of LMOOCs as self-learning tools and in tutored pedagogical scenarios, along with comparisons to alternative approaches. Also, various tools such as brochures, videos, newsletters, web articles, and social media are used to disseminate project outcomes.

The outcomes of the project include the development of an innovative approach to language learning tailored for academic contexts, alongside the creation of high-quality and open educational resources for language teaching in academic mobility scenarios. An integrated and customizable learning environment will be established to facilitate the organization and management of language-learning activities using the project's OERs. Specialized communication skills aimed at students in mobility programs will be supported through the creation of tools.

The effectiveness of this approach will be validated in national and international academic settings, ensuring free access to quality resources for the training of thousands of students. Additionally, the project aims to establish a network for sharing and learning among participants.

Furthermore, there will be improvements in the skills, knowledge, and experience necessary for creating OERs for language learning, as well as en-

hancements in the language skills of participants in the two courses. The project will also raise awareness of the benefits of open education in Europe and explore the potential of MOOCs in overcoming technological barriers and providing access to learning for individuals with special needs or at risk of exclusion. Teachers of target languages will have the opportunity to manage language-learning scenarios based on the OERs provided on the project portal, which will serve as an integrated and customizable learning environment. Moreover, project outputs will be made available in an open-source repository beyond the project's duration, contributing to the advancement of research in language didactics.

3. LMOOCs Design

The creation of the two LMOOCs falls within the context of implementing practices, resources, and tools that contribute to advancing open and massive education, thus constituting a collaborative process with several phases, as described in the literature. In this context, it is assumed that the specialization of these courses according to the domain they target will present specific challenges and differentiated operational modes. In this section, we focus specifically on the design of MOOCs aimed at learning a foreign or second language for communication in academic settings, namely in the context of university system mobility. We begin by briefly outlining how the creation of other similar MOOCs allows us to serve as background and present the design of our two MOOCs.

3.1 LMOOCs for academic purposes

Inclusion in academia is a strategic topic for the higher education sector. As part of the steps taken by European educational authorities to build the European Higher Education Area (Sorbonne Declaration, 1998; Bologna Declaration, 1999), the ability to attract international students is among the most relevant goals. International students who want to attend courses at a foreign university and want to become part of a foreign academic community need specific linguistic-communicative skills, as well as cognitive and social skills related to the relevant academic context and disciplines (Hyland & Hamp-Lyons, 2002: 2). In fact, they should be familiar with conventions and practices of the scientific communities related to different disciplines, and they need a range of skills useful in university life (for example, to be able to actively participate in seminars and peer group work or to interact orally or

in writing with administrative staff). LMOOCs for academic purposes can be a viable option to prepare international students for this challenging enterprise. Since LMOOCs are, by definition, open and accessible, they are in line with EU's inclusion principle.

There are several academic language courses offered on MOOC platforms, such as academic English on FutureLearn¹ or academic French and Spanish on OpenLearn². These courses generally offer an insight to key features and conventions of academic culture in the target country, and they allow to develop academic language skills, that is reading, writing, listening and speaking in academic context. More specifically, they might provide guidance on how to listen to class lectures and take notes effectively, how to improve speaking skills for common tasks such as class discussions and presentations, how to express ideas clearly in an academic format, how to organize an essay using academic writing style and they might also develop some proficiency in a few key areas of 'academic' grammar.

Let us see in some more details the MOOC of English for Academic Purposes realized in the context of the MOVE-ME project. The course, based on the Cognitive Academic Language Learning Approach (Chamot & O'Malley, 1987), aims to develop study skills along with the ability to learn foreign languages in general. The target group are university students who are going to or are already attending university courses in English with at least a B1 level of proficiency. The course is organized in six modules corresponding to the six weeks. Week 1 and Week 6 are the introductory and concluding modules, while Weeks 2-5 focus on the development of the four fundamental language skills (listening, speaking, reading, writing). The course offers a great variety of linguistic input (video, audio, written text) to suit students with different learning styles, but videorecorded materials are the dominant didactic choice. Each module includes tools to promote interaction and reflection, such as forum sections and the Reflective Journal. While the forum aims to create a community of learners who, thanks to similarities of interests and purposes, can share knowledge and experiences using the target language, the Reflective Journal is an individual task that requires participants to write entries related to specific and guided input and to interact in the forum. Individual student work is thus supplemented with collaborative activities that induce active participation and mutual support in learning.

The following section is dedicated to the course design of two new academic language courses offering two Romance languages, Italian and Portuguese, to Slavic speaking university students in mobility.

¹ <https://www.futurelearn.com/courses/english-for-academic-purposes> (last access 19/03/24)

² <https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=8072>;
<https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=3906> (last access 19/03/24)

3.2 Italian and Portuguese LMOOCs for academic discourse design

The Italian and Portuguese LMOOCs are aimed at academic settings and therefore are part of the teaching of foreign languages for specific purposes (Basturkmen, 2012; Hyland, 2012, a.o.). They focus on linguistic-communicative competencies and learning skills within the educational domain. Their objectives include developing awareness of the language learning process and effective learning strategies, recognizing various language registers across different communication contexts, and enhancing comprehension strategies for academic oral discourse such as lectures. Additionally, they involve developing strategies for comprehending written expository texts in academic disciplines, learning to utilize electronic media and tools to enhance oral text production in academic contexts, acquiring proficiency in using online translators and conducting online research to improve written text production in academic fields. Learners are also expected to understand the risks associated with plagiarism and the limitations of automatic translation tools and recognize the potential and limitations of the diverse array of tools and communities available on the Internet.

So, a comprehensive understanding of L2 grammar, spanning morphosyntax, phonology, semantics, lexicon, text and discourse, and pragmatics, is fundamental. Additionally, navigating academic discourse involves engaging in communication characterized by inherent asymmetry between participants and encountering a wide variety of discourse and intercultural situations.

To create a useful and productive LMOOC for academic purposes, conducting an analysis of contextual needs before designing the course and its materials is crucial. This is what the pathway followed by the Italian and Portuguese LMOOCs for academic discourse from design to implementation shows (Fig. 1), since the need analysis is the first step of the journey. According to this framework, the proposed pathway consists of a series of stages, facilitated by diverse learning components, united through pedagogical tasks meant for individual or group participation.

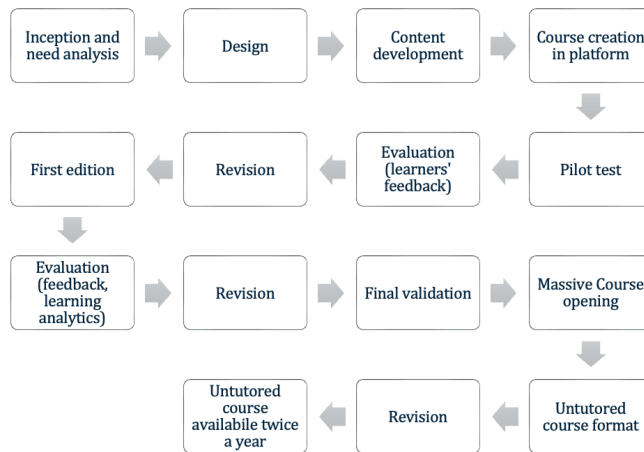


Fig. 1 LM00Cs pathway: from design to implementation

The findings of the needs analysis, which will be outlined in section 4, played a pivotal role in shaping the curriculum of the LM00Cs. They delved into the linguistic challenges and academic skills necessary for the social and academic assimilation of Slavic-speaking students in Italy and Portugal (Silva et al., 2022).

Regarding the overall learning design, a hybrid approach has been employed, combining elements of both objective-oriented and task-based models (Troncarelli, 2011). In accordance with this framework, the structured learning path consists of a series of units, delivered through various learning materials, and accompanied by pedagogical tasks designed for individual or group work. In fact, at the core of these two LM00Cs structure lies the organization in modules or weeks. The program will span six weeks, comprising six distinct modules, each aimed at fostering different cross-disciplinary skills applicable across various fields:

- Module 1. Studying in Portugal/Italy.
- Module 2. Communicating in the university
- Module 3. Understanding lectures and taking notes.
- Module 4. Writing university assignments.
- Module 5. Prepare an oral presentation based on a written authentic document.
- Module 6. Expression one’s opinion, adopting a point of view/take an oral exam.

Every module encompasses video lessons, multimedia resources, textual documents, comprehension exercises, quizzes, and a brief written or oral

assignment. Additionally, each module features segments dedicated to various course components, including teaching materials, forums. Moreover, an evaluation system, including self-evaluation and peer evaluation, encourages reflection on students' learning process and foster the necessary autonomy for online language learning.

The MOILLE framework (Massive Open Online Interactive Language Learning Environment), developed by Perifanou (2016), consisting of a framework created to guide instructional designers which proposes six different interconnected dimensions, served as a crucial reference for selecting activities and materials.

We adopt an educational methodology centered on metacognition, emphasizing learning through practical experience and self-reflection. This approach is facilitated by a multimedia framework tailored for language learning in computer-assisted academic environments, encouraging autonomous learning and peer collaboration. The design of the LMOOCs draws inspiration from Task-Based Learning principles (a.o. Nunan, 1998), focusing on real-world language tasks to foster student engagement and autonomy. By actively engaging in these tasks, students will enhance their ability to learn independently and develop crucial metacognitive skills.

As we have already emphasized, the design and production of the MOOC took into account the profile of the learners, to fulfil their needs both in immersion and non-immersion academic setting. These needs vary and involve linguistic issues, academic culture, and learning styles. Knowing and integrating these dimensions is crucial for learning success.

4. Needs analysis for the Italian and Portuguese LMOOC

The needs analysis encompassed two primary sources. Initially, a literature review aimed to provide a succinct overview of the Slavic languages pertinent to the project, including Czech, Polish, and Macedonian, to delineate their disparities from the target learning languages, Italian and Portuguese, particularly within an academic framework. Subsequently, two surveys were conducted for each language to gain insight into the sociolinguistic profiles of students, both within immersion and non-immersion contexts, and to assess their learning strategies and communication needs. In §4.1, we provide some considerations on these three Slavic languages, highlighting the critical areas for Polish and Czech learners studying Portuguese and for Macedonian students learning Italian, respectively. This knowledge contributed significantly to determining the linguistic issues selected for the surveys administered to

students with Slavic languages as their L1. The questionnaires' design and main results are presented in §4.2.

4.1 Slavic languages: some considerations

The Slavs, according to archaeological and linguistic evidence, can be traced back to around 4000 B.C. At that time, the Great Eurasian Plain was inhabited by the peoples known now as “Indo-Europeans” (Sussex & Cubberley, 2006: 19).

The Slavic languages belong to the “satem” group of the Indo-European languages, and they constitute one of the 13 groups that make up this great language family. Each of these groups is derived from an intermediary language, which in the case of the Slavic languages was Proto-Slavic (Sussex & Cubberley, 2006: 20). The emergence of this group was the result of the break-up of the larger Balto-Slavic group derived from Indo-European central dialects. From the most homogeneous eastern group, four languages emerged between the 13th and 17th centuries: Russian, Rusyn, Ukrainian and Belarusian. The southern group in the Balkans split into two smaller groups very early on. In the east, Bulgarian and Macedonian dialects were used, from which a liturgical, and later, in the 9th century, thanks to the activity of St. Cyril and Methodius, a literary Old Slavonic language emerged, followed by the literary languages: Bulgarian (19th century) and Macedonian (1946–1960) (cf. Jakobson, 1949). The second south-western group included Serbo-Croatian and Slovenian. The West Slavic group at the end of the first millennium divided into two subgroups, Czech-Slovak and Lechitic, between which the Sorbian dialects occupied an intermediate position. The first of these subgroups eventually split into two separate languages: Czech and Slovak, while from the Sorbian dialects emerged Upper Sorbian, closer to Czech, and Lower Sorbian, closer to Polish. Three languages have emerged from the Lechitic group: Polabian, which became extinct in the 18th century, Pomeranian, whose last descendants are the Kashubian dialects, and Polish (Milewski, 2004: 140–141; Grzegorzczkowska, 2008: 174–178). As a result of these processes, the contemporary classification of Slavic languages is as follows: Eastern Slavic languages (Russian, Ukrainian, Belorussian, Rusyn), Southern Slavic languages (Slovenian and Serbo-Croatian with four standard varieties: Serbian, Croatian, Montenegrin and Bosnian) and Western Slavic languages (Lower Sorbian, Upper Sorbian, Czech, Slovak, Polish and Kashubian) (Milewski, 2004: 104).

4.1.1 Polish Language

Polish is native language of most of the 41 million inhabitants of Poland and it belongs to the Lechitic branch of the West Slavic group. The Polish linguistic territory has traditionally been divided into five major dialect areas, corresponding to the historical-geographic regions of Małopolska (Lesser Poland), Wielkopolska (Greater Poland), Mazowsze (Mazovia), Śląsk (Silesia) and Kaszuby (Kashubia) (Bray, 1970: 601; Rothstein, 1993: 754).

The origins of historical Polish date back to the 11th century (Grzegorzczkova, 2008: 178; Sussex & Cubberley, 2008: 90–93). When it comes to its phonological features, Polish has seven vowels' phonemes and thirty-three consonantal phonemes, being an explicitly consonantal language. The system of vowels includes two nasal phonemes (an archaic Slav feature) and it lacks the distinction between open and closed vowels. The stress in Polish falls mainly on the penultimate syllable, with a few exceptions such as words of foreign origin (Bray, 1970: 589, 594; Rothstein, 1993: 687–696; Wróbel, 2001: 29–39).

Polish nominal, adjectival, numeral and pronominal morphology has preserved the system of seven cases, including the vocative. The nominal, adjectival and, in some cases, pronominal (e.g. third-person personal or demonstrative) and numeral (e.g. ordinal) gender systems distinguish three primary categories in singular: masculine, feminine and neuter, and two in plural: masculine-personal and non-masculine-personal. Polish verbal morphology disposes only of three tenses: present, past and future (Wróbel, 2001: 139). The additional fourth tense, Past Perfect, is used in modern language primarily for stylistic purposes. Polish is clearly an aspectual language since it makes use of perfective and imperfective verbal forms (Wróbel, 2001: 137–138). As far as the category of mood is concerned, it is common to distinguish the indicative, imperative and conditional (Rothstein, 1993: 696–712; Wróbel, 2001: 142–144; Dalewska-Greń, 2002: 281–283). Polish lacks the morphological representation of article, but its functions may be performed by other word classes, such as demonstratives (*ten, ta, to*) or numerals (*jeden, jedna*).

The unmarked order of the main constituents in Polish is Subject-Verb-Object (Rothstein, 1993: 723).

Based on the Portuguese-Polish contrastive analysis and the analysis of errors at different levels committed by Polish students, the critical areas for Polish learners studying Portuguese are: Phonetic and Phonological competence: 1. Place of accent; 2. Vocal quality; 3. Nasal vocals and diphthongs; 4. Palatal realization of /lh/, /nh/. Grammatical competence: 1. Use of verbal tenses and moods (indicative vs. subjunctive, Pretérito Perfeito Simples vs. Pretérito Imperfeito); 2. Nominal and adjectival inflection; 3. Use of article; 4.

Position of pronouns; 5. Use of prepositions. Lexical competence: selection of the adequate vocabulary according to stylistic, pragmatic, and textual factors.

4.1.2 Macedonian Language

The modern Macedonian language has the status of an official language only in North Macedonia and is recognized as a minority language in some parts of Albania. It is spoken by minorities in neighboring countries and the Macedonian diaspora, particularly in Canada, Australia, the United States etc. The Macedonian language is part of the Balkan linguistic league, together with Bulgarian, Neo-Greek, Albanian, Romanian, Aromanian, Turkish and some spoken languages of southern Serbia. With these languages it shares some main typological characteristics. The Macedonian language is spoken in the center of the Balkans and is surrounded by other Balkan languages (Slavic and non-Slavic). The reflection of some changes related to the balkanization of the grammatical structure of the Macedonian language in ancient texts is very limited. However, the end result of all the above processes, which began as early as the twelfth century, is the change in the typological structure of the Macedonian language (Lunt, 1952: 10–12). It passes from a synthetic language to an analytic language with remarkable Balkan characteristics among which the most important are the absence of inflection, the presence of a postponed definite article, the absence of the infinitive, the definite article distinct for the three persons (unique case in Slavic); the constitution of an opposition between determined verbs and indeterminate verbs (unique case in the Indo-European group) (Koneski, 1952: 354–409). Most of the lexicon of the Macedonian language is of Slavic origin and has various traits in common with other Balkan languages, especially in the lexicon. They are the result of socio-economic conditions, cultural relations, linguistic symbiosis through the centuries that have led to the appearance of bilingualism and plurilingualism among the Macedonian population (Macedonian-Greek, Macedonian-Turkish, Macedonian-Wallachian, Macedonian-Albanian, etc.). Another characteristic of the Macedonian language that it shares with other Slavic languages is the use of perfective and imperfective verbal forms (Friedman, 2001: 33–58). The unmarked order of the main constituents in Macedonian is Subject-Verb-Object.

Based on the Italian-Macedonian contrastive studies and the analysis of errors at different levels committed by Macedonian students, we have developed a list of critical areas for Macedonian learners studying Italian. The list starts from the areas considered most difficult for Macedonian students: Grammatical competence: 1. Concordance of tense and mood; 2. Hypothetical

construction; 3. Subjunctive; 4. Perfect vs imperfect; 5. Implicit verb forms; 6. Passive form; 7. Prepositions; 8. Pronouns (direct, indirect, combined, relative, *ci, ne*, etc.) 9. Idioms and collocations 10. Position of adjectives and adverbs; 11. Grammatical gender of words. Lexical competence: sectoral languages, especially bureaucratic language. Intercultural competence: problems related to different behaviors, non-verbal language, different habits and customs in Italy.

4.1.3 Czech Language

According to the dates of Simons and Fennig (2017), approximately, 10.7 million people speak Czech as their mother tongue - practically everyone in the Czech Republic and the total number of Czech speakers is estimated at 13.2 million, which includes 2.5 million users of Czech as a second language. As a result of several waves of emigration in the second half of the 19th and in the 20th century, Czech is also spoken by tens of thousands of emigrants and their descendants, especially in Slovakia, the USA, Canada, Germany, Austria, Australia, Ukraine, in Serbia, Croatia, Romania, Poland and a number of other countries.

Czech language – like the Polish language – belongs to the West Slavic language of the Indo-European languages. It developed from western dialects of Proto-Slavic at the end of the 10th century. It is partially influenced by Latin and German. Literature written in Czech has been appearing since the 14th century. However, the first written monuments date back to the 12th century.

Czech is close and mutually intelligible with Slovak. In the Czech Republic and Slovakia, passive Czech-Slovak bilingualism prevails (especially thanks to the former existence of a common state, Czechoslovakia). The mutual intelligibility of the two languages is estimated at 95%. (cf. Breton, 2017: 9) In interwar Czechoslovakia (1918–1938), in the spirit of the politics of the time, Czech and Slovak were considered two literary variants of one language.

As for the linguistic characterization, in the written language the Latin alphabet and special diacritics in case of some graphemes are used (e.g., *č, ř, ě, ž, š*). The pronunciation is characterized by a fixed accent on the first syllable of the spoken word, the opposition of vowel length and one specific consonant written with one character “*ř*” (voiceless gingival vibrating consonant). As in the Polish language, Czech is an inflectional language characterized by a complicated system of inflection in nominal and verbal system due to which has a very free word order and a specific verbal transitivity.

As in the Polish language, the nominal, adjectival, numeral, and pronominal morphology has preserved the system of seven cases, including the voca-

tive. The nominal, adjectival and, in some cases, pronominal (e.g., third-person personal or demonstrative) and numeral (e.g., ordinal) gender systems distinguish three primary categories in singular: masculine, feminine and neuter, and two in plural: masculine-personal and non-masculine-personal. Czech verbal morphology disposes only of three absolute tenses: present, past, and future, being the relative tenses expressed lexically. The verb aspect is based on the opposition telicity versus atelicity (expressed mostly by lexical affixes) not considering the criteria of the actionsart. As far as the category of mood is concerned, it is common to distinguish the indicative, imperative and conditional. Czech lacks the morphological representation of article, but its functions may be, although only in determined contexts, performed by other word classes, such as demonstratives (*ten, ta, to*) or numeral “one” (*jeden, jedna*).

Based on the Portuguese-Czech contrastive studies (Svobodová, 2016, 2021) and the analysis of errors at different levels committed by Czech students, the critical areas for Czech learners studying Portuguese are: Phonetic competence: 1. Accent; 2. Vocal quality; 3. Nasal vocals; 4. Fast diction; 5. Synalepha; 6. Palatal realization of s, z. Grammatical competence: 1. Relative tenses and verbal moods (indicative versus subjunctive, actionsart, perfect versus imperfect; 2. Grammatical gender; 3. Plural; 4. Article; 4. Pronouns (position); 5. Prepositions; 6. Honorific formulas and treatment by 2nd or 3rd person. Lexical competence: selection of the adequate vocabulary according to geographic, stylistic, pragmatic, and textual factors.

4.2 Questionnaire analysis

As already pointed out, to better understand the needs of our target group, four questionnaires were designed (two questionnaires for Slavic learners of Italian in FL and L2 contexts and two questionnaires for Slavic learners of FL and L2 Portuguese) following the same basic structure. The first group of questions is related to personal data and information about the informants, such as age, gender, country of origin, mother tongue, other languages known, length of study of the target language, estimated level of competence, home institution and year of enrollment. The second group of questions is referred to various aspects of academic Italian/Portuguese and aims to elicit (expected or experienced) difficulties regarding linguistic and cultural features, textual genres, specific skills, and strategies applied by the students to face such difficulties.

4.2.1 Italian questionnaire results

Our questionnaires obtained 188 answers from FL learners of Italian (88% female, 12% male students), aged mainly 17-24 (84%) and 25-30 (10%) and 21 answers from L2 learners of Italian (90% female, 10% male students), aged mainly 18-24 (52%) and 25-30 (33%).

FL informants are primarily Macedonian and Polish, to which are added some Croatian, and Serbian participants. All FL learners know other languages, mainly English, followed by German, Spanish and French. The average length of study of Italian is 4 years. 69% of the FL informants learnt Italian in the country of origin, 3% in Italy and 17% both at home and in Italy. The dominant level of competence is A2 (38%), followed by B1 and B2 (both 20%), C1 (14,5%), C2 (5,5%) and A1 (2%). Most of the informants are university students of philology or social and human sciences, less represented are faculties of technology, medicine, economy, music, tourism and hospitality; there is also a significant number of last year high school students and the sample also includes some learners following language courses in other institutions (for ex. at Dante Alighieri society).

L2 informants are 43% Polish, the other 57% is equally divided between students coming from Slovakia, Russia, Byelorussia, Croatia, and North Macedonia. All L2 learners know English, some of them declaring a third foreign language as well (typically Spanish, French, German). The length of study of Italian is higher in L2 students compared to FL informants, reaching on average 6 years, including generally 2 years of sojourn in Italy (min. 4 months, max. 12 years). The informants are all university students, attending mainly faculties of human and social sciences. The majority decided to study in Italy to learn the target language and culture. Our L2 informants had a relatively high level of competence, C1 being the prevailing level (47,6%), followed by B2 (23,8%), B1 (14%), C2 (9,5%) and A2 (4,7%).

In the second part of the questionnaire informants provided interesting insights about expected (FL) or experienced (L2) difficulties in different fields of academic communication. Regarding the cultural aspects, our informants considered mainly problematic the communication with offices, followed by different ways of carrying out lessons and exams (Fig. 2).

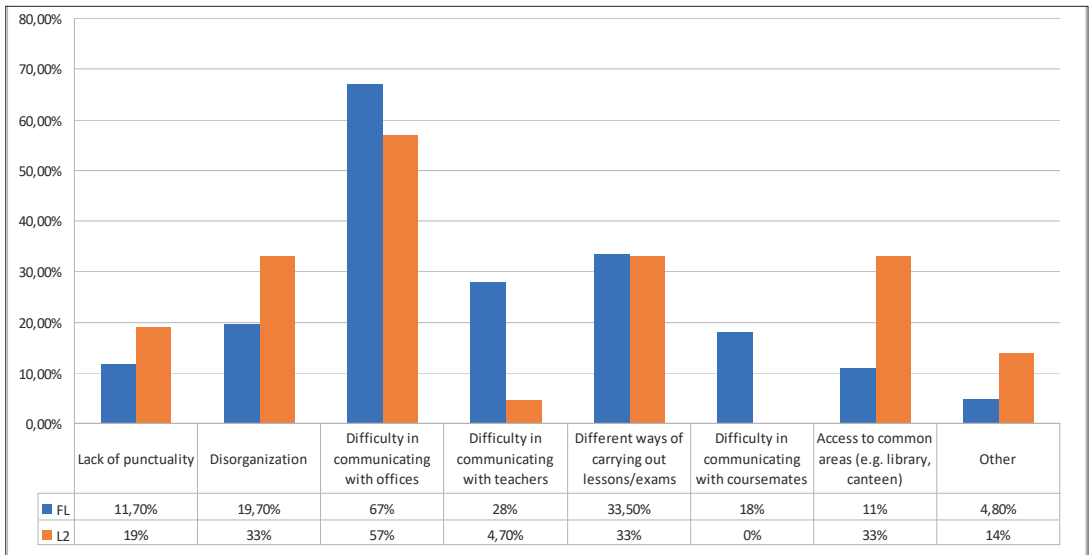


Fig. 2 Cultural differences in academic communication in Italy

As far as the most frequent task required to university students are considered, our informants indicated as more problematic the oral presentations and the oral exams (FL students in particular), followed by written assignments (Fig. 3).

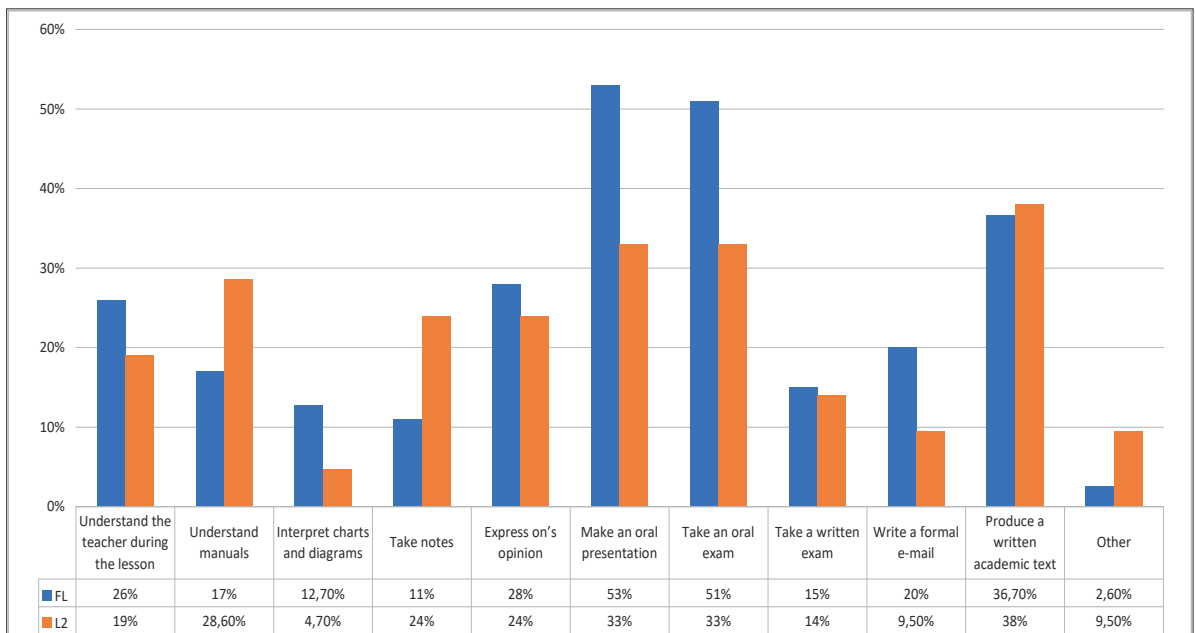


Fig. 3 Main difficulties while studying in Italy

L2 students indicate as courses more difficult to follow those where the use

of language for specific purposes is dominating (for ex. legal Italian, economics, linguistics, psychology). Textual genres considered hard to understand both for FL and L2 learners are medical reports, essays, regulations, calls for application, conference presentations, university lectures. L2 learners also suggest university handbooks as a source on major problems. Instead, if we consider textual genres to produce, both FL and L2 students indicate essays, debates, theses, and oral presentations. FS learners indicate forms to fill in (for ex. application for registration) as one of the priorities, while L2 learners suggest video CVs and reviews.

Regarding linguistic aspects, learners feel the need to work on their vocabulary and textuality. L2 learners seems to be also aware of syntactic problems (Fig. 4).

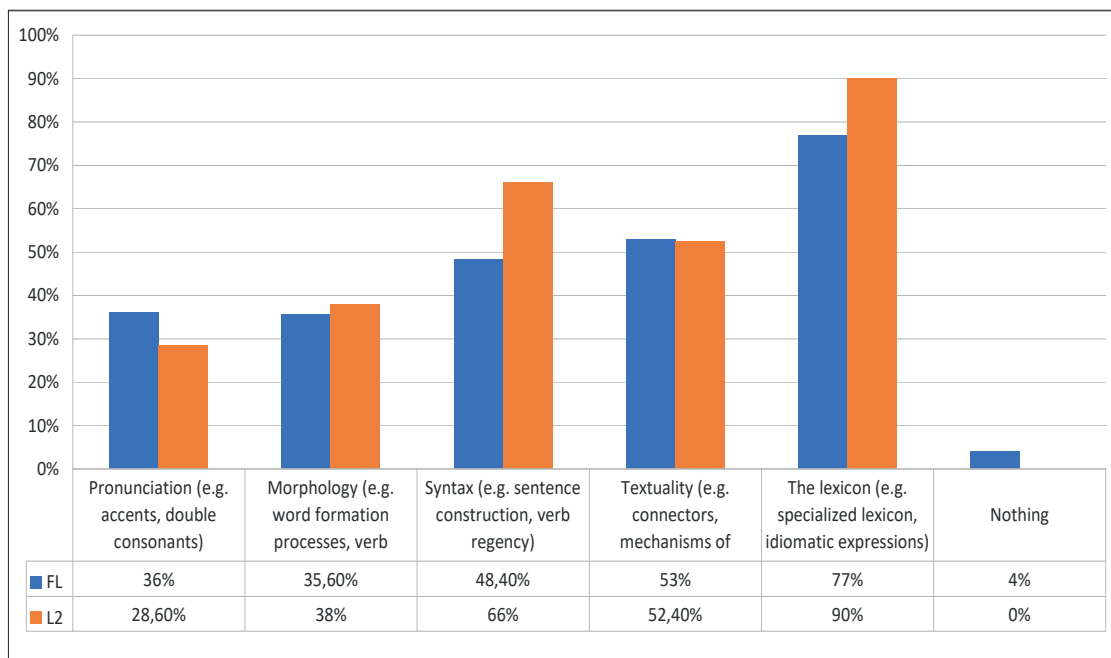


Fig. 4 Language aspects to improve

In the pronunciation students signal difficulties producing Italian tonic accent and double consonants, as well as open/closed vowels ([ɛ] vs [e], [ɔ] vs [o]). As far as lexicon is concerned, students indicate specialized lexicon as particularly hard to learn. In the Italian morphosyntax prepositions seem to be the hardest to learn, followed by complex sentence structure and clitic pronouns (Fig. 5).

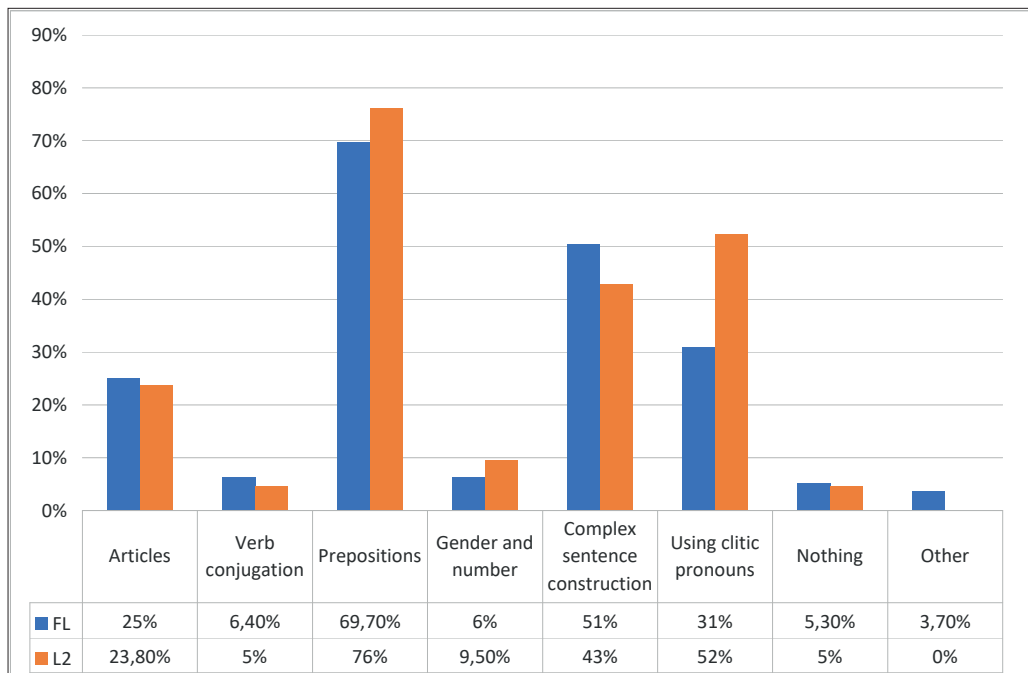


Fig. 5 Challenging morphosyntax aspects

The last part the questionnaire was concerned with strategies. Students indicate as most helpful learning strategies taking notes and repeating before the exam, consulting dictionaries, asking for clarification to the professor and reading carefully the course’s program and objectives.

4.2.2 Portuguese questionnaire results

Our questionnaires obtained 131 answers from FL learners of Portuguese (84,7% female, 13,7% male and 16% other gender students), aged mainly 18-24 (77,1%) and 25-30 (11,5%) and 4 answers from L2 learners of Portuguese (75% female, 25% male students), aged mainly 25-30 (50%), 18-24 (25%) and >36 (25%). Although the sample of L2 informants is scarce, they were considered in the needs analysis of the Portuguese LMOOC.

FL informants are primarily Czech (29,8%), Polish (21,4%) and Slovaks (19,8%), to which are added some Bulgarian, Croatian, Ukrainian, and Slovenian participants. All FL learners know other languages, mainly English, followed by Spanish, German, Italian and French.

Most of the informants studied Portuguese between one and three years (42%), closely followed by the students who learnt it between four and six years (33,8%). 95,4% of the FL informants learnt Portuguese in the country

of origin, 2,3% in Portugal and 2,3% both at home and in Portugal. The dominant level of competence is B2 (29,8%), followed by B1 (22,9%), C1 (19,1%), A2 (13,7%), A1 (11,5%) e C2 (3%). Most informants are at university studying Portuguese Philology and Modern Languages, Cultures and Literature, but also from Translation Studies and Public Administration. There are also several high school students.

Regarding L2 informants, they are from Bulgaria, East-Timor, Poland, and Ukraine. Besides their mother tongue, all speak English as a common foreign language. The length of study of Portuguese oscillates between 3 months and 6 years. 2 of the informants learnt Portuguese only in Portugal, while 1 learnt it in their country of origin and the other one both at home and in Portugal. 2 are university students from the Master of Portuguese Language and Teaching, the others study Portuguese in Language courses. The reasons stated for learning Portuguese were mainly improve their language level but also for professional purposes. The L2 informants have a wide range of proficiency levels: 2 are from A1, 1 from B1 and 1 from C2.

In the latter section of the questionnaire, respondents offered interesting perspectives on anticipated challenges in academic communication for foreign language learners (FL) or encountered obstacles for second language learners (L2) across various domains.

From a cultural perspective, L2 informants cited lack of punctuality and communication difficulties with administrative offices as the main issues at the host institution. Regarding the linguistic difficulties they encountered at the host institution, they indicated giving an oral presentation, expressing opinions, and understanding textbook language as the main obstacles they had to face. Regarding the textual genres that pose the most difficulty, the perception among informants is one of widespread challenge both in their reception and production. Among the listed academic genres, particular emphasis was placed on the difficulty of medical reports and regulations. As for the linguistic aspects they wish to improve, vocabulary and pronunciation stand out, with idioms and vowel reduction being, respectively, the most problematic issues. For morphosyntax's, the main problems are related with complex sentences with subjunctive and clitic pronouns. The last part the questionnaire focused on strategies. Students indicate as most helpful learning strategies consulting dictionaries, repeating before the exam, peer group study, asking for feedback/correction from the native colleagues.

In analysing data concerning FL informants, we considered frequent textual genres in academic discourse, linguistic issues, and learning strategies.

Considering the production of academic textual genres, the informants indicated that the most problematic are essays/ scientific articles (31,3%), fol-

lowed by thesis/dissertations (23,6%), whereas the least difficult are oral presentations, CVs and administrative forms (18,3% each).

When asked about the linguist domains in which they felt the greatest need for improvement (Fig. 6), the respondents selected primarily the lexicon (78%), particularly idiomatic expressions and specialized vocabulary, and textuality (74%), mostly the cohesion mechanisms to build the text. Pronunciation was indicated by more than half of the informants (56,5%), followed by syntax and morphology (48,1% each).

Regarding pronunciation, the three aspects that were marked as the most difficult were the production of nasal vowels (46.6%), vowel reduction (41.2%), and word stress (35.9%).

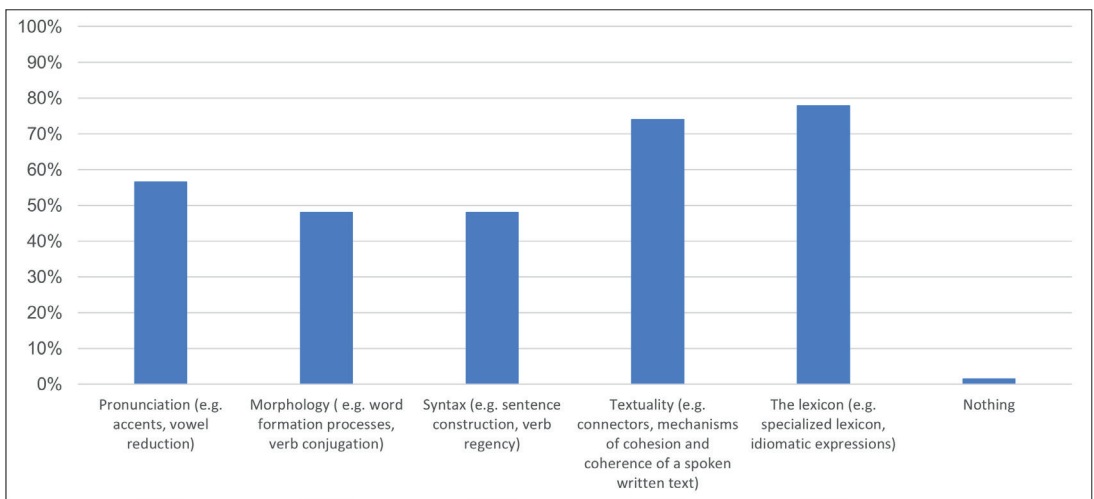


Fig. 6 Language aspects to improve

In turn, the challenges posed by morphosyntactic aspects are presented in Fig. 7. Of the aspects highlighted, students attributed less weight to difficulties with forms of address and gender and number issues, with the greatest challenge posed by the construction of complex sentences with the subjunctive (58.8%), followed by verb conjugation, the use of articles and prepositions, and also the use of clitic pronouns.

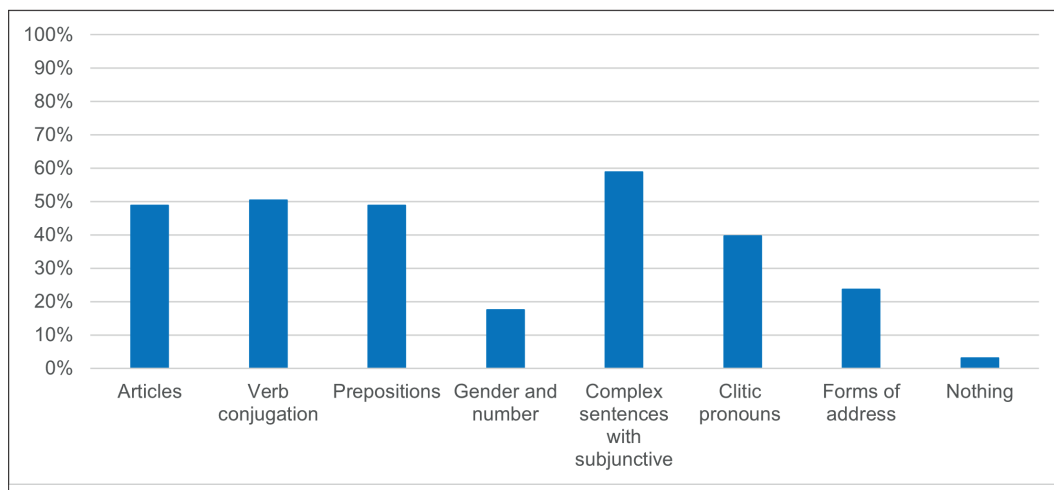


Fig. 7 Challenging morphosyntax aspects

Shifting the focus to the analysis of the surveys regarding the learning strategies that students consider most valuable in an academic context (Fig. 8), we find that students point to a variety of learning facilitation strategies, with the three most popular being taking notes in various forms (84%), repeating several times before the exam, aloud or silently (72.5%), and consulting dictionaries in print and online (69.5%).

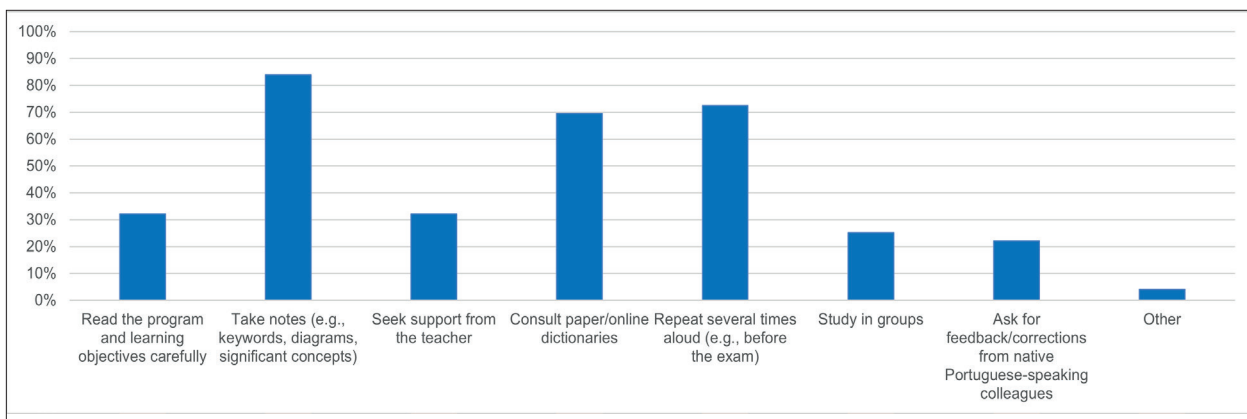


Fig. 8 Helpful learning strategies

4.2.3 Discussion of the results

The analysis of the questionnaires results in its main aspects, linguistic, sociocultural, and pedagogical, as well as the knowledge of the members of the partner teams about the benefits and challenges that Slavic students face

both in immersion contexts during their mobility and in non-immersion contexts when they participate in mobility in, informed the decisions made about the LMOOCs design and production, briefly outlined in §3.2. As a result, we developed a common general framework for both LMOOCs, adapting them to meet specific requirements depending on the specific linguistic features of each target language and particular academic settings.

Considering linguistic domains regarded as competencies to improve, we find that students of Italian and Portuguese, both as FL and L2, generally value the same elements, focusing on textuality and lexicon and emphasizing mastery of morphosyntax and pronunciation. Regarding the main linguistic difficulties experienced by students, the focus for all goes to the critical areas diagnosed in §4.1. because of the typological differences between Slavic and Romance languages. So, it was no surprise that articles, prepositions, complex sentences, clitic pronouns, and pronunciation were the main issues selected. Despite the similarities, both groups of languages present some specificities that must be addressed when deciding which linguistic contents the course should include. For example, Italian LMOOC will focus more on word stress and double consonants when considering pronunciation. In contrast, Portuguese LMOOC will promote tasks to improve the comprehension of vocalic reduction and the production of nasal vowels. Another example is that Portuguese will offer more opportunities to train complex sentences with subjunctives, a critical problem for students. At the same time, the clitic pronouns will be subject to thorough training in Italian due to their complexity for Slavic students. The need for improvement related to lexicon and textuality stressed by many students is intimately associated with the specific domain of discourse communication and the discourse and textual genres in academic settings. Specialised lexicon and idioms are challenging for all groups, as is the mastery of specific textual genres from oral and written modalities, with the most selected being the production of a written academic text, oral presentations, expression of one's opinion, understanding the teacher during lectures and communication with the office for all students. In this context, there are some differences depending on the specific academic setting. For instance, oral exams are more problematic for Slavic students who are doing their mobility in an Italian university because of their relevance in the assessment system than for those studying Portuguese. Finally, the analysis of learning strategies includes taking notes and understanding manuals and other scientific documents, such as scientific articles, reports, and dissertations.

The following section presents an example for each language to illustrate how these findings were crucial to both LMOOCs' instructional design and how they were at work to facilitate students learning.

5. From need analysis to LMOOC design: an example

5.2 Italian

As we have seen in §4.2.1, both FL and L2 learners indicated communication with offices as a major difficulty. In fact, the use of formal registers in a different cultural setting presents several problems for learners. E-mail is “the most preferred, pervasive and efficient means of communication between students and instructors” (Félix-Brasdefer, 2012: 223). However, many studies claim that this genre is characterized by writing rules not yet been standardized and by a mixture of traits including spoken and written, formal and informal elements (Pistoiesi, 2004; Andorno, 2014). Furthermore, in writing formal e-mails, students must pay attention to the pragmalinguistic norms of the genre and to the sociolinguistic norms peculiar to interaction in the academic environment. Based on these considerations, we decided to deal with e-mail writing in academic context in Module 2, dedicated to communication at university, to informal and formal interactions (other students, teachers and employees). The learning path includes videos presenting interactions with the Erasmus tutor, with the employee of the Erasmus office, WhatsApp and face to face exchanges with fellow students, video-lessons summarizing principles of how to use registers appropriately in relation to the interlocutors and a specific video-lesson about formal e-mail writing. The video is followed by comprehension exercises and an example of formal e-mail (Fig. 9) to analyze (for ex. vocabulary used).

Leggi il testo della e-mail che Giovanna invia al professore, poi rispondi alle domande scegliendo l'opzione corretta tra le tre proposte.

Gentile professor Rossi,

sono Giovanna Franchigiani, studentessa regolarmente iscritta al primo anno del corso di laurea in Ingegneria Meccanica (matricola 50039) e studentessa frequentante il Suo corso di “Matematica 1”.

La contatto per chiederLe se fosse possibile fissare un ricevimento, al fine di ottenere delucidazioni in merito al programma d’esame. Più precisamente, avrei alcune domande da porLe riguardo ai materiali distribuiti a lezione, i quali ho trovato particolarmente complessi.

Inoltre, Le sarei molto grata se potesse inviarmi in allegato le dispense di cui ci ha parlato la scorsa lezione e per le quali ci ha chiesto espressamente di scriverLe una e-mail.

In attesa di un Suo gentile riscontro, La ringrazio anticipatamente e Le auguro una buona giornata.

Cordiali Saluti,

Giovanna Franchigiani

Fig. 9 Example of formal letter sent by a mother tongue student

Subsequently, learners are asked to correct inappropriate sentences and to work on formal pronouns (Fig. 10).

Nelle seguenti frasi ,correggi l'errore evidenziato scegliendo l'opzione più appropriata tra le due proposte.

Ho preso in prestito un libro la scorsa settimana in biblioteca e avrei dovuto riconsegnarlo oggi. Tuttavia, **devo** prolungare il prestito ai fini della preparazione di un esame.

Select one:

a. avrei urgentemente bisogno di...

b. ho bisogno per favore di...

Scegli il pronome corretto.

Gentile professore,

sono uno studente del terzo anno di lettere. contatto per chiederle se fosse possibile incontrarci per un ricevimento nel giorno disponibile. Infatti, ho frequentato il corso di letteratura italiana da tenuto lo scorso semestre e avrei alcune domande tecniche da porger in relazione alla bibliografia da indicata nel programma d'esame.

auguro una buona serata e attendo una sua gentile risposta.

Cordialmente,
Marco Fagotti

Fig. 10 Example of exercises on pronouns in formal letters

Finally, students are requested to produce a formal e-mail on a forum, evaluate their own production using a grid and then give feedback to their peers. The module ends with a video-lesson summing up considerations about registers in language.

5.2 Portuguese

As we have seen in §4.2.2, the primary linguistic aspects students wish to improve are pronunciation and vocabulary, with idioms and vowel reduction being the most problematic issues. For morphosyntax, the main problems are the mandatory contexts of subjunctive and clitic pronouns. They also

mentioned forms of address, in what concerns formal conversation with Professors, or with employee of the Erasmus office, among others.

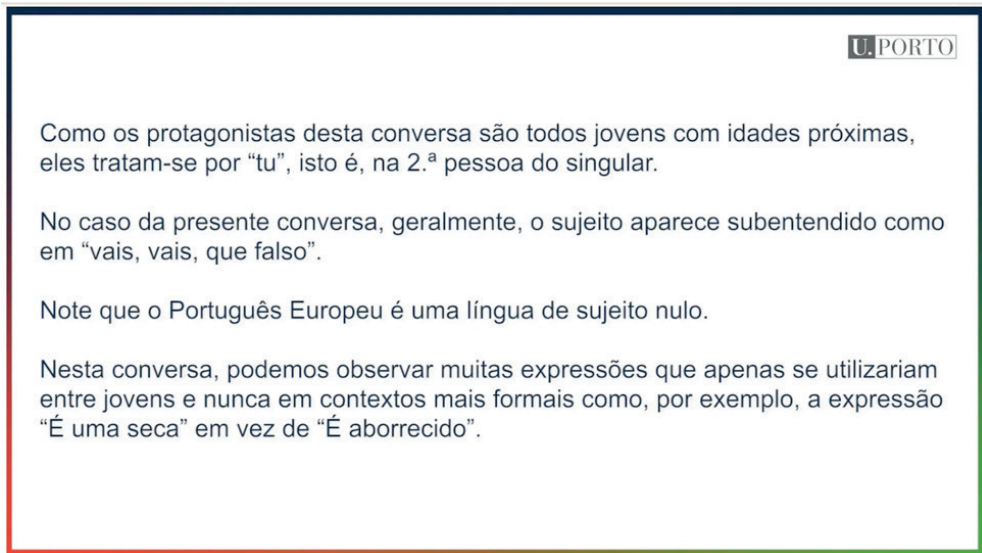
As for learning strategies, they mentioned, for instance, peer group study and asking for feedback/correction from native colleagues.

As an example of Module 2, the learning path for formal interactions vs informal interactions included, among other subjects, attention to Forms of address in European Portuguese (Duarte, 2011; Duarte & Marques, 2023). We offer two videos, one with an interaction in a formal context and another with an interaction in an informal context, face-to-face exchanges with fellow students (Fig. 11). Students also read formal emails and videos with an interaction in which a housemate explains how to survive at the University, the first problems at the University, phone calls, WhatsApp messages, pronunciation exercises, and quizzes about the documents.



Fig. 11 Example of video with informal conversation

Sometimes, texts with information appear in these videos, as in Fig. 12. The video or other documents are followed by comprehension exercises (Fig. 13). As Forms of address are a topic of great difficulty in European Portuguese, we also have an explanation about them in a PowerPoint document with voice. All these documents have multiple questions to test oral comprehension, and we suggest reading a newspaper article about forms of address with a questionnaire for reading comprehension.



U. PORTO

Como os protagonistas desta conversa são todos jovens com idades próximas, eles tratam-se por “tu”, isto é, na 2.ª pessoa do singular.

No caso da presente conversa, geralmente, o sujeito aparece subentendido como em “vais, vais, que falso”.

Note que o Português Europeu é uma língua de sujeito nulo.

Nesta conversa, podemos observar muitas expressões que apenas se utilizariam entre jovens e nunca em contextos mais formais como, por exemplo, a expressão “É uma seca” em vez de “É aborrecido”.

Fig. 12 Example of a text in a video with informal conversation

Comprehensive exercises and grammar or lexical ones appear after all kind of documents: video, PowerPoint with voice, written texts.

Selecione a opção correta para completar cada alínea:

a) A forma de tratamento usada pela Rute revela que a relação entre as interlocutoras é:

próxima.

distante.

Indiferente.

b) Ao tratar a interlocutora por “Prezada Senhora”, a Rute revela, em relação a ela:

respeito.

familiariedade.

desprezo.

c) No contexto de comunicação apresentado, a forma de tratamento “Prezada Senhora” não poderia ser substituída por:

Cara Senhora.

Querida Senhora.

Estimada Senhora.

Fig. 13 Example of questions of a quiz after a formal email

Periodically, students are requested to create documents on a forum, assess their work using a grid and provide feedback to peers. At the end of each module, they receive an evaluation covering all the topics within that module.

6. Final remarks

This article delved into the creation of Language MOOCs under the LMOOC4Slav project, aiming to enhance Slavic-speaking university students' proficiency in Italian and/or Portuguese and their intercultural awareness in academic settings. It emphasized the importance of analyzing the target audience's linguistic profile, previous pedagogical experiences, and learning styles for instructional design. This analysis involved literature reviews and surveys from Slavic students to understand their sociolinguistic profile, learning strategies, and communication needs, informing the content, activities, and technological resources integrated into the MOOCs.

This process is based on the conviction that this phase of MOOC construction is foundational for the subsequent phases, especially those related to determining the conceptual framework of the course, defining its curriculum, and the following stages of production and pre-production. This implies that the target audience for these courses is, to some extent, an active participant in their creation before becoming the final recipient during their widespread

Acknowledgments

This work was carried out with the support of the European Community - ERASMUS+ Programme KA220-HED - Cooperation partnerships in Higher Education - n° 2021-1-IT02-KA220-HED-000027501 and the Centre of Linguistics of the University of Porto (CLUP) under the FCT Funding Programme - UIDB/00022/2020. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

References

- Andorno, C. (2014). Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali. In M. Cerruti, E. Corino & C. Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica* (pp. 1-20). Edizioni Dell'Orso.
- Bárcena, E., & Martín-Monje, E. (2015). Language MOOCs: an emerging field. In E. Bárcena

- & E. Martín-Monje (Eds). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. DeGruyter. DOI: [10.2478/9783110422504.1](https://doi.org/10.2478/9783110422504.1)
- Bárcena, E., Read, T., Martín-Monje, E., & Castrillo, M. D. (2014). Analysing student participation in foreign language MOOCs: a case study. In *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit* (pp. 11-17).
- Basturkmen, H. (2012). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. In A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 4209-4217), Blackwell. DOI: [10.1002/9781405198431.wbeal0861](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0861)
- Bray, R. G. A. de (1970). *Guide to the Slavonic Languages*. J. M. Dent & Sons Ltd. and E. P. Dutton & Co. Inc.
- Breton, R. (2007). *Atlas jazyků světa: Soužití v křehké rovnováze* (translated by T. Duběda). Albatros.
- Chamot A. U., & O'Malley J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Cherchi, M. (2022). *Insegnare l'Italiano accademico con i Language Massive Open Online Courses: Caratteristiche e Progettazione*. Università per Stranieri di Perugia (Master's thesis).
- Czopek, N. (2021). *O fenómeno de transferência interlinguística gramatical na aprendizagem do português L3 no contexto do ensino superior polaco: o caso do modo conjuntivo*. Jagiellonian University Press. DOI: [10.4467/K7258.9/21.21.15573](https://doi.org/10.4467/K7258.9/21.21.15573)
- Dalewska-Greń, H. (2002). *Języki słowiańskie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Derwing, T.; Munri, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Duarte, I. M. (2011). Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso. *Matraga*, 18(28), 84-101.
- Duarte, I. M., & Marques, M.A (2023). Vós and other pronominal forms of address (tu, você, vocês) Speakers' perceptions of Brazilian and European Portuguese. In N. Baumgarten & Vismans, R. (Ed.). *It's different with you. Contrastive perspectives on address research* (pp. 272-293). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tar.5.11dua>
- Félix-Brasdefer, J. C. (2012). E-mail requests to faculty: E-politeness and internal modification. In M. Economidou-Kogetsidis & H. Woodfield (Eds.), *Interlanguage Request Modification* (pp. 87-118). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.217>
- Fontana, M.V.L., & Leffa, V.J. (2018). MOOCs para o ensino de línguas: um estudo em CALL desde uma perspectiva conectivista. *Alfa*, 62 (1). <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-4>
- Friedman, V. (2006). Balkans as a Linguistic Area. In K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd ed., vol. 1, 657-672). Oxford, Elsevier. DOI: [10.1016/B0-08-044854-2/00178-4](https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00178-4)
- Grzegorzczkova, R. (2008). *Wstęp do językoznawstwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guo, Ph. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*. ACM Digital Library. DOI: [10.1145/2556325.2566239](https://doi.org/10.1145/2556325.2566239)
- Hyland K., & Hamp-Lyons L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 1-12. DOI: [10.1016/S1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4)
- Hyland, K. (2012). Teaching Language for Academic Purposes. In A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 5596-5600). Blackwell. DOI: [10.1002/9781405198431.wbeal1162](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1162)

- Jakobson, R. (1949). *Slavic Languages*. Columbia University.
- Koneski, B. (1952). *Gramatika na makedonskiot literaturni jazik*. Kultura.
- Lunt, H. (1952). *A Grammar of the Macedonian Literary Language*, Državno knigoizdatelstvo.
- Milewski, T. (2004). *Językoznawstwo*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, J. (2012). Teaching pronunciation with phonetics in a beginner French course: Impact of sound perception. In J. Levis et al. (Eds.), *Social Factors in Pronunciation Acquisition*. Iowa State University.
- Motzo, A., & Proudfoot, A. (2017). Moocs for language learning – opportunities and challenges: the case of the Open University Italian Beginners' MOOCs. In Q. Kan & S. Bax (Eds.), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574805.pdf>
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Orszulak, M. (2016). What does *żeby* introduce? Old and new research questions about the Polish *żeby* complementizer. *Questions and Answers in Linguistics*, 3(1), 27–47. DOI: [10.1515/qal-2016-0001](https://doi.org/10.1515/qal-2016-0001)
- Perifanou, M. A. (2016). Key factors for designing a successful massive open online interactive language learning environment (MOILLE). IX(1), 89–104.
- Pistolesi, E. (2004). *Il parlare spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Esedra.
- Read, T. (2014). *The architectonics of Language MOOCs*. In Id. (Ed.), *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.6>
- Rothstein, R. A. (1993). Polish. In B. Comrie & G. G. Corbett (Eds.), *The Slavonic Languages* (pp. 686–758). Routledge.
- Silva, F., Duarte, I. M., Samu, B., & Carvalho, Â. (2022). The LMOOC4SLAV project: academic discourse for academic mobility. *EDULEARN22 Proceedings: 14th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 7442-7449), IATED. doi: [10.21125/edulearn.2022.1745](https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1745).
- Simons, G. F., & Fennig, Ch. D. (2017). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International.
- Sokolik, M. (2015). What Constitutes an Effective Language MOOC? In E. Bárcena & E. Martín-Monje (Eds.), *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Degruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>
- Sussex, R., & Cubberley, P. (2006). *The Slavic Languages*. Cambridge University Press.
- Svobodová, I. (2016). Português como língua estrangeira na República Checa. In J. Teixeira (ed.), *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades*. (pp. 141-160). Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Svobodová, I. (2021). Ensino da língua portuguesa na República Tcheca (a língua portuguesa como fonte de inspiração e de conhecimento). In J. M. Botelho (Ed.), *Anais do XXIV do CNLF. Textos completos*. n. 03 (pp. 314-338). CIFEFIL.
- Troncarelli, D. (2011). Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online. In T. Minerva & L. Colazzo (a cura di). *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione. Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning* (pp. 885-892). Ledizioni- LediPublishing.
- Troncarelli, D. (2020). Progettare un MOOC per l'insegnamento di una lingua straniera. In A. Villarini (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC* (pp. 61-78). Pacini Editore.
- Wróbel, H. (2001). *Gramatyka języka polskiego*. Spółka Wydawnicza „Od Nowa” s.c.

2. Como criar um Language MOOC Académico? Ideias de desenho no contexto eslavo-românico

Lasse Birger Bohn, Christian Koch

Abstract: Communication during the study period abroad can be challenging if, on the one hand, only the intermediate level of B1/B2 required by the exchange programme is met and, on the other hand, the actors involved rely on the success of purely immersive learning in the target language country. Language MOOCs can be considered as a didactic intervention to prepare and accompany the stay by providing a set of resources that are accessible without major restrictions, regardless of location.

In this paper, we address issues of linguistic and thematic heterogeneity of an academic LMOOC in the Romance-Slavic context (with L2 Portuguese/Italian and L1 Czech/Macedonian/Polish) – in line with the LMOOC4Slav project. As a contribution to the design of an LMOOC for higher education, our concept argues for flexibility, openness and individualisation as basic frameworks to be filled by components of human peer-to-peer interaction, plurilingualism and technical language. For each of these three aspects, an example of possible implementation is given.

Keywords: Digital Learning; Collaboration; Plurilingualism; Romance-Slavic Comparison.

1. Introdução

Os programas de intercâmbio de estudantes são considerados uma das histórias de sucesso da União Europeia. O programa Erasmus+ é o instrumento central para facilitar o acesso a sistemas de ensino superior estrangeiros, oferecendo procedimentos estruturados de reconhecimento na universidade de origem e apoio financeiro. Além da aquisição de experiência pessoal ao conhecer outro sistema académico e explorar um espaço cultural diferente do próprio, é sobretudo o aumento das competências linguísticas¹ e a continuação bem-sucedida dos estudos que desempenham um papel essencial desse programa. No entanto, este é também um grande desafio, uma vez que a participação no programa por parte de todos os países da UE não

¹ Um objetivo principal da UE é promover a mobilidade dos seus cidadãos. Cada pessoa deveria ter proficiência em duas línguas estrangeiras oficiais da UE, para além do respetivo idioma nativo (cf. Iskra, 2022). Relativamente ao antecedente, muitas vezes os atores envolvidos confiam no sucesso da aprendizagem no país da língua-alvo. A aprendizagem imersiva pode ser eficaz desde que não ocorra aleatoriamente, mas seja acompanhada por intervenção didática e reflexão (p. ex. Lou, Vande Berg & Paige, 2012: 411ss.).

deve ser prejudicada por obstáculos linguísticos demasiado elevados. Por esta razão, os requisitos linguísticos são geralmente estabelecidos abaixo do necessário para estudos regulares. Aqui é onde entra a proposta de um *Language MOOC* (doravante: LMOOC) como intervenção didática de preparação e acompanhamento. Por um lado, busca reduzir as lacunas linguísticas por meio da formação contínua na língua-alvo. Por outro lado, também visa compensar a falta de conhecimentos linguísticos para as necessidades específicas da estadia académica no estrangeiro através de conteúdos especializados.

O objetivo deste contributo é retomar os conceitos básicos do projeto *LMOOC4Slav* e apresentar uma série de ideias que nos chegaram da perspectiva exterior, enquanto investigadores da didática das línguas românicas. Retomamos os conceitos e objetivos do projeto formulado em Silva et al. (2022) e baseamo-nos particularmente nas seguintes questões:

- Como se pode lidar com a heterogeneidade dos destinatários do LMOOC?
- Como se pode refletir adequadamente a diversidade das disciplinas académicas e assim abordar adequadamente as diferentes necessidades das diversas disciplinas e línguas envolvidas?
- Como se podem integrar formas para praticar a comunicação na língua estrangeira?

O desafio consiste em criar uma oferta que seja simultaneamente interessante, eficaz e diferenciada, mantendo-se administrável sem tornar-se demasiado complexa. Para enfrentar estes desafios, propomos quatro ideias abordando o desenho geral e conteúdos exemplares no contexto eslavo-românico. A primeira ideia é uma tentativa de coordenar estruturas lineares de um curso com um pool aberto de recursos adicionais. Em seguida, discutimos a possibilidade de envolver os estudantes das línguas-alvo como parte de um elemento opcional, algo que não é habitualmente encontrado em outros LMOOCs. A terceira ideia concentra-se na sensibilização para a proximidade entre as famílias linguísticas eslava e românica, particularmente evidente nos registos da língua académica, a nível lexical. Por fim, abordaremos um contexto de linguagem técnica relevante para muitos campos de estudo: a linguagem da matemática, que normalmente não faz parte dos cursos gerais de línguas estrangeiras.

2. Sub-módulos opcionais para LMOOCs

Os fundadores do projeto *LMOOC4Slav* destacam a necessidade de diferenciação por meio de sub-módulos: “It is necessary to consider the hetero-

geneity of LMOOCs’ audience” (Silva et al., 2022: 7444). A heterogeneidade aludida refere-se principalmente à diversidade linguística. Portanto, além de LMOOCs distintos para as línguas-alvo português e italiano, há diferenciações para as várias L1 eslavas em determinados momentos dentro dos cursos. Contudo, podemos ampliar essa abordagem considerando a heterogeneidade também em relação a diferenciações no conteúdo.

No sentido da “Web 2.0 philosophy” (Read, 2014: 96) que preconiza a escolha de componentes baseada em interesses e necessidades pessoais, surge a ideia de integrar uma série de unidades opcionais oferecidas em complemento ou, em parte, como uma alternativa aos módulos obrigatórios. Considerando o currículo geral dos seis módulos planejados para seis semanas (cf. Silva et al., 2022: 7445), outras atividades poderiam ser atribuídas não direcionadas a todos os participantes, mas que ofereceriam um apoio mais específico em casos individuais do que o currículo geral do LMOOC (Fig. 1).

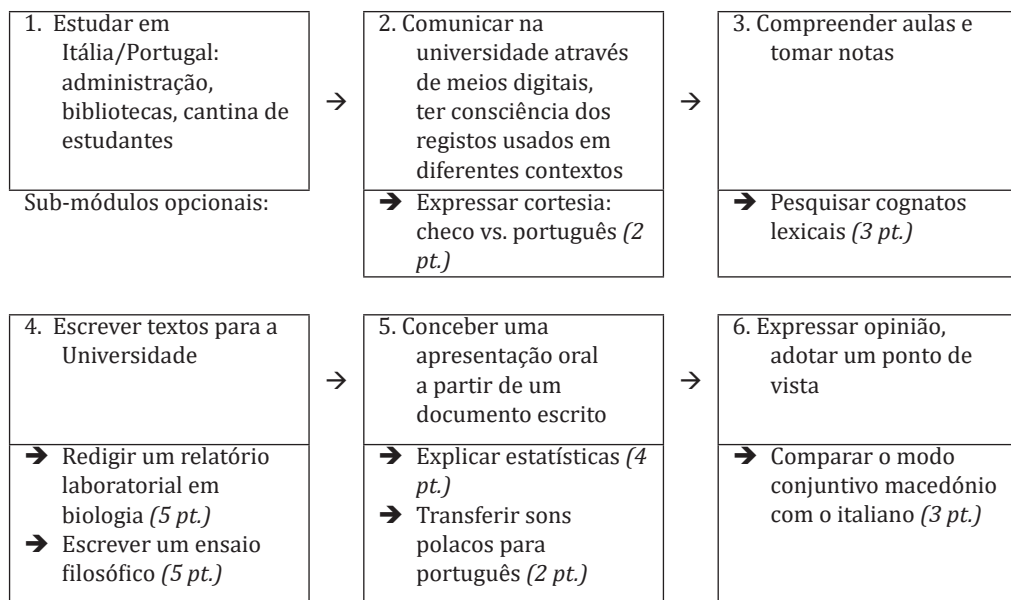


Fig. 1 Currículo geral de acordo com Silva et al. (2022: 7445) com possíveis sub-módulos

Os sub-módulos aqui listados são exemplos fictícios que representam tópicos emergentes em uma base complementar de recursos educacionais abertos (OER, cf. Silva et al., 2022: 7445s.). Como um espaço aberto, esta secção convida ao desenvolvimento de tarefas diversificadas em todas as áreas temáticas imagináveis. No entanto, dificilmente se pode afirmar que sempre é possível oferecer todas as atividades para todas as constelações linguísticas. Em vez disso, esta parte fornece opções que se encaixam casualmente ou que

se baseiam numa necessidade específica de um grupo de estudantes. Vemos três possibilidades de integrar os sub-módulos no curso principal:

- (1) São oferecidas atividades alternativas em determinados momentos do currículo geral, substituindo as atividades gerais.
- (2) Os módulos principais são obrigatórios e existe uma secção aberta na qual outras atividades devem ser selecionadas para completar com êxito o MOOC. Dado que o tamanho das tarefas nesta secção adicional pode variar consideravelmente, um sistema de pontos que reflita a dimensão variada das tarefas parece útil. Assim, a obtenção de um certo número de pontos pode ser definida como um objetivo do MOOC.
- (3) Apenas o currículo geral é obrigatório. Para as tarefas adicionalmente completadas, pode ser feita uma nota sobre a extensão das atividades adicionais em pontos de crédito ao certificar a conclusão bem-sucedida do MOOC.¹

Estas três opções representam três graus de comprometimento diferentes para os participantes, mas acima de tudo também é necessário avaliar o planeamento do MOOC. A opção (1) pressupõe uma coordenação precisa das atividades adicionais com o currículo geral. A opção (2) presume a existência de suficientes ofertas na parte aberta para atingir a pontuação requerida. A opção (3) evita esta dificuldade, mas não cria uma obrigação direta para que os estudantes se envolvam com as atividades suplementares.

Comum a todas as estratégias está a orientação para o desiderato da modularização em LMOOCs, conforme formulado por Colpaer (2014: 170): “*Modularity means that we can try to conceptualize the LMOOC not only as an entire course, but also as a set of concrete OER modules which can be easily implemented in any other learning environment, with or without additional face-to-face or classroom activities*”.

3. Interação pessoal com estudantes nativos

A complexidade da comunicação num LMOOC contrapõe-se à complexidade de conteúdos desafiantes em outros MOOCs académicos. Com base em várias teorias sobre a aquisição de línguas, manifesta-se um ceticismo geral acerca da aprendizagem digital de línguas estrangeiras sem a participação ativa do aprendente. Neste sentido, o estudo digital das línguas estrangeiras pode ser visto não só como um avanço tecnológico, mas também como uma regressão

¹ A este problema pode contrapor-se uma competição em que os pontos são utilizados como um sistema de recompensa no sentido da gamificação (cf. Abendroth-Timmer & Wolter, 2020: 187).

aos métodos formalistas anteriores à orientação comunicativa: “We can, and should, allay the fears that MOOCs are merely a return to teacher-fronted, ‘drill and kill’ language instruction that cannot, by its very medium, be successful at the task of teaching a language.” (Sokolik, 2014: 17). Isto deve-se à natureza de um ‘curso massivo’ e à impossibilidade de proporcionar atenção individual (cf. Teixeira & Mota, 2014: 36). Não apenas devido às especificidades da aprendizagem de línguas estrangeiras *per se*, mas também em razão do conteúdo centrado na comunicação estudantil diária, sugerimos o envolvimento de falantes nativos para encontros individuais.

Para as situações diárias durante a estadia estudantil, as tarefas sem interação pessoal não conseguem cumprir integralmente as exigências interpessoais. Por este motivo, propomos a criação de um módulo dedicado, em particular, às competências em contextos sociais descritas por Silva et al. (2022: 7445). Neste âmbito, pensamos na integração de estudantes nativos por parte das universidades que acolham os novos estudantes. Isso ofereceria aos estudantes, tanto aos destinatários eslavo-falantes quanto aos falantes nativos, cenários de aprendizagem interpessoais, interculturais e autênticos.

Para modelá-lo, mostramos alguns pontos nos quais estamos a pensar ao postular as vantagens dum LMOOC com a exceção de incluir uma parte integrativa pela parte da universidade nos países de destino.

- Tanto os aprendentes da língua-alvo quanto os nativos teriam a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas e profissionais (neste contexto académico) por meio dum intercâmbio de conteúdos universitários.
- Os participantes teriam a oportunidade de adquirir novas ligações com outras pessoas ainda desconhecidas, de conhecer novas culturas e aprender coisas de natureza intercultural e comunicativa.
- Oferece-se a possibilidade de, pelo facto de haver contacto interpessoal, trocar ideais em contextos sociais e intelectuais. Neste âmbito pode-se promover a educação de noções democráticas, em conformidade com a sexta competência postulada por Silva et al. (2022: 7445): “Expressing ones’ opinion, adopting a point of view”.

Pelo facto de que todos os indivíduos precisarem de interações com pessoas diferentes para criar a sua própria identidade, com as suas noções, e para socializar-se – neste caso, para preparar uma estadia estendida num ambiente cultural diferente –, percebemos que a integração de mais pessoas – a fim de fomentar a interculturalidade – seria recomendável. Podem-se estabelecer situações de ensino mútuo, não só linguisticamente, mas também social e culturalmente. Isso promoveria os objetivos do programa Erasmus+, consolidando a interculturalidade, por um lado, e desenvolvendo habilidades profissionais, por outro.

Há de incluir na nossa proposição – a integração de falantes nativos – as

noções de expertas em didática que têm achado conceções para fomentar a interculturalidade na aprendizagem de línguas. Quanto à interação, Bárcena Madera e Martín-Monje (2014: 3) dizem: “However, given the intrinsically social nature of verbal communication, negotiating meaning, engaging in group work, providing mutual assistance, and constructing and sharing new knowledge and skills *collaboratively* with others have all been widely praised”. Machein (2021: 131) descreve em particular as situações comunicativas em contextos académicos: “Universitäres Lehren und Lernen finden nicht in einem neutralen Raum statt, in dem lediglich Inhalte verhandelt werden, sondern die Interaktion ist durch institutionelle Vorgaben bestimmt, aber auch durch die sprachlichen, fachlichen und kulturellen Voraussetzungen, die Lehrende und Studierende mitbringen und die im Rahmen der Internationalisierung zunehmend vielfältiger werden.”

A autora concretiza-o no seu mesmo contributo: “Wissenschaft ist trotz ihres Objektivitäts- und Universalitätsanspruch auch kulturgebunden” (Machein, 2021: 131). Este é o motivo pelo qual propomos criar uma atmosfera de imersão na qual os estudantes possam compreender a ligação entre a ciência e a cultura do país para o que se dirigem. Em relação à aprendizagem, convém que os professores tenham um conhecimento mais profundo das situações de ensino (cf. Hofstede, Hofstede & Minkov, 2017: 369), e, portanto, estamos a ponderar um apoio que beneficie ambas as partes, tanto os falantes estrangeiros como os nativos. Mas o fator mais importante que pretendemos aplicar a este contexto de criação de um LMOOC é mencionado pelos mesmos autores: “Elektronische Kommunikation erhöht enorm die Menge der für ihre Nutzer verfügbaren Informationen, aber sie erhöht nicht deren [...] Kapazität, diese Informationen aufzunehmen, noch verändert sie deren Wertesysteme.” (Hofstede et al., 2017: 366s.). Estes contributos fomentam a impressão de que uma componente interpessoal nos LMOOCs deveria ser integrada com o fim de não perder a possibilidade de treinar a interação ao usar os recursos linguísticos da língua-alvo, ou seja um dos objetivos principais de ajudar os estudantes a preparar-se bem para a sua estadia estudantil no estrangeiro.

Embora tal ideia de contactos individuais que propomos aqui contradiga a natureza de um MOOC, vemos uma possibilidade no facto de não se esperar que os LMOOCs planeados tenham um número enorme de várias centenas ou mesmo milhares de participantes devido à sua especificidade linguística e temática. No entanto, mesmo que o número de participantes seja superior à oferta disponível, surge a possibilidade de um sub-módulo opcional, como descrito anteriormente, no qual as interações apresentadas abaixo podem ser realizadas para alguns dos participantes.

Isso significa o quê? Estamos a considerar uma estrutura que lhes permite

realizar atividades concretas com o fim de uma aprendizagem de língua mais aprofundada. Isso pode ser alcançado através de uma componente interpessoal que promova o desenvolvimento individual, proporcionando muita prática na língua. Além disso, os estudantes teriam a oportunidade de trabalhar individualmente nas tarefas implementadas nos diferentes módulos.

Em primeiro lugar, eles podem escolher livremente entre os módulos nos quais desejam trabalhar. Se optarem por incluir as componentes interpessoais, eles têm a liberdade de decidir trabalhar junto aos falantes nativos que os poderiam auxiliá-los. Ao mesmo tempo, beneficiariam deste intercâmbio linguístico e intercultural. Esses encontros podem ser realizados por meio de uso de um sistema Tandem na aprendizagem, levando em consideração a organização de todos os participantes e o planejamento horário individual. Como essa sugestão faz parte de um esboço do LMOOC, esses encontros seriam planejados e realizados em linha. Após apresentar esta proposta, acreditamos que haverá uma certa tendência a escolher um(a) parceiro(-a) com o objetivo de encontrar outros estudantes que busquem essas vantagens para o seu desenvolvimento.²

Quer dizer, por meio da participação de falantes nativos e estudantes estrangeiros, um sub-módulo possível complementaria os outros elementos dos LMOOCs que têm como fim uma aprendizagem abrangente e autêntica. Isso aborda as necessidades pessoais e exigências acadêmicas, levando em consideração objetivos como o desenvolvimento das competências interculturais.

4. Comparação lexical na linguagem acadêmica

Dentro das famílias de línguas – ou seja, as línguas românicas e eslavas consideradas separadamente – é comum a intercompreensão (cf. p. ex. Pinho & Andrade, 2011). Esta é uma estratégia que visa aproveitar a proximidade estrutural entre as línguas, permitindo, em particular, a compreensão da leitura de línguas que não foram aprendidas de forma sistemática ou avançada. Para além dos limites das famílias de línguas genealogicamente estreitas, houve somente poucas tentativas (cf. Koch, 2020: 120). No entanto, as línguas eslavas e românicas estão ligadas de uma forma que permite reconhecer

² Já que é somente uma coleção de ideias, não há resultados positivos ou negativos sobre essa maneira de aprendizagem, num contexto como este. Como vantagem, vemos, em particular, as experiências que possivelmente os estudantes de licenciatura em ensino de português língua não materna (PLNM) teriam no contacto com aprendentes de português. Conheceriam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e sobretudo adquiririam conhecimentos culturais em contextos autênticos sem estar obrigados a ir ao estrangeiro. Os estudantes de mestrado poderiam aprofundar essas experiências indo aos países indiretamente conhecidos.

um alto número de cognatos. O potencial de intercompreensão aumentará quanto mais específico for um texto em que podemos assumir uma terminologia técnica comum. Contudo, ao comparar a composição dos vocabulários românicos e eslavos, destaca-se uma peculiaridade: nas línguas românicas, os registos cultos e técnicos tendem a apresentar semelhanças por razão do intercâmbio cultural e acadêmico permanente, enquanto o léxico básico tem uma maior variação. No tronco eslavo, observamos o contrário: as línguas são mais parecidas no léxico básico e menos na linguagem técnica (cf. Tafel et al., 2009: 43; Otten, 2014).³ Em parte, o menor grau de concordância lexical pode ser atribuído ao purismo linguístico, sobretudo em croata e esloveno, mas também em checo. A consequência para a intercompreensão é que se pode assumir uma menor uniformidade terminológica geral, mas deve-se olhar mais de perto para as estruturas lexicais das línguas individuais.

Para promover a sensibilização linguística, propomos, portanto, uma tarefa de análise comparativa de vocabulário técnico utilizando um exemplo de texto. Trata-se de um excerto de um texto acadêmico da linguística, e o objetivo é identificar palavras que tenham semelhanças com a respetiva L1 (Fig. 2) – aqui baseado no projeto *LMOOC4Slav*, considerando o polaco, o checo e o macedônio.

Pesquise cognatos no texto seguinte.

(Os cognatos são palavras que têm uma origem etimológica comum e são, na sua maioria, semelhantes na forma. Muitas vezes, são empréstimos linguísticos.)

Vimos neste capítulo como as humanidades digitais se caracterizam por uma principal virtude: são abertas. Abertas no sentido de serem acessíveis, discutíveis, colaborativas, democráticas. Caracterizam-se também por uma imposição: são velozes. Os procedimentos mecânicos têm uma velocidade intrínseca que é, à partida, incompatível com o ritmo pausado da interpretação, ou exegese, método incontornável na construção de conhecimento em humanidades. Entrou também, por conseguinte, na agenda das humanidades digitais a reflexão sobre novos métodos, adaptados à tecnologia, ou transformadores da mesma. Também se revisitam velhos temas, convertidos em tópicos atuais pela sociedade de informação: oposição entre técnica e conhecimento, diferença entre língua natural e língua artificial, relação entre texto e gramática.

(Fonte do texto: Marquilhas & Hendrickx 2016: 275)

Fig. 2 Tarefa de intercompreensão e análise lexical

Usando um procedimento de pesquisa de cognatos semi-automática, é possível identificar diversos lexemas.⁴ A Fig. 3 apresenta o texto com lexemas que se revelam semelhantes ou estreitamente relacionados.

³ Isto dá a impressão de que a harmonização se apresenta apenas na linguagem técnica e não se aplica ao léxico geral, como postula Cabré (1999: 200).

⁴ Principalmente, utilizámos este método – em qualquer constelação linguística – no contexto das línguas de herança para descobrir relações estruturais em francês como língua-alvo (cf. Koch, 2022; Koch, 2024).

[1]

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PT	Vimos neste capítulo como as humanidades					digitais	se caracterizam		por uma principal				
PL	widzieć	(kapitel)	nauki humanistyczne				charakteryzować						
CS	vidět	kapitola	humanitní vědy			digitální	(charakterizovat)		(princiální)				
МК	види		хуманистичките науки			дигитален	карактеризира		(принципиелен)				

[2]

	..	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
PT	virtude: são abertas. Abertas no sentido de serem acessíveis, discutíveis, colaborativas, democráticas.												
PL	sens												
CS	dyskusyjny (kolaboracyjny) demokratický												
МК	дискутабилен колаборативен демократски												

[3]

	..	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
PT	Caracterizam-se também por uma imposição: são velozes. Os procedimentos mecânicos têm uma velocidade													
PL	charakteryzować procedura mechaniczny													
CS	(charakterizovat) (procedura) mechanický													
МК	карактеризира (процедура) механички													

[4]

	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
PT	intrínseca que é, à partida, incompatível com o ritmo pausado da interpretação, ou exegese, método															
PL	niekompatybilny (rytm) (pauzował) interpretacja egzegeza metoda															
CS	nekompatibilní (rytmus) interpretace exegeze metoda															
МК	некомпатибилен (ритам) (паузиран) (интерпретација) егзегеза метод															

[5]

	..	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
PT	incontornável na construção de conhecimento em humanidades. Entrou também, por conseguinte, na											
PL	konstrukcja nauki humanistyczne											
CS	(konstrukce) humanitní vědy											
МК	(конструкција) хуманистичките науки											

[6]

	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
PT	agenda das humanidades digitais a reflexão sobre novos métodos, adaptados à tecnologia, ou												
PL	agenda nauki humanistyczne refleksja nowy metoda (adaptowany) technologia												
CS	agenda humanitní vědy digitální reflexe nový metoda (adaptovaný) technologic												
МК	агенда хуманистичките науки дигитален рефлексција нов метод адаптиран технологија												

[7]

	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91
PT	transformadores da mesma. Também se revisitam velhos temas, convertidos em tópicos atuais pela sociedade													
PL	(transformatywny) temat (konwertowany) aktualny													
CS	transformační téma (konvertovaný) aktuální													
МК	трансформативен тема конвертиран актуелен													

[8]

	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106
PT	de informação: oposição entre técnica e conhecimento, diferença entre língua natural e língua artificial, relação														
PL	informacje opozycja technika naturalny relacja														
CS	informace (opozice) technika (diference)														
МК	информација (опозиција) техника														

[9]

	..	107	108	109	110
PT	entre texto e gramática.				
PL	tekst gramatyka				
CS	(relace) text gramatika				
МК	(релација) текст граматика				

Fig. 3 Análise de cognatos no exemplo, elaborado com o programa EXMARALDA

Para explicar a Fig. 3: As expressões entre os parênteses são aquelas que presumivelmente não seriam utilizadas neste contexto. Elas só aparecem quando se procuram os lexemas isolados, e são tipicamente utilizadas de forma diferente do que o contexto do exemplo permitiria. As formas elementares são apresentadas aqui, não as formas corretas em relação ao texto, ou seja, o masculino do singular para os substantivos e adjetivos e o infinitivo para os verbos.⁵ No que diz respeito à densidade dos cognatos, observamos muitas coincidências com algumas divergências pontuais. Não existem cognatos para *digital* em polaco, por exemplo, tal como não existe um equivalente formal para *natural* em checo.

Para a elaboração desta tarefa no MOOC, é concebível que as palavras que entram em questão como cognatos sejam inicialmente selecionadas num formato fechado. Em relação à pré-programação, o feedback pode ser automático. Em alguns casos, podem surgir incertezas. Por exemplo, na síntese listada, o verbo *ver* foi relacionado com formas eslavas, mas o verbo *ser* não, embora também existam raízes indo-europeias comuns aqui, mas são mais difíceis de perceber sem uma explicação adicional. Para tais casos de dúvida, seria apropriado utilizar um fórum no qual os participantes possam trocar ideias e fazer perguntas a um moderador. Além do exemplo fornecido, outros textos da mesma área temática e, obviamente, textos para outras disciplinas, podem ser adequados como alternativas.

5. Ler e compreender os cálculos na língua estrangeira

A linguagem formal em matemática e em muitas outras ciências exatas é, em grande medida, padronizada a nível internacional. Isso facilita substancialmente os estudos numa língua estrangeira. No entanto, a verbalização da linguagem das fórmulas representa um grande desafio, que começa já nas operações aritméticas básicas e na necessidade de precisão (cf. Schacht & Guckelsberger, 2022: 20-23). O ensino de línguas estrangeiras normalmente limita o estudo deste campo aos números cardinais e ordinais. Os operadores matemáticos, porém, quase nunca são abordados nos cursos básicos. No entanto, a comunicação sobre cálculos, que afeta tantas áreas de estudo, não só é dificultada pela falta de conhecimentos linguísticos, como também é aumentada pela velocidade de articulação, o que torna difícil a compreensão tanto dos operadores como dos números.

Eis o que um estudante de intercâmbio da Macedónia do Norte em Itália poderia perguntar a si próprio: *Come si dice* $\sqrt[3]{27}=3$? Saberá expressá-lo em

⁵ No caso do macedónio, que não possui o infinitivo, a forma habitual de citação é a 3ª pessoa, singular do tempo presente.

L1 (кубен корен од дваесет и седум е три/*kuben koren od dvaeset i sedum e tri*), e ao nível B1 será capaz de compreender a tradução italiana: *la radice cubica di ventisette fa tre*. Afinal, existe um cognato em *cubico* e apenas a palavra *radice* não se pode derivar diretamente.

Para nós, esta parece ser uma área onde as lacunas lexicais são particularmente notórias, mas podem ser reduzidas através de uma prática focalizada. Seguindo Büttner e Zakar (2014: 231s.), podemos dar uma visão geral para o par de línguas macedónio-italiano (Tab. 1).

Operação	Macedónio	Italiano
$5 + 3 = 8$	пет и/плус три е (еднакво на) осум	cinque e/più tre fa/uguale otto
$4,1\% + 2,2\% = 6,3\%$	четири запирка еден отсто плус два запирка два отсто е еднакво на шест запирка три отсто	quattro virgola uno per cento più due virgola due per cento uguale sei virgola tre per cento
$7 - 4 = 3$	седум минус четири е три	sette meno quattro fa tre
$7 \cdot 3 = 21$	седум по три се дваесет и еден	sette per tre fa ventuno
$16 : 8 = 2$	шеснаесет делено со осум е два	sedici diviso otto fa due
$2^2 = 4$	два на квадрат е еднакво на четири	due al quadrato fa quattro
$2^3 = 8$	два на сила од три е осум	due alla potenza di tre fa otto
$\sqrt{4} = 2$	квадратен корен од четири е два	la radice quadrata di quattro fa due
$\sqrt[3]{27} = 3$	кубен корен од дваесет и седум е три	la radice cubica di ventisette fa tre

Tab. 1 Operações matemáticas em macedónio e italiano (baseado em Büttner & Zakar, 2014: 231s.)

A comparação dos operadores mostra uma verbalização análoga das operações aritméticas básicas, e outros cognatos tornam-se visíveis. Para além de peculiaridades pontuais, isso também se aplicaria às outras línguas eslavas na comparação românico-eslava. Para ilustrá-lo, apresentamos na Tab. 2 uma visão geral em cinco línguas com algumas unidades de comprimento.

Português	Italiano	Polaco	Checo	Macedónio
ano-luz	anno luce	rok świetlny	světelný rok	светлосна година
milha marítima / náutica	miglio marittimo / náutico	mila morska	mořská míle	морска / наутичка милја
quilómetro	chilometro	kilometr	kilometr	километар
decâmetro	decâmetro	dekametr	dekametr	декаметар
metro	metro	metr	metr	метар
decímetro	decímetro	decymetr	decimetr	дециметар
centímetro	centímetro	centymetr	centimetr	центиметар
milímetro	millimetro	milimetr	milimetr	милиметар

Tab. 2 Unidades de comprimento em comparação românico-eslava

Vemos que todas as línguas eram influenciadas pelo grego (direta ou indiretamente) e usam termos helénicos, mais precisamente morfemas para desenvolver equivalências no seu léxico respetivo. Isso, seguindo a teoria de Cabré (1999), significa que também as línguas eslavas adaptaram o seu léxico a nível internacional, não a favor de termos eslavos. Assim como nas línguas românicas alguns termos eslavos entraram no léxico académico, nas três línguas eslavas o termo *ano-luz* é expresso por calques baseados em palavras de origem eslava. No que se refere à comparação dos troncos linguísticos diferentes, queremos acrescentar que as línguas românicas formam composições pós-determinativas nestes casos como o polaco enquanto o macedónio e o checo usam estruturas de predeterminação. Ou seja, o polaco e as outras línguas eslavas são menos similares neste aspeto.

Como atividade no LMOOC, propomos uma opção para estudantes que lidam com cálculos matemáticos ou – num sentido mais amplo – com métodos quantitativos. Esta atividade pode fornecer descrições linguísticas contrastivas, que normalmente faltam nos manuais básicos (Tab. 3).

Categoria	Tarefa	Vocabulário	Solução esperada
Factorização de inteiros	<i>Scrivi la scomposizione del numero 648 in fattori primi.</i>	scomposizione – факторизација fattore primo – прост множител	$2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3$
Cálculo da área de um quadrado	<i>Un quadrato ha un lato di 8 cm. Quale è la sua area?</i>	quadrato – квадрат lato – страна area – површина	64 cm^2
Cálculo do perímetro de um retângulo	<i>Un rettangolo ha una lunghezza di 10 cm e una larghezza di 6 cm. Quale è il suo perimetro?</i>	rettangolo – правоаголник lunghezza – должина larghezza – ширина perimetro – периметар	32 cm
Cálculo de juros simples	<i>Se un deposito di 500 euro frutta un interesse del 2% all'anno, quale è l'interesse dopo un anno?</i>	deposito – депозит interesse – камата	10 euro
Cálculo de juros compostos	<i>Un deposito di 1000 euro frutta un interesse del 3% all'anno, calcola l'ammontare totale dopo 2 anni se l'interesse è composto annualmente.</i>	ammontare totale – вкупна количина interesse composto – сложена камата	1060,90 euro

Tab. 3 Exemplos de tarefas para cálculos simples e intermédios em italiano L2 com macedónio L1

O cálculo como ação prática pode ser facilmente ligado ao desenvolvimento da compreensão e transferido para um formato de resposta automaticamente verificável. Enquanto os manuais comuns só utilizam exercícios simples para a prática básica dos números, o LMOOC pode integrar estruturas matemáticas muito mais sofisticadas para um público especializado. Para uma elaboração mais aprofundada, poderiam também ser tidas em conta abordagens sensíveis à linguagem no domínio da didática da matemática escolar (p. ex. Cremonesi & Gritti, 2009).

Uma atenção especial deve ser dada às formas de prática multimédia com foco na compreensão do oral, tendo em conta a dificuldade particular de compreender os números à velocidade de fala regular. Isto pode ser facilmente implementado através de gravações áudio no contexto de um MOOC (Tab. 4).

Tarefa	Solução esperada
◀[venti'du:e] + ▶['se:i] =	28
◀[tʃiŋ'kwanta 'tʃiŋkwe] - ▶[kwattorditʃi] =	41
◀[otto'tʃento ottan'totto]: ▶['du:e] =	444
▶['sette 'me:no 'u:no] =	6
▶['tre alla po'tentsa di 'tre] =	27

Tab. 4 Exercícios de identificação acústica de números (L2 Italiano)

6. Conclusão

Este contributo destina-se a fornecer um conjunto de ideias sobre o desenho de um LMOOC académico. Defendemos em princípio a abertura e diversidade de atividades para representar as diferentes constelações linguísticas e disciplinas universitárias. As nossas sugestões para envolver os estudantes das línguas-alvo, para comparar o léxico em geral e para verbalizar os cálculos matemáticos em particular devem ser entendidas como primeiros esboços. Para chegar à aplicação, é ainda necessário adaptar às condições tecnológicas, bem como ao esperado público. Na nossa opinião, um LMOOC que afirma refletir as necessidades de línguas estrangeiras no contexto dos intercâmbios Erasmus+ entre a Europa Oriental e Ocidental precisa de uma variedade de impulsos deste tipo, tanto de uma perspetiva didática como da das várias áreas de estudo. O impulso de favorecer a individualização no sentido pedagógico não é uma novidade (cf. p. ex. Langdon, 1973), mas neste contexto académico de aprendentes de uma língua, vemos a grande vantagem desse aspeto combinando-o com os conteúdos dos módulos para uma aprendizagem eficiente com uma relação ao ambiente de vida de cada indivíduo.

7. Referências

- Abendroth-Timmer, D., & Wolter, M. (2020). Lehre und Fremdsprachenunterricht digital gestalten: Ein Lehrprojekt für angehende Spanisch- und FranzösischlehrerInnen. In D. Elsner, H. Niesen & B. Viebrock (Eds.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (pp. 185–206). Narr Francke Attempto.
- Bárcena Madera, E., & Martín-Monje, E. (2014). Introduction. Language MOOCs: an Emerging Field. In E. Martín-Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 1–15). De Gruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.1>
- Büttner, U., & Zakar, V. (2014). *Lehrbuch der mazedonischen Sprache für Anfänger und Fortgeschrittene*. Lulu.
- Cabré, M.T. (1999). *Terminology: theory, methods and applications*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.1>
- Cremonesi, L., & Gritti, M. (2009). *Incominciamo con i numeri. Testo facilitato di matematica per studenti stranieri. Scuola secondaria di primo grado*. Sestante.
- Colpaer, J. (2014). Conclusion. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs. In E. Martín-Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 161–172). De Gruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.10>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2017). *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* (6th ed.). C.H. Beck.
- Iskra, K.A. (2022). *Política lingüística*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/sprachenpolitik>
- Koch, C. (2020). *Viele romanische Sprachen sprechen. Individueller Polyglottismus als Paradigma der Mehrsprachigkeitsforschung*. Lang.
- Koch, C. (2022). Zur Entwicklung von Sprachbeschreibungen für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht. In C. Koch & M. Rückl (Eds.), *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (pp. 191–209). Ibidem.
- Koch, C. (2024). Le français hors du français. La dispersion des gallicismes et d'autres congénères dans le monde entier et leur (re)découverte dans l'enseignement plurilingue. In B. Peter (Ed.), *Contact des langues et plurilinguisme dans la Romania. Contacto de linguas y plurilingüismo en la Romania* (pp. 109-129). Frank & Timme.
- Langdon, D.G. (1973). *Interactive instructional designs for individualized learning*. Educational Technology.
- Lou, K.H., Vande Berg, M., & Paige, R.M. (2012). Intervening in Student Learning Abroad. Closing Insights. In M. Vande Berg, R.M. Paige & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad. What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It* (pp. 411–419). Sterling.
- Machein, S. (2021). Transkulturelle Kommunikation in der Hochschule – von der Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in Theorie und Praxis. In M. Engelbrecht & G. Ociepa-Joachimsthaler (Eds.), *Transkulturalität / Interkulturalität. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (pp. 131–144). Lang. <https://doi.org/10.3726/b17710>

- Marquilhas, R., & Hendrickx, I. (2016). Avanços nas humanidades digitais. In A.M. Martins & E. Carrilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa* (pp. 252–272). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110368840-012>
- Otten, F. (2014). Historische Lexikologie der slavischen Sprachen. Jüngere Lehnwortschatzschichten. In K. Gutschmidt, T. Berger, S. Kempgen & P. Kosta (Eds.), *The Slavic Languages* (vol. 2, 1721–1733). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215472.1721>
- Pinho, A.S., & Andrade, A.I. (2011). Formação de professores, intercompreensão e autonomia: dispositivos reflexivos. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (pp. 369–385). Narr.
- Read, T. (2014). The Architectonics of Language MOOCs. In E. Martín-Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 91–105). De Gruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.6>
- Schacht, F., & Guckelsberger, S. (2022). *Sprachbildung in der Lehramtsausbildung Mathematik. Konzepte für eine sprachbewusste. Hochschullehre*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63793-7>
- Silva, F., Duarte, I. M., Samu, B., & Carvalho, Â. (2022). The LMOOC4Slav Project: Academic Discourse for Academic Mobility. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & J. Lees (Eds.), *EDULEARN22 Proceedings. 14th International Conference on Education and New Learning Technologies, July 4th-6th, 2022, Palma, Mallorca, SPAIN* (pp. 7442–7449). IATED.
- Sokolik, M. (2014). What Constitutes an Effective Language MOOC? In E. Martín-Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 16–31). De Gruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>
- Tafel, K., Durić, R., Lemmen, R., Olshevska, A., & Przyborowska-Stolz, A. (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Narr.
- Teixeira, A.M., & Mota, J. (2014). A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs. In E. Martín-Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 32–47). De Gruyter. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.3>.

3. Dietro un LMOOC: problemi di progettazione e possibili soluzioni

Matteo La Grassa

Abstract: The permanence of LMOOCs (Language Massive Open Online Courses) focused on teaching Italian language and culture within the survey of e-learning experiences, by definition rapidly changing and heterogeneous, is an indication not only of the strong attractiveness of Italian language and culture, but also of the validity of the theoretical and psycho-pedagogical framework on which they are based and which makes them training proposals not comparable at all to the many others that are carried out without adequate theoretical and methodological thought. The didactic proposal of these LMOOCs, supported by the success that for some years it has now collected both thanks to the number of members and the level of approval, is therefore still worthy of consideration.

This paper deals with the conceptual schemes, methodological choices and applications that supported the first LMOOCs for the teaching of Italian language and culture (Introduction to Italian) carried out by a research unit operating within the University for Foreigners of Siena.

In the design phase, it was necessary to address new issues, never previously raised in the implementation of the normal online language courses: in particular, the impossibility of carrying out a precise analysis of the needs of the hypothetical students because, being them enrolled in these courses in the order of thousands, there is no chance of identifying them as specific target groups. The article focuses on some aspects of the implementation phase, inspired by an operational model that considers the text as the central element from which all the activities aimed at developing linguistic and communicative skills are proposed. Finally, an attempt is made to make proposals for improvement on the two main problems encountered, namely the type of approach to be adopted in the phase of metalinguistic reflection and the development of oral interaction.

Keywords: LMOOC; Design; Needs Analysis; Operational Models.

1. Introduzione

In questo contributo vengono presentate alcune questioni relative alla progettazione di un LMOOC, facendo riferimento nello specifico al primo e più frequentato corso di italiano L2 – *Introduction to Italian* – che è stato realizzato dall'Università per Stranieri di Siena. Questo LMOOC è servito successivamente da modello anche per altri corsi online incentrati su linguaggi settoriali, come quelli realizzati sulla piattaforma FutureLearn per l'italiano e

l'inglese accademico e confluiti nel progetto MoveME (Troncarelli, 2018) che ha visto sempre come capofila l'Università per Stranieri di Siena¹.

Il presente contributo non si basa su vere e proprie domande di ricerca, ma intende piuttosto illustrare le principali questioni che sono emerse nella fase di progettazione del corso e le criticità che sono state rilevate anche tenendo conto dei questionari di valutazione degli studenti. Sulla base di quanto emerso, infine, verranno suggeriti alcuni accorgimenti da adottare per una più efficace didattica erogata tramite LMOOC.

2. Definire e gestire il pubblico di un LMOOC

Per inquadrare meglio la questione è innanzitutto opportuno partire dalla definizione di MOOC il cui acronimo, come è noto, si scioglie in *Massive Open Online Course*. Un MOOC, pertanto, è ancora oggi tale se si rivolge a un numero massivo di studenti e se riesce a intercettarlo. Pertanto, a differenza di molti altri corsi di lingua online, a tutti gli effetti *Introduction to Italian* è pienamente un LMOOC perché nelle sue varie edizioni ha toccato punte di 50.000 iscritti². Strettamente legata alla numerosità degli studenti è poi la modalità di frequenza del corso che può essere poco costante, alternando picchi di presenza a cali repentini (Villarini, 2020), e che può iniziare in momenti diversi e non prevedibili proprio perché, trattandosi di una offerta *Open*, i contenuti vengono organizzati nella piattaforma e messi a disposizione senza restrizioni di tempo.

L'alto numero degli studenti e la forte oscillazione delle presenze determina la prima e più importante questione da risolvere, ovvero la scelta del pubblico di riferimento. Quando si progetta un corso (online o in presenza), è indispensabile innanzitutto svolgere una analisi dei bisogni che può prevedere diversi livelli di dettaglio (Tarone & Yule, 1989); si tratterà dunque di individuare il pubblico a cui indirizzare il corso e tracciarne un profilo con caratteristiche definite per età, motivazione, lingue conosciute e studiate in precedenza, e soprattutto saperne rilevare le competenze linguistico-comunicative in entrata. Relativamente a questo ultimo aspetto, il buon esito della proposta formativa è strettamente correlato alla possibilità di entrare in contatto direttamente con gli studenti che poi formeranno le classi dei corsi. È

¹ Al progetto hanno collaborato la National University of Ireland di Galway, la britannica Open University, il Computer Technology Institute and Press "Diophantus" di Patrasso, l'Institutul de Stiinte Ale Educatiei di Bucarest e la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa con sede a Napoli.

² Questo numero come è ormai ampiamente documentato dalle indagini sui MOOC, va tuttavia largamente ridimensionato se è vero che solo il 10% circa conclude l'intero percorso formativo. Tale fisiologica riduzione dei partecipanti non cambia il fatto che i numeri di un LMOOC sono incomparabilmente più alti rispetto a quelli di qualsiasi altro corso di lingua.

raro il caso di studenti frequentino un corso di un livello inadeguato al loro, dal momento che avranno avuto la possibilità di testare in anticipo le proprie competenze mediante prove di ingresso sviluppate dallo stesso ente che offre il corso.

Al contrario, nel caso degli LMOOC, per i motivi che sono stati indicati, non sarà possibile svolgere nessuno di questi passaggi. Anche la distribuzione di un questionario in formato elettronico, pure tecnicamente realizzabile, in realtà non garantirebbe la corrispondenza dei dati restituiti con gli studenti effettivamente frequentanti. La progettazione di un LMOOC deve giocoforza seguire una logica diversa e non può basarsi sulla puntuale definizione di uno specifico pubblico di apprendenti. Sarà tuttavia opportuno elaborarlo considerando almeno alcune caratteristiche del pubblico destinatario. Nel caso di *Introduction to Italian* preso in esame in questo contributo, l'unica scelta che è sembrata possibile è stata quella di fare una selezione per livello di competenza; gli apprendenti considerati sono stati quelli di livello elementare (Pre A1-A1) secondo i descrittori del *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa, 2020). Nello specifico la scelta è stata dettata dalla volontà di raggiungere il maggior numero di apprendenti possibile, considerando che la gran parte degli apprendenti di italiano all'estero è di livello elementare (Coccia et al., 2021); in questo modo si è ottenuto anche un altro risultato, ovvero quello di dare visibilità all'ente che eroga il corso, scopo questo normalmente perseguito dalle università che investono nella realizzazione di MOOC di varie discipline.

Con riferimento ai domini in cui si inseriscono i contenuti presentati, la scelta che è sembrata più opportuna è stata quella di limitarli alle macroaree di comunicazione *personale* e *pubblico* secondo la categorizzazione del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa, 2002), all'interno delle quali si realizza la comunicazione quotidiana non specialistica, evitando invece di considerare i domini *educativo* e *professionale*.

A differenza degli altri corsi in presenza e online, però, anche con riferimento al livello di competenza il pubblico destinatario non è controllabile. Trattandosi per definizione di un corso aperto a tutti, chiunque può decidere di accedere e partecipare al corso, per un periodo più o meno lungo. La partecipazione, infatti, è stata una scelta che studenti con livelli anche molto diversi hanno preso autonomamente in base a valutazioni personali e non è stata scoraggiata in alcun modo dall'ente formativo. Né, del resto, si sarebbe potuto agire in modo diverso senza negare l'elemento costitutivo dell'apertura (*Open*, nell'acronimo) che caratterizza tutti i MOOC. Nel caso di *Introduction to Italian*, avere realizzato contenuti rivolti ad apprendenti di livello elementare non ha impedito quindi a studenti con livelli molto più elevati di partecipare al corso. Hanno partecipato addirittura studenti madrelingua o

quasi nativi che, senza nessuna richiesta da parte degli organizzatori, in diverse occasioni hanno assunto volontariamente ruoli simili a quelli del tutor.

Considerati gli alti numeri, chi frequenta un LMOOC costituisce di fatto quasi inevitabilmente un gruppo ad abilità parzialmente differenziate (Ur, 1996; Salli-Copur, 2005; Caon & Tanioli, 2016) in cui gli studenti si distinguono per competenze di partenza, stili di apprendimento, motivazione e tutto “quello che succede nella mente di chi apprende” (Villarini, 2021: 133) che caratterizza il processo di acquisizione di una lingua. Tuttavia in un LMOOC non è possibile mettere in atto le stesse azioni che si potrebbero adottare in classi ad abilità miste frequenti nei contesti in presenza. Pertanto, a causa del numero di studenti estremamente elevato, non si potrà agire con lo stesso grado di libertà sulla differenziazione degli obiettivi e sui contenuti dello *scaffolding* da fornire a studenti con caratteristiche diverse, né si potranno proporre attività di tipo collaborativo da svolgere all’interno di gruppi eterogenei la cui composizione sia determinata all’inizio e resti la stessa per tutta la durata dell’attività. Inoltre, come si è detto, la frequenza ai LMOOC è caratterizzata da un andamento incostante che di fatto scoraggia la proposta di attività strutturate in forma rigida o comunque con date di inizio e fine prestabilite.

La soluzione identificata per potere gestire efficacemente le differenze nel livello di competenza degli studenti, di fatto inevitabili considerato il loro elevato numero e la possibilità di iscriversi senza nessun controllo in entrata, è stata quella di dare la possibilità di fruire dei contenuti a livelli diversi di complessità. In *Introduction to Italian* lo studente, infatti, oltre a vedere il testo input (sempre un testo audiovisivo), può attivare diversi strumenti che ne facilitano la comprensione: i sottotitoli in italiano; i sottotitoli in inglese; l’intero *transcript* del testo sia in italiano che in inglese. Ha inoltre la possibilità di rallentare la velocità d’eloquio del video e, ovviamente, quella di rivederlo per un numero indefinito di volte. È importante sottolineare che questi strumenti sono liberamente accessibili agli studenti che possono scegliere di utilizzarli o meno a seconda delle loro competenze. Si è cercato dunque di rendere l’input comprensibile e motivante, caratterizzandolo con un livello di difficoltà variabile e gestibile autonomamente dallo studente in un’ottica pienamente *student centred*: il tutor, infatti, può consigliare una modalità di fruizione dei testi, senza tuttavia renderla obbligatoria; lo studente risulta maggiormente responsabile del proprio processo di apprendimento, acquisendo un maggior grado di autonomia e seguendo percorsi meno eterodiretti.

Non è stata realizzata, pertanto, una differenziazione dell’input in un’ottica di semplificazione intervenendo direttamente sulla struttura del testo – azione che sarebbe risultata difficilmente realizzabile e di dubbia efficacia

–, ma si è garantita una diversa possibilità di fruizione del testo stesso intercettando così i bisogni di studenti con livelli di competenza diversi. Ovviamente si fa riferimento alle differenze che possono essere presenti, comunque, all'interno del livello Elementare A, per esempio quelle esistenti tra studenti di livello compresi dal Pre A1 a A2.

Introduction to Italian prevede, inoltre, una progressione dei contenuti trattati. Tuttavia, considerato il numero di studenti e la loro incostante modalità di frequenza, si è stabilito di rendere da subito accessibili tutte le settimane del corso. In questo modo gli studenti che, come si è detto, formano di fatto un gruppo ad abilità differenziate, hanno potuto scegliere autonomamente di seguire uno o più segmenti del corso anche in maniera non sequenziale, dal momento che la frequenza della settimana precedente non è stata una

3. Il modello operativo e i microtask

La scelta del modello operativo a cui fare riferimento è un aspetto di fondamentale importanza da prendere in considerazione durante la progettazione del corso. Con modello operativo si intende la struttura che fornisce le indicazioni per organizzare in concreto i contenuti e le azioni caratterizzanti il percorso di insegnamento linguistico. Scegliere un corretto modello rappresenta dunque una scelta metodologica che porta con sé evidenti ricadute applicative. Con riferimento alla didattica dell'italiano L2, il dibattito sui vari modelli operativi e soprattutto sulla loro adeguatezza ai vari contesti di apprendimento è stato molto vivace³. A partire dall'*Unità Didattica* (Freddi, 1999) è stato successivamente elaborato un modello definito *Unità di Acquisizione* (Balboni, 2015) che include le fasi di globalità, analisi e sintesi, riflessione. Come è noto, questi tre momenti ripropongono, declinandolo in termini glottodidattici, quanto sostenuto dalle teorie dell'apprendimento, con particolare riferimento alla percezione dell'input che verrebbe percepito in maniera globale, principalmente dall'emisfero destro del cervello, e solo successivamente processato in forma più analitica, principalmente dall'emisfero sinistro. Con specifico riferimento all'apprendimento linguistico, questa teoria trova ulteriore sostegno nei principi neurolinguistici della bimodalità e direzionalità (Danesi, 2015).

In quanto modello operativo fondato sui principi teorici a cui si è appena ac-

³ Del resto, se si considera la complessità del quadro in cui si realizza il processo di apprendimento/insegnamento linguistico, dei fattori in campo e delle caratteristiche dei partecipanti a tale processo, nonché la variabilità nel tempo di questi fattori (si pensi, ad esempio, ai cambiamenti avvenuti nell'ambito dei metodi glottodidattici) è comprensibile come negli anni siano stati elaborati e descritti diversi modelli operativi. Con specifico riferimento ad alcuni contesti di apprendimento online si parla recentemente di *Unità Didattica Digitale* (La Grassa, 2021a).

cennato, l'Unità di Acquisizione dovrebbe essere la cornice entro cui mettere in atto azioni glottodidattiche coerenti con questi principi⁴: l'input linguistico, dunque, dovrebbe essere presentato in forma contestualizzata, essere proposto per una comprensione prima in forma globale e successivamente in forma analitica; in una fase seguente, dovrebbero essere incluse le attività di analisi degli aspetti sociopragmatici, linguistici e culturali individuati come gli obiettivi da apprendere.

La scelta del modello operativo è ugualmente importante quando si elaborano corsi di lingua online. In questo caso, però, non sarà possibile ricopiare pedissequamente un modello pensato per la didattica in presenza. Così come è evidente che devono essere differenti gli approcci metodologici tra la didattica in presenza e quella a distanza, allo stesso modo anche i modelli operativi non appaiono replicabili nei due diversi contesti.

Per quanto riguarda i corsi di lingua online di tipo formale, una proposta che si è dimostrata particolarmente efficace è quella elaborata da Troncarelli (2011). Per un corso, diviso in Unità, l'autrice propone una integrazione di due tipi di progettazione diversa: quella basata su obiettivi, raggiungibili mediante attività didattiche da svolgere prevalentemente in autoapprendimento soggette a una valutazione, e quella basata su compiti⁵, attività da svolgere invece in forma collaborativa focalizzate su uno scopo comunicativo che hanno come esito, generalmente, un elaborato sviluppato da gruppi e sottogruppi di studenti.

È fondamentale notare che la progettazione di corsi di lingua, secondo questo modello, intende perseguire scopi comunicativi a partire da una idea di lingua intesa principalmente come strumento di comunicazione. Il modello si contrappone fortemente a una opinione ancora oggi piuttosto diffusa secondo cui in un ambiente e-learning è possibile sostanzialmente realizzare solo un *repository* di materiali; al contrario la programmazione di un corso deve prevedere forme di interazione tra gli studenti, prevalentemente in modalità asincrona e in forma scritta, senza escludere (se e quando possibile), l'interazione sincrona e in forma orale. Ciò premesso, va comunque detto che la validità del modello è fortemente legata alla tipologia di corsi per cui è stato pensato: si tratta infatti di corsi implementati su una piattaforma e-learning (LMS - *Learning Management System*) che prevedono la creazione di gruppi classe (10-12 studenti), una articolazione temporale scandita in settimane, una scadenza definita per la du-

⁴ Non si fa riferimento qui alle metodologie che, sebbene siano senz'altro correlate con il modello operativo adottato, possono variare a seconda delle scelte del docente.

⁵ Ai fini di questo lavoro, non è rilevante discutere sui vantaggi, le criticità e le modalità di realizzazione della didattica basata su compiti, temi su cui, del resto, la letteratura è ormai consistente. Per la descrizione delle caratteristiche di un *task* e per le sue possibili applicazioni in classe si vedano principalmente Skehan (1988) e Willis e Willis (2007). Per esperienze *task-based* per la didattica dell'italiano L2 rimandiamo, tra gli altri, a Paternostro e Pellitteri (2014).

rata e la consegna delle attività, un tutoraggio (anche con incontri in video conferenza) che prosegue per tutta la durata del corso. Con riferimento alla parte del modello che trae ispirazione dalla progettazione per obiettivi, la proposta di Troncarelli riprende e adatta al contesto e-learning un impianto già noto alla didattica delle lingue in presenza prevedendo, infatti, una presentazione contestualizzata di un testo input su cui sono incentrate diverse attività, sia di comprensione globale e analitica, sia di riflessione su aspetti pragmatici, fonetici, morfosintattici, lessicali e testuali. Tutte le attività sono articolate in un percorso che idealmente dovrebbe svolgersi in maniera sequenziale⁶. Degno di nota ci sembra il tentativo di sviluppare *task* da svolgere in forma collaborativa, sulla base dei principi costruttivisti e connettivisti (Downes, 2007) secondo cui l'apprendimento, per essere efficace e significativo, deve tradursi in un processo che richiede la collaborazione attiva dei membri della comunità di apprendimento.

Il LMOOC, come si è detto, ha introdotto però altri elementi di novità nel panorama della didattica delle lingue online, soprattutto relativamente al numero di studenti e alla loro modalità di frequenza del corso non inquadrabile in schemi fissi. Inoltre, per inevitabile ricaduta di questi aspetti, la possibilità di prevedere interazioni sincrone risulta praticamente nulla⁷. Questi tratti differenziali rispetto agli altri corsi online⁸ hanno reso necessarie alcune modifiche rispetto al modello sopra illustrato, in primo luogo per la diversa progettazione dei *task*.

Un *task* comunemente inteso, con una fase introduttiva, di svolgimento e di controllo, che prevedesse una collaborazione prolungata nel tempo, non poteva infatti essere realizzabile; la soluzione sperimentata è stata pertanto quella di proporre *task* molto più brevi simili a quelli realizzati in esperienze di *microlearning*, focalizzati sulle funzioni comunicative, da cui potessero scaturire anche delle interazioni tra pari di tipo non guidato.

Per svolgere i compiti previsti in *Introduction to Italian* non si richiede la realizzazione di un elaborato comune, ma lo svolgimento individuale di una attività, da condividere però con gli altri partecipanti su uno specifico forum. Questa condivisione, poi, in maniera non prevedibile in anticipo, potrà generare scambi comunicativi che si attivano per motivi diversi. Nell'esempio in figura 1 il motivo è dato da una esplicita richiesta di supporto.

⁶ A conferma di tale impostazione, si consideri che nelle pagine dell'ambiente in cui questo modello è stato applicato si trovano indicazioni come "prima di svolgere l'attività, leggi la scheda" oppure "ti consigliamo di...". Tali specificazioni sono necessarie perché, in effetti, l'apprendente avrà la possibilità di seguire anche strade alternative con molta più facilità rispetto a quanto potrebbe avvenire in presenza.

⁷ Questo è del resto confermato anche dall'allestimento delle piattaforme in cui finora vengono realizzati i MOOC. Qui gli strumenti di interazione sono di fatto soltanto i forum, per definizione strumenti di comunicazione asincrona e prevalentemente scritta.

⁸ Per una analisi puntuale degli elementi che differenziano corsi online su LMS e LMOOC si rimanda a La Grassa (2020).

Ausra**Follow** 19 OCT 2016

Ciao a tutti! How do you say British? Does inglese mean English or British? I am British but not English :) Help! :) Grazie mille xx



Pin



Like



Reply



Bookmark



Report

**Lynda****Follow** 19 OCT 2016

sei britannico, scozzese o gallese o forse irlandese.



Like 1



Reply



Bookmark



Report

**Ausra****Follow** 19 OCT 2016

Gosh, you are good , Lynda!! :) Grazie infinite! x

Fig. 1 Interazioni mistilingue in un task

In questo caso, una apprendente che sta cercando di realizzare il compito assegnato (una breve presentazione personale), chiede esplicitamente un supporto linguistico a cui risponde una studentessa con ogni probabilità più competente. È interessante notare che le interazioni possono avvenire anche in forma mistilingue, quindi lo scambio non viene inibito anche se gli interlocutori non hanno la capacità di gestirlo pienamente in lingua italiana.

Oltre alla diversa struttura che assumono i *task*, un altro elemento che differenzia il modello operativo individuato per *Introduction to Italian* è stata la creazione di brevi Unità di Apprendimento autoconsistenti e incentrate su un unico testo. All'interno di ciascuna settimana di corso erano presenti tre unità che, a partire da un testo input audiovisivo, dopo le attività di comprensione, proponevano l'approfondimento su aspetti linguistici e comunicativi. Inoltre, per ciascuno degli aspetti trattati sono stati aperti forum specifici con l'intento di moltiplicare le occasioni di interazione e non limitarle soltanto a quelle generate a seguito della condivisione del *task*.

4. Due elementi di criticità: la riflessione metalinguistica e l'interazione orale

Introduction to Italian, dunque, non è stato progettato e sviluppato come un insieme di attività esercitative, ma è stato improntato su "un approccio

orientato all'azione" (Consiglio d'Europa, 2002: 11), che vede la lingua, in primo luogo, come strumento di comunicazione. Da qui la posizione di primo piano attribuita alla comunicazione, con la presentazione, la riflessione e il riutilizzo delle funzioni comunicative, l'interazione sostenuta nei forum, la richiesta di svolgimento di *microtask*.

Ciò premesso, tuttavia, va detto che anche la riflessione metalinguistica ha assunto un peso consistente e ciascun video di tutte le settimane prevede un *focus* su aspetti grammaticali e aspetti lessicali. Una questione che gli autori di *Introduction to Italian* si sono posti è stata ovviamente relativa all'approccio da adottare in fase di riflessione metalinguistica. È emersa infatti una netta cesura tra il tipo di approccio, induttivo, che può essere adottato nei contesti di didattica in presenza e l'approccio realizzabile in modalità e-learning e, nello specifico, nei LMOOC. Un approccio induttivo prevede, semplificando molto: l'osservazione di elementi linguistici a partire da un testo; l'elicitazione di ipotesi sui meccanismi linguistici e sulle regole di funzionamento; il confronto tra pari su tali ipotesi con un continuo ritorno al testo; il confronto in *plenum* e con il docente che porterà alla conferma di tale regola. Nella didattica d'aula, grazie alla formazione di un gruppo classe e alla compresenza degli studenti in uno stesso luogo, tale approccio è pienamente realizzabile; se ne ha diretta conferma analizzando i manuali di italiano L2 che, come afferma Troncarelli (2016: 12): "propongono percorsi di riflessione sulla lingua in larga parte adeguati riguardo al momento in cui soffermarsi sulle forme linguistiche, al tipo di attività tramite cui lo studente è guidato alla scoperta del funzionamento e del valore delle strutture".

La sincronicità da un lato e la presenza del gruppo classe dall'altro, tuttavia, sono due variabili assenti nella didattica online e soprattutto nei LMOOC in cui, proprio per la partecipazione di migliaia di studenti (La Grassa & Villarini, 2023: 264): "teaching a large number of students is possible as long as we completely abandon the idea of the traditional class and the opportunities it provides for communicative exchange". Questo ha portato necessariamente a trattare la riflessione metalinguistica in maniera non comparabile con le modalità adottate in presenza, avvicinando l'approccio adottato a un approccio deduttivo in cui il ruolo dello studente è solo parzialmente attivo e, in parte, vengono riproposti modelli della tradizione formalistica.

A titolo di esempio vengono presentate le fasi per la riflessione del verbo 'essere' introdotto nella prima settimana del corso. In un video il docente presenta forma e funzione del verbo, facendo puntuale riferimento alle espressioni del testo input che è già stato ascoltato. La forma oggetto di riflessione viene evidenziata e richiamata con la precisa citazione degli esempi. Successivamente si procede con la presentazione della funzione del verbo essere (utilizzato con la funzione di 'presentarsi') e con l'esposizione delle forme del

presente indicativo. Queste vengono nominate una per una, in modo da riempire via via lo schema della coniugazione (cfr. fig. 2). Dopo questa presentazione, lo studente viene invitato a svolgere gli esercizi scritti di reimpiego.

ESSERE (to be)		
1	Io (I)	sono
2	Tu (You)	sei
3	Lui (He) / Lei (She)	è
1	Noi (We)	
2	Voi (You)	
3	Loro (They)	

Fig. 2 Riflessione metalinguistica tramite video

Nella modalità di presentazione della grammatica, ricorsiva in tutte le settimane di *Introduction to Italian*, si identificano i seguenti elementi: viene data centralità al testo dove sono presenti più esempi delle strutture oggetto di analisi; la fase di analisi precede la fase di reimpiego; il percorso è suggerito ma non obbligatorio, per cui lo studente potrebbe anche svolgere il percorso in senso inverso.

Per quanto questa modalità di riflessione sia stata apprezzata dagli studenti frequentanti (Villarini, 2017), non è possibile affermare che sia stato adottato un approccio realmente induttivo. Le forme grammaticali vengono infatti presentate mediante brevi video che forniscono spiegazioni su funzioni e forme delle strutture linguistiche che poi vengono riutilizzate in semplici esercizi. Le fasi a cui si è accennato (ritorno al testo input, elicitazione di ipotesi, confronto ecc.) e che, si ritiene, rappresentano passaggi ineliminabili se si intende adottare un approccio induttivo che attribuisca allo studente un ruolo attivo nella scoperta dei meccanismi e delle regole linguistiche, sono invece assenti. L'assenza di tali fasi non è stata determinata da una scelta teorica e metodologica di fondo⁹, ma dalla struttura del corso stesso che pre-

⁹ Al contrario, dal momento che chi scrive ha partecipato anche alla realizzazione di *Introduction to Italian*, si può con sicurezza affermare che i vantaggi di un approccio induttivo erano condivisi tra gli autori del corso.

vede una interazione per la quasi totalità realizzata in forma scritta e soprattutto asincrona.

Anche per le modalità proposte per favorire la riflessione metalinguistica il modello da seguire nei LMOOC non potrà essere quello della didattica in presenza, soprattutto perché la variabile della asincronia e quindi l'assenza nello stesso momento della comunità di apprendimento – ovvero gli apprendenti che scoprono i meccanismi linguistici e il docente che fornisce supporto, coordina le attività, conferma o corregge le ipotesi fatte – implica di fatto la riduzione di una interazione funzionale alla realizzazione di un approccio induttivo.

Un altro elemento di differenziazione tra un LMOOC e qualsiasi altra proposta di didattica delle lingue, è il livello di interazione orale che, ad oggi, è ancora piuttosto modesto per lo stesso motivo che è stato segnalato, ovvero la dimensione asincrona che caratterizza in maniera più o meno marcata qualsiasi proposta di didattica online. Non si tratta pertanto di una criticità che possa essere risolta con strumenti di *webconferencing* più efficienti¹⁰, ma di un elemento costitutivo della didattica a distanza e ancor più dei LMOOC. In corsi online con piccoli numeri di apprendenti c'è la possibilità di organizzare eventi di interazione sincrona sul modello, per esempio, dei corsi OLS (Online Linguistic Support) per studenti gli Erasmus. Una sezione di tali corsi, infatti, è costituita da incontri sincroni in videoconferenza della durata di 30 minuti ciascuno. La possibilità di partecipazione a questi incontri è direttamente proporzionale al periodo di studio che si svolgerà nel paese di arrivo. Un periodo di due settimane di permanenza dà diritto a partecipare a un incontro. Gli incontri sono gestiti da un tutor madrelingua e prevedono la partecipazione di un massimo di 6 studenti.

È evidente che la variabile della numerosità degli studenti ha un peso dirimente: con numeri massivi la realizzazione di incontri sincroni di *Live coaching*, non è di fatto realizzabile. Questa, per altro, ci sembra la criticità principale su cui riflettere e che rischia di mettere in dubbio la stessa efficacia dei LMOOC nello sviluppare le competenze linguistico-comunicative: chi sceglie di apprendere una lingua può avere le motivazioni più varie ma, a prescindere da queste, intende comunicare per lo più oralmente con chi la parla e un corso, quale che sia, dovrebbe offrire la possibilità di esercitare l'abilità di interazione orale.

¹⁰ Questi potranno semmai essere utili nella interazione sincrona, migliorando per esempio la qualità video e, di conseguenza, la corretta interpretazione del linguaggio non verbale, aspetto di grande rilevanza soprattutto a livelli bassi di competenza.

5. Prospettive

In conclusione di questa carrellata su alcuni aspetti caratterizzanti i LMOOC, è opportuno chiedersi se, considerati anche gli aspetti di criticità che sono stati presentanti, possa avere senso proporre altri LMOOC con le modalità finora sperimentate. Più a monte occorre considerare se sia ancora opportuno elaborare una proposta formativa che persegua l'obiettivo di intercettare un numero massivo di studenti o se, d'altra parte, abbia forse più senso realizzare solo corsi di lingua online rivolti a classi specifiche di apprendenti con numeri molto più limitati. La risposta a questa domanda non è scontata, soprattutto per le specificità che l'insegnamento linguistico presenta rispetto all'insegnamento di altre discipline e che quindi ne rende più problematica la messa in opera¹¹; tuttavia ai fini della promozione dell'italiano come L2, perseguire questo obiettivo sembra ancora avere valide giustificazioni. Infatti, in un momento di forte e generalizzata crisi nella diffusione dell'italiano in molti paesi, soprattutto in Nord America (Looney & Lusin, 2019), la didattica online massiva e di qualità può agire quantomeno da attivatore della motivazione (Villarini, 2019) e contribuire a rilanciare l'interesse verso la lingua e cultura italiana da parte di tutti i tipi di pubblici, a prescindere dal loro profilo. Se si intende però proseguire con la realizzazione di LMOOC, sarà opportuno cercare di risolvere i punti di debolezza che sul piano specificamente didattico questi corsi possono porre e che abbiamo descritto in questo contributo.

Più nello specifico, il primo passo da fare dovrebbe essere quello di aprire alla Rete le piattaforme proprietarie in cui i LMOOC vengono progettati e realizzati. Una maggiore apertura, già del resto realizzata in molti ambienti di apprendimento secondo un approccio SaaS (*Software as a Service*), è sicuramente più in linea con una teoria di apprendimento connettivista (Siemens, 2005) e permetterà l'accesso e l'implementazione di strumenti, risorse, materiali didattici e spazi di comunicazione funzionali e aggiornati più di quanto non possa fare un sistema chiuso che ha al suo interno un numero limitato di strumenti spesso non adeguati a elaborare una proposta formativa varia e soddisfacente.

Una diretta e positiva ricaduta di questa maggiore apertura alla Rete e agli strumenti sarà la possibilità di realizzare attività interattive con sistemi di *authoring tool*, ad esempio in fase di riflessione metalinguistica. Se, come si è detto, una ricca interazione sincrona tra i membri della comunità di apprendimento non è perseguibile rendendo di fatto difficile adottare un approccio pienamente induttivo, una possibile soluzione potrebbe essere quella di insistere maggiormente sull'interattività. Per esempio, si potrebbero realizzare

¹¹ Per una riflessione su questi aspetti si rimanda anche a La Grassa (2022).

video interattivi che evitino la mera e unidirezionale spiegazione delle regole linguistiche, come nell'esempio che è stato presentato (cfr. §4), ma che siano invece intervallati da attività di elicitazione di ipotesi che potranno essere immediatamente corrette, che consentano il ritorno al testo input, favoriscano la riformulazione delle ipotesi e la sistematizzazione della regola, attribuendo un ruolo più attivo all'apprendente. Questo tipo di attività è già oggi realizzabile in ambienti LMS (con particolare riferimento alla riflessione grammaticale si veda La Grassa 2017; per la riflessione lessicale La Grassa 2021b); è auspicabile quindi che le piattaforme in cui vengono implementati gli LMOOC si aprano maggiormente verso la Rete in modo da consentire l'utilizzo di strumenti *utility provider* che garantiranno la realizzazione di attività sempre più interattive e con un livello di coinvolgimento molto più alto per lo studente.

Il secondo elemento di criticità che è stato indicato, ovvero il forte limite alla pratica di interazione orale, è ancor più rilevante perché non riguarda l'applicazione di una metodologia più o meno efficace, ma inficia la possibilità di sviluppare adeguatamente una delle abilità di maggior peso nel quadro delle competenze linguistico-comunicative.

Oggi però, a qualche anno di distanza dalle esperienze dei primi LMOOC, è più realistico pensare di trasformare la presenza massiva di studenti in una risorsa, almeno per questo aspetto. Realizzando il corso in un ambiente aperto, ci sarà infatti la possibilità di implementare strumenti di videoconferenza ad accesso libero che gli studenti potranno utilizzare, senza nessun ulteriore login, partecipando attivamente o come uditori a una interazione orale. Si tratterebbe ovviamente di interazioni di tipo informale, nella maggior parte senza la presenza di un tutor; se un LMOOC è tuttavia frequentato da centinaia o migliaia di studenti, sarà alta la probabilità che un certo numero di loro possa ritrovarsi nello stesso momento nella piattaforma per interagire oralmente. Eventualmente, sarà anche possibile creare delle stanze tematiche incentrate sui contenuti del corso o su argomenti di interesse generale¹².

In conclusione, si ritiene che i LMOOC in cui l'elemento della presenza massiva di studenti sia ancora mantenuto, possano senza dubbio risultare strumenti di grande utilità per la diffusione della lingua e cultura italiana; inoltre, sfruttando le potenzialità della Rete, tali corsi potranno essere elaborati e gestiti secondo un approccio più efficace, sostenendo in modo più completo lo sviluppo di tutti gli aspetti della competenza linguistico-comunicativa.

¹² Una esperienza simile, sebbene non legata all'apprendimento linguistico, è quella avviata dal Social Network *Clubhouse* con la possibilità di entrare ed eventualmente interagire oralmente in stanze tematiche.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Caon, F., & Tonioli, V. (2016). La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa. In C. M. Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 137-154). Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-9>
- Coccia, B., Vedovelli, M., Barni, M., De Renzo, F., Ferreri, S., & Villarini, A. (a cura di). (2021). *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*. APES.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. M. Barsi, E. Lugarini & A. Cardinaletti (a cura di), trad. it del CEFR *Companion volume*. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>
- Danesi, M. (2015). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue*. Guerra.
- Downes, S. (2007). *What Connectivism Is*. Retrieved November 15, 2023, from <https://www.downes.ca/post/38653>.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica*. UTET Libreria.
- La Grassa, M. (2022). Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso. *Studi di Glottodidattica*, 2, 89-105. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1534>
- La Grassa, M. (2021a). Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale. *ELLE*, 10(1), 29-52. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002>
- La Grassa, M. (2021b). L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale. In E. Jafrancesco & M. La Grassa (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2* (pp. 109-133). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-403-8.09>
- La Grassa, M. (2020). *E-learning e massive learning* nella didattica dell'italiano L2: metodologie a confronto. In A. Villarini (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC* (pp. 37-59). Pacini.
- La Grassa, M. (2017). Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2. *Mosaic*, 12(1), 93-113.
- La Grassa, M., & Villarini, A. (2023). Teaching Italian Using LMOOCs. The Target Audience and New Operational Models. In G. Guarnieri (ed.), *The Art of Teaching Italian* (pp. 257-273). Georgetown University Press.
- Looney, D., & Lusin, N. (2019). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Final Report*, Modern Language Association of America. Retrieved November 15, 2023, from <https://www.mla.org/content/download/110154/file/2016-Enrollments-Final-Report.pdf>
- Paternostro, G., & Pellitteri, A. (2014). Insegnare attraverso i task. Anatomia di una lezione. *Italiano a stranieri*, 18, 3-7.
- Şalli-Çopur, D. (2005). Coping with the Problems of Mixed Ability Classes. *The Internet TESL Journal*, 10(8). Retrieved November 15, 2023, from <http://iteslj.org/>

- Skehan, P. (1988). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 3-9.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press.
- Troncarelli, D. (2018). L'internazionalizzazione del sistema terziario di istruzione e l'uso di MOOC per lo sviluppo della competenza in L2: il progetto MOVE-ME. In L. Mclaughling & A. Villarini (a cura di), *E-learning MOOC e lingue straniere, studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning MOOC and foreign languages: research, studies and experiences* (pp. 17-26). Il Torcoliere – IUO.
- Troncarelli, D. (2016). La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2. *Italiano a stranieri*, 20, 8-14.
- Troncarelli, D. (2011). Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online. In T. Minerva & L. Colazzo (a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione. Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning* (pp. 885-893). LediPublishing.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Villarini, A. (2021). *Didattica delle lingue straniere*. Il Mulino.
- Villarini, A. (2020). I MOOC per la didattica delle lingue straniere: storia, contenuti e pubblici di riferimento. In A. Villarini (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC* (pp. 7-36). Pacini.
- Villarini, A. (2019). I MOOC e la valorizzazione dell'italiano. In R. Bombi & F. Costantini (a cura di), *Plurilinguismo migratorio. Voci italiane, italiche e regionali* (pp. 31-42). Forum editrice.
- Villarini, A. (2017). La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti, *Italiano a stranieri*, 22, 3-8.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.

4. Apprendimento linguistico e forme di potere: analisi di un LMOOC di italiano

Alessandro Puglisi

Abstract: The last few years have witnessed an exponential growth of MOOCs (Massive Open Online Courses) as a way of providing training. A Class Central report called 2020 “the second year of the MOOCs” (Shah, 2020); in this context, language MOOCs have also experienced extremely significant growth. The contribution identifies the forms of power within an Italian language MOOC with over 48000 enrolled, and how these forms of power characterize relationships between students, tutors and digital learning platform. The issue is addressed by studying the ability to mobilize share capital within an Italian LMOOC using the social network analysis (Borgatti et al., 2009). The network of relationships (Barabási, 2002) generated within the LMOOC is represented through oriented and weighted graphs; it is studied first at the overall network level, and then on the basis of centrality statistical measures, such as closeness *centrality*, *betweenness centrality* and *cross-clique connectivity*. The concept of social capital therefore has an operational response, and students with higher centrality measures are highlighted. These data generate considerations on the articulation of power within a platform hosting MOOCs, in particular in terms of the set of subjects and objects immersed in a network of productive constraints (Latour 2005). In this way, a scientific contribution is made in a field that is still little frequented, related to the study of the communicative interactions that take place within the contexts of mass language learning, and their implications.

Keywords: MOOC; Social Capital; Social Networks; Power.

1. Introduzione

Il 2020 è stato di recente denominato come “il secondo anno dei MOOC” (Shah, 2020b), dopo l'*annus mirabilis* 2012 (Pappano, 2012). La pandemia da Covid-19 e le conseguenti misure di contenimento della sua diffusione hanno fornito un enorme, e inaspettato, impulso all'istruzione online, con ripercussioni sia sull'aumento esponenziale degli studenti che sugli sforzi di investimento da parte delle piattaforme (Shah, 2020a). Contestualmente, le lingue straniere sono entrate nei *report* sulle materie più richieste per la prima volta, nella forma di LMOOC. L'apparizione dei primi LMOOC risale a ottobre 2012 (Sokolik, 2014), pochi anni dopo le esperienze pionieristiche dei primi cMOOC (MOOC connettivisti), risalenti al 2008, che si presentavano

come MOOC caratterizzati da una decentralizzazione dei contenuti e degli strumenti e da una visione del gruppo in cui i confini dei ruoli tra studenti e insegnanti erano fluidi. Esaminando più specificamente il panorama degli studi sui MOOC di lingua italiana, nonostante alcune recenti sintesi di valore, come quella di Villarini (2020), mancano ancora trattamenti sistematici che analizzino grandi quantità di dati da un punto di vista quantitativo e non solo qualitativo. Questo contributo è incentrato sul MOOC di lingua italiana per principianti, *Introduction to Italian* (Università per Stranieri di Siena) nella sua prima edizione, ospitata all'interno della piattaforma FutureLearn e risalente al maggio-giugno 2016, che ha contato oltre 48000 iscritti. Guardando a *Introduction to Italian*, prendiamo in considerazione apprendenti adulti che assumono atteggiamenti da *self-directed learners* (Knowles, 1975). Essi, infatti, agiscono in relazione all'azione educativa sulla base del significato che ad essa attribuiscono, nella prospettiva suggerita dalle riflessioni dell'interazionismo simbolico (Blumer, 1969) e che ben si può rivedere nel cosiddetto modello egodinamico (Titone, 1976). Di conseguenza, questo complesso insieme di interazioni fra apprendenti, tutor, piattaforma e contenuti didattici, che si dà in un contesto di immersione di soggetti e oggetti in un coacervo di costrizioni produttive (Latour, 2005), genera varie forme di *potere* all'interno del MOOC; queste forme si esprimono da un lato attraverso le caratteristiche del corso (la sua *struttura*, per dirla nei termini della distanza transazionale di Moore, di cui diremo più avanti) e dall'altro nell'espressione di una maggiore o minore centralità statistica degli utenti all'interno del corso. Quest'ultima, come si vedrà, può essere computata attraverso metodi e tecniche propri della scienza dei dati; giova qui, però, accennare anzitutto ai concetti di *capitale sociale* e *potere*, per come li intendiamo nel presente contributo, in relazione al contesto di apprendimento, online e massivo, in esame.

La locuzione *capitale sociale* è relativamente recente in letteratura, ma il concetto che rappresenta non è affatto nuovo nel campo della sociologia; per questo motivo converrà esplorare brevemente il percorso di questa idea. Già Durkheim, in un'opera pionieristica dedicata al suicidio, lavoro in apparenza eterodosso rispetto alla tematica del capitale sociale, rifletteva su come gli interessi individuali non potessero spiegare, da soli, l'integrazione sociale che, anzi, poggiava su relazioni stabilite attraverso contratti. Queste relazioni, però, potevano esistere solo perché c'erano norme morali che regolavano i contratti alla loro base (Durkheim, 1997 [1893]). In più, tali norme erano definite all'interno di una società ben organizzata e strutturata, nella quale la chiave dell'unità sociale era, in termini in apparenza paradossali, la differenziazione degli individui; questi ultimi, d'altro canto, avevano comunque bisogno di far parte di gruppi sociali densi e coesi. Altri due studiosi che hanno evidenziato aspetti successivamente integrati nelle teorie del capitale sociale

sono stati Max Weber e George Simmel. L'analisi del primo abbraccia diversi livelli ai quali opera il capitale sociale: 1) capitale sociale come bene privato che porta benefici individuali; 2) capitale sociale come *bene di club* che concede benefici esclusivi solo ai suoi membri; 3) estendendo il secondo livello, capitale sociale come bene collettivo, poiché i benefici del club hanno conseguenze, positive o negative, sull'intera comunità. È importante notare come Weber abbia focalizzato la sua analisi sul funzionamento di contesti molto specifici, come certe sette protestanti, i cui membri godevano di privilegi associati alla loro reputazione, ottenendo vantaggi negli affari e nell'accesso al credito. D'altro canto, Simmel ha indirizzato la sua attenzione maggiormente verso le relazioni sociali, analizzando le cosiddette "cerchie sociali" (Chiesi, 2000), considerabili, in un certo senso, come antesignane delle rappresentazioni utilizzate nell'analisi delle reti sociali. Ad ogni modo, l'affermazione di *capitale sociale* come categoria critica è generalmente associata alle riflessioni di Bourdieu. Egli guarda a una società ideale ma determina il capitale sociale come uno strumento che mantiene, e anzi talvolta rafforza, gerarchie e disuguaglianze sociali. Per farlo, Bourdieu colloca il capitale economico sopra altre tipologie di capitale (culturale, simbolico, sociale), motivo per cui il capitale sociale si riferisce all'insieme di risorse ottenute o ottenibili attraverso le proprie relazioni (Bourdieu, 1980); queste, però, non si danno una volta per tutte, ma vanno incontro a continue (ri)elaborazioni. Se la riflessione di Bourdieu, probabilmente, non offriva strumenti critici per la misurazione del capitale sociale, alcuni spunti maggiormente operativi provengono dalle acquisizioni di James Coleman. Tra le intuizioni più interessanti, vi sono le nozioni di obblighi e aspettative nelle relazioni, dove un individuo fa qualcosa per un altro, contando sull'aspettativa della reciprocità (Coleman, 1990). In questo senso, i nodi all'interno di una rete sociale che tendono a prodigarsi per gli altri dovrebbero, almeno teoricamente, accumulare relazioni utili che possono essere sfruttate, quando necessario. Tuttavia, questo modello è soggetto a notevole variabilità, a seconda del livello di fiducia tra i nodi e dell'eventuale assistenza esterna che i singoli nodi possono ricevere da enti o istituzioni, riducendo così la necessità di connessioni interne alla rete; con tutta evidenza, sarà utile tenere presente quest'ultimo aspetto nella presente trattazione. Anche Alessandro Pizzorno lega fortemente il capitale sociale alle relazioni sociali. Secondo Pizzorno, le relazioni che danno origine al capitale sociale devono essere caratterizzate da durata, nonché da solidarietà e/o reciprocità tra i nodi. A questo proposito, propone una grande distinzione tra capitale sociale di solidarietà e capitale sociale di reciprocità. Nel caso del capitale sociale di solidarietà, Pizzorno si riferisce a relazioni che "nascono o sono sostenute attraverso gruppi coesi i cui membri sono fortemente [...] collegati l'uno all'altro" (Pizzorno, 1999: 380). Possiamo, tuttavia,

dire che questo non è il caso degli studenti all'interno di un LMOOC, poiché, come peraltro vedremo nel contesto dell'analisi dei dati, le loro connessioni consistono principalmente in legami deboli (Granovetter, 1973). Il capitale sociale di reciprocità può emergere da vari tipi di relazioni. Alcune di queste sono simili a quelle già discusse dagli altri studiosi menzionati; ad esse vanno aggiunte le relazioni che nascono dall'assistenza fornita sulla base della percezione di appartenenza allo stesso gruppo sociale o come riflesso dei valori interiorizzati dall'attore, per i quali, dunque, non esistono aspettative di reciprocità.

Quello di *potere* è un concetto multidimensionale che abbraccia vari aspetti della vita e della società, oltre a essere oggetto di accese dispute critiche (Lukes, 2005) e spesso definito, di necessità, in termini di opposizione (Avelino, 2021). Se, in termini generici, si può certamente affermare che il potere è la capacità di un individuo, o di un gruppo, di ottenere ciò che desidera anche di fronte all'opposizione; oppure che esso emerge quando un individuo cerca di influenzare gli altri per modellare le loro convinzioni, opinioni e azioni, tali definizioni risultano, tuttavia, scarsamente applicabili al contesto educativo. Più utile sembra, perciò, muoversi all'interno di una concezione teatrale del potere, come recentemente suggerito da Mazzone (2022), combinando la sociologia di Goffman con la *Actor-Network Theory*. Mazzone sostiene che una concezione teatrale del potere può essere assunta per "prendere in considerazione seriamente sia l'agency individuale e le capacità sia le costrizioni sistemiche" (Mazzone, 2022: 761) recuperando l'idea alla base della presentazione del Sé nelle interazioni quotidiane faccia a faccia (Goffman, 1969). La proposta di Mazzone di combinare Goffman con l'*Actor-Network Theory* permette però di superare ciò che Goffman affermava riguardo alla metafora teatrale come utile *esclusivamente* per leggere le interazioni faccia a faccia. Poiché in ogni "teatro del potere" gli oggetti fisici e sociali svolgono un ruolo attivo (Blumer, 1969) e gli attori sono rappresentati sia da soggetti che da oggetti (Latour, 2005), immersi in un grande gruppo di costrizioni, intese come produttive e necessarie, allora questa concezione del potere, che esploreremo nel seguito della trattazione, è ampiamente compatibile con quelle manifestazioni di potere che si danno in un LMOOC. Per tale ragione, essa può valorizzare tutte e tre le dimensioni del potere, vale a dire episodica, disposizionale, sistemica e segnatamente le prime due. Infatti, come si vedrà più avanti, anche con il conforto dei dati sperimentali, prenderanno corpo principalmente espressioni di potere disposizionale, assunto dalla componente istituzionale come capacità a essa consustanziate, che vengano esercitate o meno, e di potere episodico, vale a dire contestuale, situazionale, estemporaneo, in capo ad alcuni apprendenti, in quanto potere in connessione con l'*agency* dell'attore sociale (Clegg, 1989).

I due concetti dei quali abbiamo stringatamente esplorato alcune declinazioni vanno ora inquadrati, per i nostri fini, entro la cornice della *transactional distance theory* di Moore, ricordato più sopra. In questo modello (Moore, 1972, 1973), l'educazione a distanza si fonda su tre fattori: *structure*, *dialogue* e *autonomy*, emergendo direttamente dai primi due e dialogando anche con il terzo. Ciascuno di essi può essere più o meno rappresentato all'interno di un corso ed è opportuno osservare meglio i primi due; la *structure* consta dei contenuti del corso e della loro quantità e prende corpo nella loro organizzazione in una sequenza ordinata e coerente, non aggirabile dal discente e scandita con una tabella di marcia definita e stringente. Un corso con una struttura meno forte dà la possibilità, invece, di più percorsi di apprendimento e l'opportunità, per il discente, di negoziare variazioni del percorso stesso oltre che, almeno in certi casi, seguire completamente il proprio ritmo di lavoro e apprendimento. D'altro canto, il fattore *dialogue* è visto nel modello di Moore come "a particular kind of interpersonal interaction" (Moore, 2012: 70), con la fondamentale specificazione che "teachers exchange words and other symbols with learners, aimed at the latter's creation of knowledge" (Moore, 2012: 70). La distanza transazionale, dunque, è funzione dell'uno e dell'altro, in rapporto di proporzionalità inversa con ciascuno dei due, nella misura in cui una struttura più forte, così come un minore dialogo, determinano maggiore distanza transazionale. In questo contesto, l'*autonomy* si può definire in relazione agli apprendenti che possono avere "in different degrees, the ability to develop a personal learning plan, to find resources for study in their work or community environments, and to evaluate from themselves when progress was satisfactory" (Moore, 2012: 72). Si tratta, perciò, di un fattore considerato sia in base a quanto viene, per così dire, concesso dal corso, ma anche, e forse soprattutto, alla capacità dell'apprendente di costruirsi una sua autonomia (Rogers, 1969), pur inscritta in una rete di restrizioni/costrizioni.

Riassumendo, in uno scenario complessivo di *struttura* e *dialogo* del corso, sul palcoscenico del *teatro del potere* si muovono diversi attanti: piattaforma, ente erogatore, apprendente, tutor. Possiamo definire complessivamente, dunque, il potere come opportunità, da parte di un individuo, gruppo, ente, dispositivo tecnologico, di porre vincoli (oltre che offrire opportunità formative) all'autonomia di individui o gruppi di individui. Per questa ragione, l'ambito del MOOC linguistico del quale ci occupiamo potrà essere visto proprio come espressione di un equilibrio tra vincoli e opportunità, in un più ampio *frame* discorsivo di *empowerment* e *disempowerment*, nel quale apprendenti che riescono a mobilitare un maggiore capitale sociale acquisiscono una forma di potere, testimoniata dalla loro centralità statistica. Questo potere, inteso come possibilità di influenzare positivamente altri apprendenti, emer-

gendo nella rete sociale generata, si situa fra gli altri che sono già costitutivamente esercitati all'interno di un corso online da parte (almeno): della piattaforma che funge da *provider*, fornendo vincoli nella costruzione di un LMOOC; dell'ente erogatore, che costruisce il corso, tracciando un percorso più o meno strutturato per gli apprendenti; dei tutor, che possono gestire quantitativamente e qualitativamente le interazioni.

Nel contributo, il secondo paragrafo è dedicato ai metodi e agli strumenti utilizzati nell'indagine, mentre all'interno del successivo si presentano i risultati, i quali vengono poi discussi nel quarto paragrafo, prima di procedere ad alcune brevi conclusioni contenute nella quinta e ultima partizione.

2. Metodi e strumenti

La concezione dello studio ha richiesto, naturalmente, di considerare alcuni presupposti e operare alcune scelte. In particolare, abbiamo dovuto presupporre:

- che all'interno di un MOOC linguistico si possa generare una rete sociale attraverso le interazioni comunicative di ogni apprendente con gli altri apprendenti e con i tutor;
- che questa rete sociale venga generata anche a partire dai commenti inseriti dagli utenti utilizzando l'apposita funzionalità offerta dalla piattaforma FutureLearn che ospita *Introduction to Italian*;
- che vi sia la possibilità di rappresentare questa rete sociale interna al MOOC linguistico e generatasi tramite i commenti, con un grafo, struttura matematica che permette di rappresentare relazioni di vario tipo (Barabási, 2002), come un insieme di punti, definiti *nodi*, collegati tra loro da *archi* che rendono visibile una relazione.

Nel nostro caso, è stato costruito un grafo *orientato e pesato*. Si dice *orientato* un grafo in cui le relazioni esplicitate tra coppie di nodi non sono simmetriche, e quindi viene considerato il verso; vale a dire che l'interazione *ha una direzione precisa*. In altre parole, se l'utente B risponde con un commento a un commento dell'utente A, l'interazione andrà da B verso A, così A avrà un'interazione/relazione in ingresso e B ne avrà una in uscita. Il grafo è stato concepito anche come *pesato* perché, se una singola relazione comunicativa tra due nodi occorre più volte, se cioè un certo utente risponde più volte ad un altro utente in varie occasioni, allora quella relazione acquista progressivamente maggior peso nell'economia complessiva della rete sociale generata all'interno del MOOC linguistico.

In altre parole, si instaura una relazione comunicativa debole (nel senso di *legame debole*, come individuato da Granovetter (1973)) nel momento in cui un apprendente risponde al commento di un altro apprendente. In un contesto, come quello del LMOOC che analizziamo, in cui la conversazione e l'utilizzo della funzionalità di commento vengono almeno incoraggiate fortemente, se non esplicitamente richieste, rileviamo quanto all'aumentare delle interazioni comunicative come le abbiamo intese, aumentino per il singolo apprendente le possibilità di ricevere e/o fornire informazioni attraverso la conversazione.

In questo senso, abbiamo dunque considerato:

- i commenti che hanno ricevuto almeno una risposta;
- i commenti rimasti senza risposte;
- le occasioni in cui un determinato apprendente risponde a sé stesso (anche qualora la risposta si trovi fra altre risposte);
- Si è guardato poi alle *performance* degli studenti su due livelli, cioè:
- in termini di completamento del corso; bisogna notare come, nel caso specifico, la piattaforma ospitante consideri un corso come *completato* nel caso in cui l'apprendente abbia provato a rispondere a tutti i quiz proposti e abbia inoltre contrassegnato come *completato* almeno il 50% delle pagine che costituiscono il corso medesimo;
- in relazione a misure di centralità statistica rilevate sul grafo costruito.

Per le nostre indagini abbiamo utilizzato dataset forniti dalla piattaforma FutureLearn e relativi tanto agli apprendenti quanto ai commenti da loro inseriti all'interno dei forum di *Introduction to Italian*.

L'analisi ha preso le mosse da un'esplorazione preliminare dei dataset. Sono stati poi estratti i dati su fascia d'età, genere, paese, livello di istruzione, status occupazionale e settore di occupazione (Puglisi, 2021). In linea generale, nonostante i molti utenti che hanno preferito non dichiarare i propri dati, ne è emersa una prevalenza delle fasce d'età 26-35 (n=1210), 56-65 (n=1268) e >65 (n=1310), a fronte di 42322 che non dichiarano l'età. In quanto al genere, si osserva una prevalenza del femminile sul maschile (4814 contro 1809, con 42172 non dichiaranti), mentre a prevalere in termini di istruzione e status lavorativo sono i lavoratori a tempo pieno (n=2014, il dato più elevato, con 42216 che non dichiarano) con istruzione superiore e occupati in ambito educativo.

È stato successivamente costruito il grafo rappresentante le relazioni comunicative interne a *Introduction to Italian*. Per la costruzione del grafo non sono stati considerati i nodi che definiamo *isolati*, vale a dire quei commenti

che non hanno ricevuto risposta. Sul grafo costruito sono state rilevate misure più generali, sintetizzate in Tab. 1 e Tab. 2, vale a dire:

- ordine, cioè il numero di nodi (e quindi di utenti);
- misura, che rappresenta il numero di archi, cioè il numero di interazioni comunicative;
- *loops* presenti, cioè quei casi in cui un utente risponde a un suo stesso commento;
- diametro, che viene misurato considerando i percorsi (o cammini) più brevi che collegano, da un punto di vista comunicativo, ciascuna coppia di utenti, e selezionando il più lungo di questi percorsi;
- densità, cioè la relazione tra il numero degli archi del grafo e il numero di archi teoricamente possibili; quest'ultimo è esprimibile, nel caso di un grafo orientato e pesato, anche come rapporto, in cui al numeratore abbiamo il numero degli archi presenti nel grafo e al denominatore il numero dei nodi del grafo moltiplicato per il numero dei nodi del grafo - 1;
- transitività globale, che è il rapporto tra il numero di triple chiuse (tre vertici/utenti collegati da tre archi/interazioni, non considerando l'orientamento degli archi) esistenti e il numero di triple (aperte, cioè fatte da tre utenti in cui ciascuno non è connesso a ciascun altro, e chiuse) possibili.

Abbiamo inoltre calcolato misure di centralità statistica, vale a dire: *closeness centrality*, che rende conto, per ciascun nodo, della lunghezza media dei cammini più brevi per raggiungere, da quel nodo, ogni altro nodo; *betweenness centrality*, basata sulla presenza di un nodo all'interno dei cammini più brevi fra tutte le paia di nodi presenti all'interno del grafo; *cross-clique connectivity*, come quantità di *cliques* alle quali un nodo appartiene.

Il primo dato di rilievo (Tab. 1) è il numero di utenti iscritti al LMOOC, ben 48820; di questi, solo 5129, pari al 10,5%, hanno completato il corso, secondo i criteri di cui si è detto sopra. Gli apprendenti-utenti del corso che hanno contribuito alla generazione della rete sociale sono 4042, rappresentati dal valore di *ordine* del grafo che, come detto in precedenza, indica il numero di nodi. Tali nodi hanno dato luogo a 15604 archi, cioè interazioni comunicative, dato evidenziato come *misura* del grafo. È importante, inoltre, segnalare 9154 nodi isolati e 1792 *loops*. Questi ultimi valori fanno il paio, come vedremo tra breve, con una ridottissima densità del grafo. Se osserviamo, infatti, gli ulteriori dati calcolati (Tab. 2), rileviamo un diametro di 19 con una densità di 0.00095532 che, stante un valore massimo di 1 (che troveremmo nel caso di un grafo cosiddetto completo, in cui, cioè, ciascun nodo fosse collegato con ciascun altro), indica come vi sia poco meno dello 0,1% di possibilità che due nodi qualsiasi, quindi due apprendenti nella rete,

siano adiacenti, cioè entrati in interazione comunicativa fra loro. Tale dato è confermato dal valore di transittività globale, 0,04380192, che dà la misura della tendenza dei nodi a raggrupparsi in *cluster* cioè, in parole più povere, a costituire dei gruppi all'interno dei quali i nodi interagiscono tra loro.

Totale utenti (n)	Utenti che hanno completato il corso (n)	Utenti che hanno completato il corso (%)	Nodi isolati (n)	Misura (n)	Ordine (n)	Loops (n)
48820	5129	10,5%	9514	15604	4042	1792

Tab. 1 Dati generali sul grafo generato dalla rete sociale all'interno di Introduction to Italian (run 1) - parte 1

Diametro	Densità	Transittività globale
19	0.00095532	0.04380192

Tab. 2 Dati generali sul grafo generato dalla rete sociale all'interno di Introduction to Italian (run 1) - parte 2

Tutte queste misure sono state poi messe in relazione con le *performance* degli studenti in termini di completamento o meno del corso. La metodologia di analisi è la *social network analysis* (SNA). Dobbiamo qui precisare che nonostante, per comodità, ci riferiremo alla *social network analysis*¹³, quella condotta è un'indagine in riferimento all'idea, più specifica, di *social learning network analysis* (o *analytics*), in quanto la rete sociale all'interno del nostro MOOC è una rete sociale legata esplicitamente ad un contesto di apprendimento guidato. Le reti sociali sono state definite come “networks in which the vertices are people, or sometimes groups of people, and the edges represent some form of social interaction between them” (Newman, 2010: 36). In questo senso, dunque, sulla scia di altri contributi recenti che hanno guardato all'analisi di MOOC attraverso il Learning Analytics (Martin-Monje et al., 2018) ma anche, in particolare, al supporto all'insegnamento tramite MOOC attraverso la SNA (Sinha, 2014)¹⁴, e considerando pure come vi siano significative differenze tra l'analisi di una rete sociale *offline* e quella di un *online network* (Kane et al., 2013), la presente analisi aspira ad inserirsi nell'ampio dibattito sulle possibilità di indagine scientifica sull'apprendimento linguistico all'interno di piattaforme digitali. La scelta di adottare la SNA come me-

¹³ Per un articolo sulla *social network analysis*, e in particolare sul suo sviluppo a partire dalle radici sociologiche, si veda Scott (1988).

¹⁴ Per un *primer* sull'utilizzo della SNA nella ricerca educativa, si veda Grunspan et al. (2014).

to-dologia ci consente di avvicinarci al nostro oggetto di studio con l'intento di compierne, con un approccio *whole-network*, una descrizione relativa all'aspetto di interazione *sociale*¹⁵ da porre in relazione con i risultati conseguiti dagli apprendenti, nei termini in cui essi possono essere rilevati in base ai dati forniti dalla piattaforma ospitante.

Nella nostra ricerca abbiamo utilizzato la versione 4.0.1 del software di analisi statistica *R*, pubblicata il 6 giugno 2020, chiamata *See Things Now*. Per facilitare la nostra analisi, abbiamo utilizzato *RStudio* nella versione 1.3.959 (*Middlemist Red*), che funge da ambiente di sviluppo integrato (IDE). Questo software ha svolto un ruolo fondamentale nel supportare le varie fasi dell'indagine, tra cui l'analisi esplorativa preliminare, la codifica e il *debug* degli errori. Per la manipolazione dei dati, ci siamo affidati principalmente ai pacchetti `{dplyr}` e `{tidyr}` del cosiddetto *tidyverse*. Questi pacchetti offrono strumenti efficienti per la manipolazione e la trasformazione dei dati, a partire dalla fase esplorativa. Inoltre, abbiamo utilizzato il pacchetto `{tibble}` per la creazione dei *dataframe* e il pacchetto `{readr}` per l'importazione dei *dataset*. Per condurre l'analisi della rete sociale vera e propria, è stato fatto uso del pacchetto `{igraph}`, che comprende una nutrita serie di funzionalità per l'analisi delle reti. Inoltre, abbiamo utilizzato il pacchetto `{CINNA}`, in particolare la funzione `proper_centralities()`, e il pacchetto `{centiserve}` per la funzione `crossclique()`, che ci hanno permesso di effettuare, rispettivamente, analisi specifiche relative alle misure di centralità e al rilevamento delle *cliques*.

3. Risultati

In questa sezione descriviamo i risultati ottenuti, con riferimento specifico ai valori più alti ottenuti dagli utenti all'interno della rete sociale in termini di *closeness centrality*, *betweenness centrality* e *cross-clique connectivity*. Tutte e tre le misure di centralità statistica di cui discuteremo evidenziano un livello di complessità, sia della rete sia delle interazioni che al suo interno hanno luogo, molto più elevato di quanto un'analisi superficiale potrebbe indicare. Annotiamo qui che, nella lettura dei dati, gli *id* degli utenti si trovano in grassetto nel caso in cui si tratti di utenti che hanno completato il corso, ed evidenziati in grigio se sono tutor del LMOOC.

Nel primo caso (Tab. 3), il valore massimo di *closeness centrality* ottenibile è 1 e, come si vede, anche i primi cinque utenti si situano ben lontani dal massimo, con valori tra 0,0009816396 e 0,0009488152; in questo ambito, solo

¹⁵ Due contributi sulle metodologie di analisi delle reti sociali sono Borgatti e Ofem (2010) e Borgatti et al. (2009).

un utente su cinque risulta tra coloro i quali hanno completato *Introduction to Italian*.

Rank	Id	Closeness centrality (max = 1)
#1	9236	0.0009816396
#2	44678	0.0009527683
#3	45472	0.0009510603
#4	27155	0.0009508258
#5	NA	0.0009488152

Tab. 3 Valori di closeness centrality all'interno della rete (cinque più alti)

Osservando i valori di *betweenness centrality* (Tab. 4), si notano differenze significative rispetto ai valori esaminati in precedenza, in quanto già solo nei primi cinque utenti per valore in ordine decrescente, troviamo tre tutor (id 40072, 46943, 7343) e due utenti che hanno completato il corso.

Rank	Id	Betweenness centrality (max = 1)
#1	40072	0.04824136
#2	46943	0.04437319
#3	40331	0.03409500
#4	7343	0.03401165
#5	26484	0.02933206

Tab. 4 Valori di betweenness centrality all'interno della rete (cinque più alti)

La terza e ultima misura di centralità presa in considerazione (Tab. 5) è la *cross-clique connectivity*. Se le prime due consideravano il posizionamento dei nodi rispetto ai cammini che li collegavano, questa dà conto dell'appartenenza di un nodo a delle *cliques*, vale a dire gruppi di nodi in cui ciascuno di essi è connesso con ciascun altro, costituendo quindi piccoli *sottografi* completi. In questo caso, rileviamo un/una solo/a tutor nella prima posizione, e quattro utenti che hanno completato il corso.

Rank	Id	Cross-clique connectivity
#1	46943	27411
#2	40331	24216
#3	15752	20771
#4	26484	18611
#5	4560	17765

Tab. 5 Valori di cross-clique connectivity all'interno della rete (cinque più alti)

Un ulteriore insieme di dati di interesse, che qui riportiamo (Tab. 6) e discuteremo nel paragrafo successivo in un'ottica complessiva, è rappresentato dal numero di studenti che hanno completato il corso tra i primi cento con i valori più alti per ciascuna misura di centralità. Tali valori sono inoltre riportati in relazione a tre *endpoint*, fissati dopo la prima settimana di corso (Endpoint 1), dopo la terza settimana (Endpoint 2) e alla fine del corso (Endpoint 3). Si osservano tendenze differenti: per quanto riguarda la *closeness centrality*, il valore decresce significativamente, da 47 al primo *endpoint* a 29 al terzo, mentre i restanti valori, già piuttosto elevati dopo la prima settimana, crescono notevolmente dal primo al secondo *endpoint* e poi ulteriormente, anche se in misura più contenuta, andando verso la fine del corso. In altre parole, alla fine del corso, solo 29 dei 100 utenti con i valori più alti di *closeness centrality* avevano completato il corso, mentre questo valore ammonta a 86 su 100 e 94 su 100 per altre due misure di centralità statistica.

	Closeness centrality	Betweenness centrality	Cross-clique connectivity
Endpoint 1	47	65	68
Endpoint 2	40	85	88
Endpoint 3	29	86	94

Tab. 6 Numero di studenti (sui cento con i valori più alti) che hanno completato il corso

4. *Discussione*

Un commento più approfondito dei dati ottenuti in questa ricerca applicando metodi propri della scienza dei dati può contribuire in generale, secondo noi, a una più equilibrata *narrazione* dei MOOC, e di quelli linguistici più nello specifico. Lo scenario di riferimento è quello di una rete sociale poco densa, all'interno della quale si muovono poco più di 4000 apprendenti,

meno di un decimo degli iscritti e circa un quinto in meno di quelli che hanno completato il corso (5129, il 10,5% del totale). Tale rete sociale risulta frutto di legami assai deboli, come dimostrano peraltro le quantità, consistenti in rapporto alla popolazione totale del LMOOC, di nodi isolati e di *loops*. Il numero di archi, espresso dalla *misura* del grafo (15604), se messo in relazione al numero di nodi (4042, come già ricordato), dà conto di una rete sociale nella quale le interazioni comunicative sono prodotte da un numero relativamente esiguo di partecipanti. Questo dato è ulteriormente confortato se guardiamo a esso in chiave per così dire longitudinale, confrontando i valori a inizio corso, metà del corso, e finali (Puglisi, 2021). Un'ulteriore conferma si deve, oltre che, ovviamente, al valore di *densità*, del quale si è già detto, a un *diametro* e a una *transitività* globale piuttosto ridotti. Su questo sfondo che abbiamo delineato si stagliano i valori relativi alla centralità statistica. Come si ricordava più sopra, la *closeness centrality* misura la lunghezza media dei cammini più brevi per raggiungere ciascun nodo da ciascun altro; in altre parole, un nodo con un valore alto di *closeness centrality* è in comunicazione più *diretta*, si potrebbe dire, con gli altri nodi. A tal proposito, non sembra esserci una concomitanza particolarmente rilevante tra dati di completamento e valori elevati di questa misura di centralità, come peraltro si osserva nella Tab. 6, che evidenzia un decremento assai deciso del rapporto tra apprendenti che completano il corso e apprendenti che presentano alti valori di *closeness centrality*. Una tendenza opposta si dà, invece, nel caso di *betweenness centrality* e *cross-clique connectivity*: giacché la prima delle due guarda alla presenza, o meno, di un nodo all'interno dei cammini più brevi tra paia di nodi (e non all'estensione dei cammini stessi), si può suggerire che, in termini generali, possa essere più importante inserirsi nelle conversazioni che hanno luogo all'interno dei forum di *Introduction to Italian*, piuttosto che, necessariamente, scrivere molto e rispondere in maniera quantitativamente altrettanto spiccata. Detta altrimenti, un orientamento maggiormente *comunitario*, sia da parte del singolo che in termini più istituzionali, favorirebbe una fruizione più *piena* del LMOOC. Quest'ultima considerazione sembra trovare un deciso riscontro nei valori di *cross-clique connectivity* (Tab. 5 e Tab. 6 alla terza colonna), cioè relativi all'appartenenza dei nodi a un numero maggiore o minore di gruppi di nodi tutti connessi tra loro. Con l'eccezione, non scarsamente significativa, di 1087 apprendenti che hanno completato il corso, pur senza aver mai interagito con altri, eccezione che meriterebbe una trattazione a sé, è possibile fare alcune ulteriori considerazioni generali. Una lettura superficiale suggerirebbe la coesistenza di due termini: da un lato, la presenza, in termini quantitativi, di un apprendente all'interno del LMOOC, dall'altro il completamento del corso, suggerendo di unificare questi termini in una tautologia. I dati dimostrano, però, che un atteggiamento più costrut-

tivo vede gli apprendenti interagire, tra loro e con le figure che realizzano il *tutoring*, in maniera sia ampia che distribuita. I valori di *betweenness centrality* più in alti in assoluto sono infatti da attribuire a *tutor* (Tab. 4) e, proprio per questo, non sembra inadeguato suggerire come un apprendente che assuma atteggiamenti comunicativamente proattivi, nel senso che abbiamo definito, finisca per assumere, almeno in parte, funzioni da *tutor*. In tal modo, guadagna autorevolezza agli occhi degli altri e delle altre e si pone in maniera decisamente più *centrale* all'interno della rete sociale di apprendimento.

Tutte queste considerazioni vanno iscritte nella teoria della *distanza transazionale* di Moore, per poter essere viste, successivamente, in termini di distribuzione di potere. Un LMOOC come *Introduction to Italian* mostra, infatti, un livello di *struttura* (nei termini di Moore) piuttosto alto, presentando un'organizzazione lineare in settimane, con contenuti scanditi in numerosi passi (*step*), attività da completare, quiz e scadenze. Al tempo stesso, il *dialogo* è presente, nei limiti di un rapporto numerico *tutor/apprendenti* assai svantaggioso, e tempera, almeno in parte, il rischio di quelle che potremmo forse definire *derivate di autoapprendimento*. Si dà, perciò, in questo *teatro del potere* (come suggerito dal già citato Mazzone) un delicatissimo gioco di equilibri, in continua ridefinizione, fra i poteri disposizionali, attribuibili al *provider*, all'ente erogatore e, in misura minore, ai *tutor*, e forme di potere episodico che gli apprendenti possono acquisire in ragione dei loro comportamenti all'interno della rete sociale. Sia i *provider* che gli enti erogatori, nell'atto stesso di fornire un'infrastruttura (i primi) e rendere pubblico un percorso di apprendimento strutturato (i secondi) pongono dei vincoli che è possibile qui intendere nel senso attribuito loro da Latour (2005), cioè come spinte decisive all'interazione. Il loro *potere disposizionale* si esercita dunque in chiave positiva, attraverso un insieme di vincoli (come schematizzato in Fig. 1) che intendono favorire l'apprendimento, anche per mezzo dell'interazione in un ambiente digitale. Essi, perciò, ponendo in un certo senso delle restrizioni, in realtà offrono opportunità ai partecipanti; questi ultimi, dal canto loro, non potendo negoziare i contenuti e l'organizzazione, non dispongono di *potere disposizionale*. Rientra tuttavia tra le loro facoltà, come si è visto, quella di assumere una certa quantità di *potere episodico*. Nel nostro modello, questa tipologia di potere, che viene a generarsi contestualmente al percorso di apprendimento, viene resa esplicita attraverso le misure di centralità statistica, in particolare *betweenness centrality* e *cross-clique connectivity*. Esiste, comprensibilmente, un rapporto tra quanto emerge dal confronto tra questi poteri e il fattore *dialogo* all'interno di un MOOC linguistico. Se il grado di *struttura*, infatti, è dato una volta per tutte e sostanzialmente non può essere modificato in una stessa edizione di un MOOC linguistico, il fiorire del *potere episodico* di alcuni apprendenti (i più *centrali*) che, almeno

in parte, assumono funzioni di solito attribuite a *tutor*, può fare aumentare, complessivamente, il livello del fattore *dialogo*. Queste considerazioni possono fornire suggerimenti in termini di macro- e micro-progettazione dei MOOC linguistici; sulla base dei dati raccolti e applicati al modello descritto, incentivi più spiccati all'interazione potrebbero, infatti, consentire di far instaurare reti sociali di apprendimento significativamente più dense e coese.

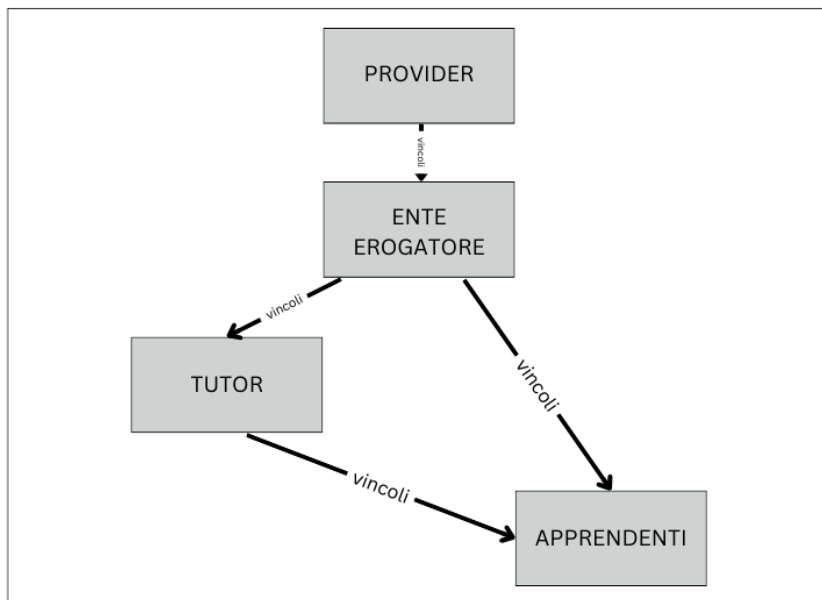


Fig. 1 Schematizzazione della distribuzione del potere disposizionale all'interno di un LMOOC

5. Conclusioni

La presente ricerca ha affrontato il tema delle forme di potere che si manifestano all'interno dei MOOC linguistici, con specifico riferimento alla prima edizione del LMOOC *Introduction to Italian* dell'Università per Stranieri di Siena, svoltasi tra il maggio e il giugno 2016. Lo studio è stato condotto nel novero della *transactional distance theory* di Moore, guardando alle influenze reciproche fra *struttura* e *dialogo*, da una parte, e forme di potere (disposizionale ed episodico, in particolare) emergenti all'interno della rete sociale, dall'altra. L'emergenza di forme di potere episodico acquisite da parte degli apprendenti è stata dimostrata per mezzo di alcuni metodi propri della *data science* e, segnatamente, della *social network analysis*. Lo studio è stato imperniato sulla costruzione di un grafo orientato e pesato, sul quale sono state effettuate analisi a livello di *whole-network* (diametro, densità, misura, ordine, ecc.) e indagini relative alla dimensione dei singoli apprendenti (mi-

sure di centralità statistica); queste ultime sono state poi messe in relazione con l'insieme degli apprendenti che, stando ai *dataset*, hanno completato il corso esaminato, conducendo a numerose considerazioni già evidenziate nel quarto paragrafo. Le risultanze del presente studio poggiano su un LMOOC di grande successo nell'ambito dell'apprendimento della lingua italiana in contesti massivi e per tale motivo si possono ragionevolmente considerare solide nel fornire un contributo di avanzamento alle ricerche iscritte nel campo della *learning analytics*. Tuttavia, nuove ricerche effettuate all'interno di MOOC linguistici di italiano con le medesime metodologie qui utilizzate potrebbero fornire ulteriore conforto alle acquisizioni sul rapporto tra apprendimento linguistico e manifestazione di forme di potere in contesti massivi.

Una direttrice di ricerca che sembra opportuno suggerire, in chiusura, è quella, potenzialmente assai feconda, relativa all'utilizzo di algoritmi di *machine learning*, su tutti gli algoritmi di regressione logistica. Questi potrebbero fungere opportunamente da strumenti predittivi che, a partire da valori di centralità statistica emersi dal grafo della rete sociale forniscano, anche *in itinere*, un'anticipazione del possibile *outcome*, cioè dei risultati di apprendimento, del singolo discente o di gruppi di essi più o meno vasti.

6. Riferimenti bibliografici

- Avelino, F. (2021), Theories of power and social change. Power contestations and their implications for research on social change and innovation. *Journal of Political Power*, 14(3), 425-448. [10.1080/2158379X.2021.1875307](https://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1875307)
- Barabási, A. L. (2004). *Link. La scienza delle reti*. Einaudi.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice Hall.
- Borgatti, S. P., & Ofem B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A. J. Daly (Ed.), *The ties of change: Social network theory and application in education*. (pp. 17-29). Harvard Press.
- Borgatti, S., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892-895.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche Sociale*, 3, 3-7.
- Chiesi, A. (2000). *L'analisi dei reticoli*. FrancoAngeli.
- Clegg, S. (1989). *Frameworks of Power*. Sage.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Westview Press.
- Durkheim, E. (1996). *Il suicidio. Studio di sociologia*. Rizzoli (ed. or. 1897).
- Goffman, E. (1969). *Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, LXXVIII, 6, 1360-1380.
- Grunspan, D., Wiggins B., & Goodreau, S. (2014). Understanding classrooms through social

- network analysis. A primer for social network analysis in education research. *CBE Life Science Education*, 13(2), 167-178.
- Kane, G., Alavi, M., Labianca G., & Borgatti S. P. (2013). What's different about social media networks? A framework and research agenda. *MIS Quarterly*, 38(1), <https://dx.doi.org/10.25300/MISQ/2014/38.1.13>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Prentice Hall.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Lukes, L. (2005). *Power: A Radical View*. MacMillan.
- Martin-Monje, E., Castrillo, M. D., & Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 251-272. [10.1080/09588221.2017.1378237](https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1378237)
- Mazzone, L. (2022). A theatrical conception of power. *European Journal of Political Theory*, 21(4), 759-782. [10.1080/2158379X.2021.1875307](https://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1875307)
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.
- Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, (44), 661-679.
- Moore, M. G. (2012). The Theory of Transactional Distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education*. (pp. 66-85). Routledge.
- Newman, M. E. J. (2010). *Networks: An Introduction*. Oxford University Press.
- Pappano, L. (2012, novembre 2). *The Year of the MOOC*. New York Times. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Pizzorno, A. (1999). Perché si paga il benzinaio. Note per una teoria del capitale sociale. *Stato e Mercato*, 3, 373-394.
- Puglisi, A. (2021). *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*. Pacini.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Scott, J. (1988). Social Network Analysis. *Sociology*, 22(1), 109-127. <https://doi.org/10.1177%2F0038038588022001007>
- Shah, D. (2020a, maggio 2). *How Different MOOC Providers are Responding to the Pandemic*. Class Central. <https://www.classcentral.com/report/mooc-providers-response-to-the-pandemic/>
- Shah, D. (2020b, dicembre 14). *The Second Year of the MOOC: A Review of MOOC Stats and Trends in 2020*. Class Central. <https://www.classcentral.com/report/the-second-year-of-the-mooc/>
- Sinha, T. (2014). *Supporting MOOC instruction with social network analysis*. <https://arxiv.org/pdf/1401.5175>
- Sokolik, M. (2014), What Constitutes an Effective Language MOOC?. In E. Martin-Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. (pp. 16-32). De Gruyter.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. La Scuola.
- Villarini, A. (a cura di). (2020). *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pacini.

5. Pattern development, skills practice and technology: LMOOC design at Federica web learning, University of Naples Federico II

*Camilla Accetto, Federica Di Biase, Ruth Kerr, Mary Longrigg,
Veronica Soloperto, Sofia Thomaidou, Jonathan Zerbib*

Abstract: This paper discusses the experience of a team of instructional designers and language teachers at Federica WebLearning, the Centre for Digital Education at the University of Naples, Federico II (henceforth Federica) in designing and delivering an intermediate level English language MOOC (English B1 Starting Out). The course was designed for scalable, open access and targeted at the lifelong learner audience within the university's third mission. This paper explores the macro-design process followed by Federica. It looks at the structured questions that formed the basis of the team brainstorming sessions, and the rationale underpinning their answers, which led to the construction of initial design guidelines and templates. The questions started from basic course and page structure; choice of language variety, topics, pedagogic approaches and video format, before moving on to the specifics of summative and formative assessment, skills development, interaction and culture. The most significant decisions taken were around where, and to what extent, to take advantage of new learning technologies and tools. Ad hoc learner exit-surveys provided user feedback on the design decisions taken, which, in combination with detailed feedback from the team, resulted in modifications and the sharpening of the design for the second edition. After further testing, the course was again refined in line with learner feedback and the resulting approach now constitutes the design framework for a growing portfolio of scalable online language courses at Federica.

Keywords: English Language Moocs; Instructional Design; Language Skills; Ed-tech Tools.

1. Introduction

Federica WebLearning, the Centre for Digital Education at the University of Naples Federico II (henceforth Federica), has a long experience of MOOC production for scalable and open-access delivery on its proprietary platform federica.eu. When tasked with designing and delivering a free and self-learning English language MOOC (LMOOC) for the University's third mission, the first step for the team of instructional designers and language teachers was to review the various stages of the ADDIE¹ framework normally used at Federica,

¹ The ADDIE instructional design framework - Analyze; Design; Develop; Implement; Evaluate - was originally developed by the Centre for Educational Technology at Florida State University for the US

in view of the specific nature of language MOOCs, the specific topics of interest within the field of LMOOC research and the fact that this LMOOC was not planned as part of the University curricular offering. The first *Analysis* phase started with an exploration of the literature and a team brainstorm. The literature highlights the potential of LMOOCs to offer “rich, flexible, and attractive collaborative learning and social interaction” (Bárcena et al., 2014). Martín-Monje and Bárcena (2014), in the introduction to their seminal volume, also point to the importance of giving LMOOC learners the opportunity to “develop receptive, productive, and interactive skills in the foreign language, which calls for a range of practice activities that engage the higher order mind”. Interestingly, a recent literature review (Zhang & Sun, 2023) identifies 9 topics of interest in LMOOC research and highlights increasing scholarly interest in participation and completion, learning effectiveness of LMOOCs and inclusiveness. This suggests that creating an effective and engaging learning experience within the MOOC environment remains a challenge. Dianna Laurillard asserted a long time ago that the design of a learning experience is the most fundamental part of online content delivery, referring to the overall design process as a science. She placed emphasis on the creation of patterns that students can recognise and relate to as an integral part of effective course design (Laurillard, 2012). The team engaged in a brainstorming session that focused on various key aspects. These included identifying the target audience, determining the types and components of language to be taught, exploring teaching and learning theories, discussing best practices, and establishing guiding concepts for course design. All of these considerations contributed to the development of a basic design template with the goal of fostering simplicity and familiarity. This template provided the starting point for the first non-curricular, instructor-less Federica Language MOOC, which became the first in a portfolio that now includes fifteen LMOOCs across four European languages at varying levels. It was decided to make this first template B1 level, given the importance of this intermediate threshold level, both in academia and in the workplace at a national level. It was also decided to divide the B1 level into two separate courses in line with the CEFR and Companion Volume (which they term B1 and B1 plus)² The major challenges identified in the subsequent *Development* stage of the planning process centered around the feasibility of crafting an interactive and engaging Language MOOC without direct teacher involvement.

Army in 1975, but has since been widely and effectively adopted in online education and training programs (Azimi et al., 2015; Spatioti et al., 2022).

² See <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> and the updated version with additions to the illustrative descriptors published in 2018, see: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Would it be possible to provide adequate feedback on a variety of language practice activities using available software? Would it be possible to provide the skills development that learners need, especially productive skills, using education technologies? Would it be possible to create a learning community with interaction between participants? Underpinning this issue was the fear that an increased use of technology, such as avatars replacing real-life instructors, might make the learning experience more impersonal in an environment that the literature often describes as alienating and isolating (Galusha, 1998: 11; Henderikx et al., 2018: 4-6 and corresponding bibliography). Therefore, during the creation of this first non-curricular Federica LMOOC³, a great deal of attention was given to these challenges. Having identified the audience as lifelong learners seeking to upgrade their language skills profile, relevant topic-based lessons were selected and video stories with a specific set of relatable characters were designed as the vehicle for the language presentation. In terms of format, it was decided to separate each lesson into 3 units respectively dedicated to language, real-life communicative situations and skills development. Avatars were provided to simulate the presence of a tutor to guide the students through grammar explanations, and emphasis was put on opportunities for peer-to-peer communication within the course via notice boards and forums. The lessons, units and pages were all structured in the same way in a bid to create a comfortable and familiar learning experience. In terms of evaluation of the experience, Beta testing, pre-course and exit surveys provided extensive feedback which informed substantial modifications to the design framework. This new framework was applied to a second edition of the B1 course with positive outcomes, and was subsequently used for the future LMOOCs in the four languages at lower as well as higher levels. Feedback from platform and learner data continue to inform the post-course analysis, ensuring constant development in terms of learner needs and the general effectiveness of the delivery and content of our LMOOCs. This paper will present the macro, meso and micro phases of the design process for Federica LMOOCs, while focusing on how and where educational technology was used, and it also aims to offer a critical observation of how effective or engaging the learners found the technology-oriented experience.

2. Analysis

During the Analysis phase, the team conducted a collaborative brainstorming session to delve into key questions and guide initial thoughts. Further-

³ The Federica.eu platform already hosted some language courses created by university professors for use in blended delivery mode: Business English, Swahili and Ancient Hebrew to name but a few.

more, in January 2021, the team leader established a comprehensive database containing references to Language MOOCs across major global platforms such as Coursera, edX, and Futurelearn. The aim was to identify various aspects, including MOOC types, syllabi, duration, instructional design, and core elements, totaling over 170 Language MOOCs. This extensive research served as valuable material for contemplation and reflection throughout the initial brainstorming phase.

The multinational team combined a range of teaching experience in different educational settings including both home and abroad, private and public sectors, K12, higher education, vocational education, face-to-face, blended and online. This range brought a variety of instructional strategies and perspectives to the negotiating table, as well as an international outlook. There are few examples in literature that focus on the personal role and perceptions of instructional designers or course developers in the outcomes of the design process, but Diordieva and Bonk's recent qualitative analysis (2023) will be used to inform the next Federica cycle of analysis and brainstorming. The key brainstorm questions are listed below with a summary of the resulting discussion and action points arising from them.

1. When we say “English”, what do we mean by this? Which variety / varieties of English are we aiming to present? What are the cultural implications of this?

English is the first language in 67 countries in the world⁴, giving rise to many different varieties of the language. It is one of the most widely-spoken second languages in the world, the lingua franca of choice for international organizations like the UN and the EU, as well as being used for academic and professional purposes throughout the western world. This realization led to a decision to try to teach a more global, lingua franca, version of the language, not necessarily a simplified version, but with an emphasis on intercultural communication and representation and “disregarding native-speaker features which cause problems for learners and which are not essential for international intelligibility⁵”. The aim was to expose learners to different varieties and accents of English wherever possible, rather than opting for a national standard with its specific grammar, lexical idiosyncrasies or accent, so as to equip the learners to interact in international contexts. This approach would be accompanied by a “Did you know” page, which would invite students to explore different varieties of the language and their peculiarities. The recognition that English is often the language of the global culture industry, e.g.

⁴ Information from Lingua Education: <https://lingua.edu/the-most-spoken-languages-in-the-world/>.

⁵ Information from the Open University <https://www.open.edu/openlearn/history-the-arts/culture/english-language/global-english>

streaming services for film, TV and sport, online museums and galleries etc. prompted the decision to also include a page called “Culture Slot”, that looked at culture in its wider sense.

2. Which frameworks provide the reference for the definition of the level and syllabus?

All the members of the team had previously worked with the Common European Framework of Reference for languages and the Companion volume (CEFR) (Council of Europe, 2020), regardless of the language they had taught. It was decided to align any Federica LMOOC course with the 6 levels and 12 sub-levels of the Common European Framework, and to title the courses accordingly. The CEFR descriptors would be used to define overall learning outcomes and objectives. The aim would be to try to see “the learner as a “social agent”, acting in the social world and exerting agency in the learning process”, and provide a syllabus “based on presumed needs of the target audience, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions.” (Council of Europe, 2020) The choice of topics, forming the backbone of the syllabus, were based on an analysis and selection from the most widely-used international coursebooks at this level.

3. Which level should we start with? Who is our target audience in this case, and what are the socio-cultural implications relating to this audience?

The B1 intermediate level is the most sought-after level of competence globally, as it corresponds to the Council of Europe / CEFR’s threshold level and independent user. It is the level required in Italy for graduation from any three-year university degree and for many public-sector job selection or promotion procedures. As reported in a previous paper (Kerr & Reda, 2023), although Italy does not always score highly for English language competence in international rankings, English has been taught in schools to a B2 level since 2004. It is therefore likely that it is the older demographic, who studied French rather than English during their school years, who have more difficulty upgrading their language competence in line with changing societal needs. This difficulty is compounded by the lack of free and open general language courses on the international platforms. Our LMOOC database demonstrated a trend towards much shorter courses, on all the platforms, with a focus on a specific academic or work-related skill within a specific area of application, or with emphasis on cultural aspects of language learning⁶. This was re-

⁶ Typical examples are Business English, Academic English, Specific Vocabulary or Pronunciation such as: English for Interactions in the Workplace ([Università Cattolica de Chile on Coursera](#)), UQx: Academic English: How to write an essay ([University of Queensland on EdX](#)), or English for STEM:

cently confirmed in a new taxonomy of LMOOCs produced by Martín-Monje and Borthwick (2023). It was therefore decided to start the exploration of LMOOC design with a general language course at the B1.1 level. The target audience was profiled as Lifelong Learners (LLL) in the 50+ demographic, more specifically educated employees with some experience of the digital world and online learning. It was imagined that many of the learners would be Italian, that many would have families, perhaps with grown-up children studying or working abroad, and that they may have an interest in education and culture, in its broadest sense, as well as travel. Since the Federica.eu platform is a university platform, it was also imaginable that there would be a certain number of students in the audience, therefore some of the learning objects in the course should focus on them. A compulsory pre-course survey was designed to be embedded in the platform to explore the learner demographic and their reasons for following the course, allowing for modification of the approach should the learners on board prove very different from the imagined audience profile.

4. Which is the most appropriate syllabus for us?

Italian learners are used to a grammar and lexis-based syllabus, based around thematic areas like *Sport* or *Food*, because this is the way school textbooks are normally structured. The Federica team thought it was useful to organize and grade the language content within a broad-based thematic area, selecting topics in line with the specific demographic (e.g. self-care; family; cinema). It was also decided that some task-based learning with input of functional language for dealing with common situations at work or when traveling should be included to support those learners whose interest is in professional development.

5. What components of a language do we want our learners to gain competence in? What is the impact of this on course structure / how does this decision affect the course structure?

Essential grammar and lexical building blocks were identified, as well as the functional language, for task-based learning components, and it was decided to integrate phonetics learning within the presentation of these language elements. In the introduction to their seminal volume, Martín-Monje and Bárcena also point to the importance of giving learners the “opportunity to develop receptive, productive, and interactive skills in the foreign language, which calls for a range of practice activities that engage the higher order mind”. This was accepted by the team as the main aim, and resultant

challenge, for the design phase of the LMOOC. Many learners require official certification of their language skills so it was also decided that agnostic references to all available international exams at the B1 level would be made throughout the course, both explicitly and implicitly via activity and exercise types.

6. Which teaching approaches and methods are relevant/useful?

The lengthy discussion on this point resulted in an eclectic mix of traditional methods and approaches applied to the online environment. In Italy, as Pedrazzini (2018) points out, students are familiar with Communicative Language Teaching (CLT) as “CLT orientations were boosted by school reforms and teacher-training initiatives,” and communicative teaching principles “were interpreted and applied in the design of secondary school textbooks by Italian authors in the 1980s and 1990s” (ibid.). It was thus decided to use English as the language of instruction, to promote opportunities for discussion around real-life and personalized tasks, but to offer some language support in L1 in line with an accepted academic standpoint that language learners naturally assimilate L2 information via their L1 processing (Topolska-Pado, 2010) and that today’s language learners have become members of a digital multinational community in which they have to be able to function as translators and/or interpreters (Topolska-Pado, 2010). The importance of repeated practice and habit-based learning was acknowledged because, although in recent years education has tended to favor what Oakley refers to as “deliberative and declarative learning”, and has dismissed the “procedural system as the domain of undesirable “rote” learning”, repetition is what enables learners to deal with the intricacies of foreign languages and build an unconscious, automatic and fluent language repertoire (Oakley & Sejnowski, 2022). One of the main elements of cognitive theory that was adopted was the zone of proximal development, primarily for reading and listening texts, as well as a deliberate attempt to lower the affective barrier (Krashen 1981). In terms of constructivist theory, although the learning objectives would mainly fall within the lower levels of Bloom’s taxonomy (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2021; Sneed, 2016 and corresponding bibliography), some effort would be made to offer activities based on analysis or creation to engage the higher order thinking skills.

7. What do we understand by the term learning? What practices do we think are effective for our chosen audience?

Active learning has long been considered the only way to get students involved in their own learning processes. Developed by Chi and Wylie (2014), the ICAP framework categorizes and describes four stages of engagement:

Interactive, Constructive, Active, and Passive. Thanks to the range of technological resources available, LMOOCs can offer a motivating active learning environment with colorful visual content from sites such as Canva and the variety of interactive Moodle and H5P activities⁷. In a Language MOOC (LMOOC) setting, students possess inherent empowerment in their learning processes due to the autonomy provided within this environment. The choices of when, where, how long and what to learn become the individual learner's decisions. The language content presentation allows the learner to repeat, experiment, self-evaluate and self-correct, giving them control over their language acquisition processes. This provides engaging passive and active learning opportunities. T. Jacob and S. Centofanti emphasize that the variety of H5P activities enables learners to actively participate in their learning processes by allowing them to "make decisions about their learning of the content" (2023). The activities in unit 2 specifically focus on language acquisition aligned with the principles of connectivism, emphasizing the learning of communication through interaction in the target language (Flores, 2015). Learners are asked to apply functional language in realistic everyday communicative tasks, such as emails of enquiry or complaint, filling out forms, sending and receiving informative messages, etc. Jacob and Centofanti also mention the interactive video content available in H5P as an example of how active learning is encouraged and go on to say that follow-up activities involve the students in the constructive phase. The last interactive stage of engagement is, of course, the greatest challenge for an LMOOC, but despite the limitations on interaction between peers, given the numbers involved in a MOOC by definition, the literature highlights the potential of language MOOCs to offer "rich, flexible, and attractive collaborative learning and social interaction" (Bárcena et al., 2014). In fact, students can be provided with ample space for valuable peer-to-peer interaction through technology such as Padlet, as well as being able to exchange information, opinions and other communications through the forums available⁸. Federica has a policy of encouraging self-learning and learner exploration of relevant quality resources on the wider Web, and, because of the wide use of English on the Web for news and information sites, as well as other language-learning resources, it was decided to recommend further study via links to other sites.

⁷ H5P is a plugin tool that helps produce and run interactive content and interactive videos within LMS. Despite being online since 2013, the literature has given little space to critical review of the efficacy of using H5P resources to improve student learning outcomes. Few and recent exceptions are: Jacob & Centofanti, 2023; Maher, 2023; Mutawa et al., 2023; Selvarasu et al., 2020; Sinnayah et al., 2021; Wilkie et al., 2018.

⁸ On the effectiveness of integrating Padlet within a MOOC, see: Cinganotto & Cuccurullo, 2015; Laurillard, 2016.

8. Based on the team’s own language teaching and learning experiences, is there anything we want to conserve or reject? Are there any keywords or concepts that we want to adopt as guiding principles?

One of the team’s primary goals was to establish a meaningful learning experience. This involves crafting content that not only motivates learners to engage with it but also encourages them to stay committed and learn from it. The emphasis is on creating content that is perceived as important for their skills development, (Novak, 1998) or out of a more emotional feeling of identification with what they are reading, watching or listening. That is why stereotyping of race, gender, age, relationships, social class and any other kind of socially-constructed cliché was something the whole team was keen to avoid. This was also a pivotal time in history, in 2020/2021, when intersectionality (Crenshaw, 1989) was being brought to global attention and discrimination issues were being tackled in many countries through movements such as #MeToo and BLM. The course was also designed and produced in a Covid world, so the team was keen to acknowledge the pressures and stresses that people were under at the time due to the enforced lockdowns, including working and schooling from home, loneliness and mental health. The concept of “inclusiveness” was not formalized in the design model, as was the case in subsequent work at Penn University (Gamrat et al., 2022), but the design aimed for respect, representation, access, and communication.

The third key concept that was adopted was the importance of using language in context. It was decided to present the lesson’s main grammar and vocabulary input through functional/situational animated videos where a group of characters would carry forward a narrative around personal issues and/or daily activities, but would also embody several identities of different ages, gender, romantic orientation, as well as different varieties of English. In line with Krashen’s “i+1 input theory” (Krashen, 1981), the new language would then be broken down in the following pages and reinforcement exercises would be provided.

9. Based on our exploration of language courses on the major platforms, what are examples of best practices that we want to adopt?

A crucial step in the preparation stages of course design was the team’s continual exploration of LMOOCs from 2019 onwards, on the major international MOOC platforms (Coursera, edX, Futurelearn, etc.). LMOOCs were defined as “language-learning courses,” and were divided into three categories: English; European; non-European languages. Particular attention was paid to which types of assessment were favored - formative and summative - and how they promoted engagement and interaction between the user and the content or between users, peers and instructors. While it is not possible to discuss our

observations in detail, it is important to highlight that certain features and creative ideas inspired the team and were applied to the B1.1 English course. For example, from the Italian language courses⁹ provided by POK, the platform of the Politecnico di Milano, we appreciated the idea of producing situational 2d animation videos to present the lesson's relevant grammar and vocabulary. The Wellesley College and the Politecnico di Valencia LMOOCs¹⁰ on the edX platform showed how H5P could be used to create a range of closed and open activities to provide language practice and passive and productive skills development. The B1 French course on FUN offered useful examples of pronunciation development including word and sentence stress. The discussion forums for learner comments that are the hallmark of the Futurelearn instructional design were also adopted in part by the Federica team, as a way of promoting learner interaction as well as providing valuable writing practice on a language course.

10. What are the technical affordances or limitations of the Federica Moodle-based platform and Federica Production Workflow for delivery of an interactive learning experience?

Moodle is a popular choice for universities and institutions worldwide because it is efficient and flexible, and the backend is easy and intuitive to use for content creation and course management. The Federica version offers a clear visual identity and a carefully-designed user experience. However, the platform only allows for the creation of basic interactive exercises like true/false and multiple-choice quizzes, polls and discussion forums. To enhance learner engagement, the team decided to integrate some supplementary tools, such as H5P, AnswerGarden¹¹, Canva and Padlet, which would allow for a much broader range of interactive exercises. One of the pressing tasks was to investigate the full range of H5P exercises available for skills-based learning e.g., essay writing, translation and speaking.

11. What kind of assessment do we want?

As stated above, one of the major aims was to provide a sufficient quantity and range of practice activities to enable learners to develop their language skills and gain confidence with some of the basic building blocks of the language. It was decided to offer these activities as formative tasks, mainly using external tools, therefore without tracing or calculating student results and cumulative performance and with an unlimited number of attempts. Instead,

⁹ Benvenuti in Italia! Orientarsi con l'italiano - Part 1; Benvenuti in Italia! Orientarsi con l'italiano - Part 2.

¹⁰ Italian Language and Culture: Beginner (x4 courses).

¹¹ AnswerGarden is a free tool to collect instant feedback. It allows to ask questions and visualise answers as a shareable Word Cloud. See: <https://answer garden.ch/>.

at the end of each lesson, a 10-question multiple choice quiz was added, which could be constructed on Moodle and could therefore contribute to an overall student grade. This quiz would be offered as a summative quiz with a 70% pass rate, and a Federica certificate of completion would be awarded to learners who completed 100% of the learning content and passed the quizzes with an average of over 70%.

3. Design

This whole analysis phase fed into the creation of a basic design template of a 6-week course with one topic-based lesson per week. Each lesson is made up of three units. The first unit focuses on grammar and vocabulary acquisition with interactive exercises to consolidate the new information. Progressive scaffolding is the key here, moving from simpler to more complex activities, providing learner support also via bilingual dictionaries and some references to L1, and carefully embedding reuse of new language from previous lessons in the learning objects. The basic vehicle for introducing the language is the animation video, with one scene from everyday life around the target topic. The second unit offers concrete real-life communicative situations, like booking a restaurant, solving a problem in a hotel or completing a visa form, in which learners have the opportunity to apply the language acquired in the first unit. In the third unit, the focus is on developing the four skills - so reading, writing, listening and speaking, with learning activities that work towards the modes of communication - reception, production, interaction and mediation - that now form the basis of the European Framework descriptors. In subsequent editions of the course, it may be advisable to align unit 3 more closely with these new descriptors. In this first edition, efforts would be made to ensure that the content of the skills work was topical and relevant to the target audience by using, for example, authentic newspaper and web articles, podcasts etc. The basic timeframe was set for all courses at 6 x 4 hours per lesson = 24 hours. As stated above, the delivery of familiar user-friendly content is key to an effective online learning experience. In line with this, all lessons and all units have exactly the same structure whichever language MOOC users follow on the Federica platform. The emphasis has been placed on maintaining consistency in the order and structure of pages within the units. In Unit 1, users can consistently expect a sequence starting with a video, followed by video comprehension, grammar focus, and then grammar practice, maintaining this pattern throughout. In Unit 3, each skill is allocated its own page, and the unit concludes with a downloadable dictionary of key terms. Federica colors, predominantly blue,

yellow and white are used throughout, and the position, dimension, and type of the numerous images used as didactic support, or simply decoration, is always the same; uniform use of fonts, bold and italics, indentation etc. is guaranteed via a detailed editorial policy document, and, over time, more attention was paid to providing a shorter and uniform page length. Last but not least, Eureka was introduced. A friendly, genderless mascot-tutor, who would introduce and explain more difficult language concepts, offer a personal and reassuring presence and welcome and encourage users to start a conversation in the discussion forums.

Learner engagement would be encouraged by interaction on 3 different levels; interaction with the learning content via a series of closed activities (e.g. drag n drop, gap fill where there is only one correct answer), via a selection of open activities (e.g. dictation or essay or speak the word, which are much more complex for the course developer to create as there are multiple “correct” answers) and interaction with peers and instructors via discussion forums or Padlets provided in each lesson.

4. Development

The development phase consisted in the macro planning of each teaching unit - content or activity type - followed by the micro-planning of each page of each unit within a shared project folder on Google drive. Individual members of the team took responsibility for creating one unit at a time, followed by a cycle of critical evaluation, review and improvement on the part of the team. Checks were made to make content as inclusive, engaging and relevant as possible at the macro and micro levels. The creation of the animation videos was key to the development stage. A detailed bible of characters was defined in order to: create real-life stories that the audience could relate to; provide a series of realistic locations and scenarios that reflected the learning outcomes; include diverse ethnicities, ages, interests; create connections between Italy and English-language learning; provide flexible opportunities for adding new characters in the future. The scripts were then produced, reviewed and developed as 2d Vyond-animated videos. In the first edition of the course the characters’ voices were recorded by real people with different varieties and accents, but from the second edition onwards, the voices were artificial and created with Synthesia¹². These videos are the first language content of each lesson and are followed by the repetition of the video with

¹² Synthesia is a synthetic media generation platform that allows the creation of AI generated video - or audio - content by turning text into videos with Avatars and voiceovers. See: <https://www.synthesia.io/homepage>.

embedded closed comprehension questions to be answered at specific crucial times.

After the animated video, the pages within unit 1 are dedicated to the form, meaning and use of specific grammar and lexical groups. In the initial version of this course, the grammar focus page consisted of a written explanation and a downloadable PDF document. In subsequent editions, it was decided to present the grammar through animated videos featuring an AI avatar. The Synthesia application made it easy to create these videos, which were crafted following a standardized template using Federica's designated colors and specific fonts. The preference for grammar videos over written explanations is underpinned by several key advantages. Firstly, learners assimilate grammar rules through a combination of written and spoken information, which proves particularly valuable for phonetic aspects. Secondly, animated visuals highlight specific aspects of grammar rules, such as word endings and spelling variations. These nuances can be challenging to convey through text alone, whereas simple color changes and strategic underlining effectively clarify them. Lastly, the presence of the AI avatar introduces a vital element of companionship, helping to alleviate the inherent solitude of online learning. We deliberately maintained the same avatar throughout the entire course, fostering a sense of familiarity that enhances the overall learning experience.

Pages of grammar, vocabulary or pronunciation presentation are always followed by formative assessments to enable learners to practice the language. Units 2 are made up of situational tasks with interactive exercises which enable learners to explore different forms of functional spoken and written communications, from emails and Whatsapp messages, to filling in a form to apply for a visa or summer school, to problem-solving conversations with hotel staff, potential employees or colleagues. This Unit has an average of 6 pages including the "Did you know" and "Culture slots". It is followed by the third and last unit which is dedicated to the development of the 4 skills: reading, listening, writing and speaking; a page for each one consisting of original or authentic texts and tasks. Finally, all lessons were concluded with downloadable PDFs of the grammar and vocabulary presentations, as well as the Dictionary page—a bilingual English-Italian glossary of key words encountered. Each lesson concludes with a final summative quiz consisting of 10 closed questions.

5. Delivery

The first B1 course, entitled English Starting Out B1.1, opened in May 2021 and the first edition concluded in September of the same year when the au-

dience reached the then platform capacity of approx. 8,000 active learners. It was decided to open all lessons of the course at once, rather than weekly, to offer learners more flexibility in terms of time management in this self-paced environment and delivery mode. Further specifics regarding the delivery of this course were the availability of 1 hour of tutor time weekly, the opportunity to visit and participate in the discussion forums with replies, comments and likes and, as reported in a previous paper (De Notaris et al., 2023) the successful integration of an open live session once a week on the Engageli platform to provide an opportunity for communication practice, community building and problem-solving.

6. Evaluation

In order to measure course outcomes and impact more precisely, entry and exit surveys were created ad hoc. The pre-course surveys were compulsory; the exit surveys were only completed by learners who reached the end of the course.

The pre-course survey, with 5,229 respondents, aimed to find out who the learners were and their reasons for choosing the course. It focused on demographic data like gender, age and employment status and also asked about learners' motivation for enrolling and their experience with online learning. The enrolled learners turned out to be mainly women (60.8%), middle-aged (over 50% were between 40 and 59 years of age) with a medium-high socio-economic position; the two main occupational categories were intellectual and scientific professions (34.71%) and office employees (31.35%). The majority of the learners (95.7%) were Italian speakers and 57.31% of respondents reported fluency in a second language, and 67.1% of those in English. In terms of their motivation for enrolment, the most significant response (at 52.7%) was a desire to improve their language skills for work or professional development. They were not new to the online environment; 62.6% had participated in e-learning and/or MOOCs prior to their enrollment in the English B1 course. These findings confirmed that the audience on board was a close match for the target audience defined by the team at the initial stages of the design process. Fortunately, the selection of thematic areas, characters in the animation videos, and workplace and travel-based learning scenarios appeared to align well with the actual MOOC audience's potential learning needs and interests.

6.1 Exit survey: data and reflections

The analysis based on the exit surveys comprised 244 questionnaires from a total number of 255 collected, showing a completion rate of 4,8%. This figure can be used as an indicator of success, as average completion rates in the open and free environment of MOOCs stands at approximately 3%.

The questionnaires were delivered in the period between 06-05-2021 and 30-09-2021. They were made up of 15 closed questions and a single open one, and were designed to gather user information and feedback on the course design and learning activities. There were also 5 questions related to platform navigation and the browsing experience. However, it is beyond the scope of our discussion to address this matter here.

While it is not possible to explore in detail all the results of the analysis in this paper, it is crucial to shed light on key information that we focused on to improve the design framework and development of subsequent language courses. The population of completers mirrors that of the user demographic overall, being mainly quite well-educated women of 40-59 years old working in intellectual professions. These data have helped to consolidate and implement subsequent persona analysis and have contributed even further to framing our specific content and learning objects¹³.

Users were asked to state the perceived difficulty level of the course. Answers show that, generally, the level at which the content was pitched was suitable, with only 6.7% of the participants perceiving the course as “easy”, and 9% of users feeling it was “difficult”. 0.4% found it “too difficult”, but still completed the course.

Given the importance of collecting feedback on the course content, participants were asked to rate each course activity and each representative item within each activity¹⁴ from 0 (unuseful) to 5 (very useful). The overall feedback attests a point higher than 4. The most appreciated sections, in terms of scores, turned out to be those of grammar and vocabulary, although these kinds of materials can easily be learnt from any number of books or other websites. Yet, surprisingly, Padlet, Forum and Podcasts got the lowest scores (3.95). Many students do not like participating in group activities, and men voted these participation tasks more negatively than women; audio clips were mostly voted negatively and revealed some problems that were later clarified by some participants in the final question.

¹³ More specifically, participants who gained the final certificate and completed the final survey identify themselves 56,1% as women, 43,1% as men and the remaining opted not to answer this question. In terms of gender data, users who completed the course show a reduction of the initial gender difference of 4%.

¹⁴ The total number of the chosen item is 12 and the utility index of activities was divided into 4 categories: low (0-15), medium-low (16-30), medium-high (31-45) and high (46-60).

The final question was open and aimed at collecting as many suggestions as possible. 10.2% of participants did not suggest any changes and 14.2% said they were satisfied with the course as it was. However, 80% wrote something. The high number of comments is informative in itself as an indication of the level of engagement of users within the course.

Suggestions can be aggregated in three main groups: listening, grammar and technical issues.

Several users expressed dissatisfaction with the listening activities. Despite the reported difficulties that Italian learners encounter with English pronunciation and with listening comprehension (Wheelock, 2016), users did not appreciate the effort to provide numerous opportunities for listening practice and to find different native speakers with different accents. Likewise, the animation videos presented certain issues, like insufficient or inconsistent audio quality, speakers' difficult pronunciation and dialogues that were considered too fast.

Moreover, some users flagged occasional technical issues with some specific exercises, namely *Drag and drop* and *Speak the word*, as well as other minor technical difficulties with the platform.

6.2 Improvement cycles: from course feedback to design modification

Considering the survey results, we made some significant changes to design an updated version of the same course, which were appreciated by users. These changes were then integrated within the design template and implemented on all subsequent language courses. The following paragraph explains these improvements.

The integration of forums and spaces for interaction and community-building was a deliberate design choice within the course, deriving in part from the success of LMOOCs delivered on other platforms¹⁵ and from the broad literature base that attests to the importance of this kind of activity (Galikyan, 2021, with corresponding bibliography). Although not all our learners appreciated them, we decided to preserve them, but with a few modifications: the overall number of forums that learners were asked to contribute to was reduced; Padlets were favored above Moodle forums because they are embedded on the page, offer a variety of layouts and design options and allow for uploading of photos and graphics. They promote and facilitate real-time interaction among students and showcase class reflections (Fuchs, 2014). Ef-

¹⁵ See paragraph above "Based on our exploration of language courses on the major platforms, what are examples of best practices that we want to adopt?"

forts to propose more personal opinion and creative discussion questions were also made.

In relation to listening activities, we opted to create all the video and audio clips using Synthesia software in order to ensure consistency, quality and variety. Moreover, we added downloadable video and audio transcripts to support learners with a written source, offering them the opportunity to always verify their understanding. The shift towards artificial intelligence came naturally following the audience feedback on the audio quality not being consistent for all the characters, and in line with the team's vision of global English. In fact, as imperfect as synthetic voices may be, they provide consistent quality and a broad range of alternatives in terms of language variety (e.g., Australian, Canadian, Indian, South African) and accents (e.g., natural, lively, professional). It is also much simpler, cheaper and quicker to work with the robots than source native-speaker voiceovers.

As grammar and vocabulary sections scored very highly, we decided to reinforce them by introducing new material such as grammar and pronunciation videos. Moreover, we also created far more interactive H5P exercises, such as gap fill, drag the words, drag n drop, mark the words and crosswords, to help learners practice with lexis, grammar and pronunciation.

Other significant changes arising from the learner feedback was to streamline and focus the units even more: the "Culture" and "Did you know" slots were deleted and page length was reduced. Activities that did not develop specific communication or reading skills were also eliminated, as were a number of links to external sites, such as those to other language-learning websites. This was partly because sending Federica learners elsewhere felt like undermining the value of our own course, and partly due to the off-putting publicity many of the external sites had. It was also decided to add more translation support in Italian, particularly at lower levels and for sections designed to present or clarify language rules or systems.

7. Conclusions

The initial intent, and attempt, to design and develop an online language course that offered skills development and an engaging learning experience, by relying on educational technologies to provide interaction with the learning content and the learning community, as well as to provide a valid alternative to a teacher presence, would seem, in part, to be successful, if numbers of active learners, completion rates and learner satisfaction rates are used as indicators. However, the most successful aspect of the design and development experience was deemed by the team to be the constant cycles of

feedback, modification and updating that were an integral part of the overall process. These cycles have ensured that the design framework for individual language courses remains flexible and relevant, while evolving in line with learner needs and the fast-changing opportunities offered by educational technologies, but also with the changing needs of the Federica center for digital learning and its diverse stakeholders and clients. Since the release of the second edition of the B1.1 course, a further 13 language courses have been produced in a similar way and, as reported in Kerr and Reda (2023), modified, and more personalized versions of the courses are being used as part of MOOC-based training packages for Continuous Professional Development within various sectors of the public administration. Meanwhile, in the open environment, some of the long-term aims include the animation of the Eureka mascot combined with further exploitation of generative AI like chatGPT, to develop their role as tutor further through reflective questions in response to identified learner errors, and even through embedded conversation practice.

There are numerous sophisticated approaches to enhance an LMOOC, and the continuously evolving online environment, driven by advancing technologies, guarantees the potential for ongoing changes. Like a favorite plant, any LMOOC always needs careful nurturing and pruning, to make sure it flourishes and continues to be relevant.

References

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (2021). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Azimi, K., Ahmadijol, J., & Rastegarpour, H. (2015). A Survey of the Effectiveness of Instructional Design ADDIE and Multimedia on Learning Key Skills of Futsal. *Journal of Educational and Management Studies*, 5, 180-186.
- Bárcena, E., Read, T., Martín-Monje, E., & Castrillo, M. D. (2014). Analyzing student participation in foreign language MOOCs: A case study. *Proceedings of the EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit*, 11-17.
- Bloom, B.S., (1956). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. 1). McKay.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014), The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49.4, 219-243. [10.1080/00461520.2014.965823](https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823)
- Cinganotto, L., & Cuccurullo, D. (2015). Identità visiva e narrazione in un percorso MOOC per docenti. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 15.2, 95-114. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17064>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist

- Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum, Article 8*, 139-167.
- Diordieva, C., & Bonk, C. J. (2023). Instructors' perspectives in design and L-MOOCs: A qualitative look. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), 1-15. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13099>
- De Notaris, D., Kerr, R., & Reda, V. (2023). Ed-Tech e trasformazione didattica: le sfide delle aule online. *RTH - Education & Philosophy, 10*, 27-36. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/9761>
- Flores, J. F. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review, 27*, 32-54.
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *LOEX Quarterly, 40*(4), 7-9.
- Galikyan, I., Admiraal, W., & Kester, L. (2021). MOOC discussion forums: The interplay of the cognitive and the social. *Computers & Education, 165*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104133>
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology Journal, 5.3*, 6-14.
- Gamrat, C., Tiwari, S., & Bekiroglu S. O. (2022). INCLUSIVE ADDIE: Initial Considerations for DEI Pedagogy. Educause Review available at: <https://er.educause.edu/articles/2022/3/inclusive-addie-initial-considerations-for-dei-pedagogy>
- Henderikx, M., Kreijns, K., & Kalz, M. (2018). A Classification of Barriers that Influence Intention Achievement in MOOCs. In V. Pammer-Schindler, M. Pérez-Sanagustín, H. Drachsler, R. Elferink, & M. Scheffel (Eds.), *Lifelong Technology-Enhanced Learning* (3-15). Springer.
- Jacob, T., & Centofanti, S. (2023). Effectiveness of H5P in improving student learning outcomes in an online tertiary education setting. *Journal of Computing in Higher Education. https://doi.org/10.1007/s12528-023-09361-6*
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis, 11.1*, 5-22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kerr, R., & Reda, V. (2023). Open Education for Lifelong Learning & Public Sector Professional Development: The case of Federica WebLearning language MOOCs. *Rivista di Digital Politics, 2*.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology, 24*, 1-17.
- Martín-Monje, E., & Bárcena, E. (2014). Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries. *De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067*
- Maher, L. (2023). H5P and Canvas - the best pair since salt and pepper? *Ubiquity Proceedings, 3.1*, 194-202. <https://doi.org/10.5334/uproc.86>
- Martín-Monje, E., & Borthwick, K. (2023). *International LMOOC designers: redefining the field*

- of LMOOCs in the light of practice and research [Conference presentation]. International Conference on Language MOOCs and OERs: new trends and challenges, Italy.
- Mutawa, A.M., Al Muttawa, J.A.K., & Sruthi, S. (2023). The Effectiveness of Using H5P for Undergraduate Students in the Asynchronous Distance Learning Environment. *Applied Sciences*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/app13084983>
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporation*. Routledge.
- Oakley, B., & Sejnowski, T. (2022). *The promise of habit-based learning*. <https://lawliberty.org/features/the-promise-of-habit-based-learning/>
- Pedrazzini, L. (2018). The Spread of Communicative Language Teaching: ELT in Italy in the 1980s and 1990s. In N. McLelland & R. Smith (Eds.), *The History of Language Learning and Teaching. 2: 19th-20th Century Europe* (231-245).
- Selvarasu, E., Mohammad, A. R., Farzana, S., Mohammed, N., Pillai, A., & Govindaraj, S. (2020). Creating interactive teaching content using Moodle and H5P – teachers' perspectives from the Colleges of Technology in Oman. *Journal of Critical Reviews*, 7.13, 3976-3981.
- Sneed, O. (2016). Integrating Technology with Bloom's Taxonomy. *Teach Online*. Arizona State University. <https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/>
- Spatioti, A.G., Kazanidis, I., & Pange, J. (2022). A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education. *Information*, 13, 402, 1-20. <https://doi.org/10.3390/info13090402>
- Topolska-Pado, J. (2010). Use of L1 and Translation in the EFL Classroom. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 2, 11 - 25.
- Tyler-Smith, K. (2006). Early Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contribute to Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners undertaking eLearning Programmes. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2.2, 73-85.
- Wheelock, A. (2016). Phonological Difficulties Encountered by Italian Learners of English: An Error Analysis. *TESOL Working Paper Series*, 14, 41-61.
- Wilkie, S., Zakaria, G., McDonald, T., & Borland, S. (2018). Considerations for designing H5P online interactive activities. In M. Campbell, J. Willems, C. Adachi, D. Blake, I. Doherty, S. Krishnan, S. Macfarlane, L. Ngo, M. O'Donnell, S. Palmer, L. Riddell, I. Story, H. Suri & J. Tai (Eds.), *Open Oceans: Learning without borders. Proceedings ASCILITE* (543-549) ASCILITE Publications.
- Zhang, Y., & Sun, R. (2023). LMOOC research 2014 to 2021: What have we done and where are we going next? *ReCALL*, 35(3), 356-371. [doi:10.1017/S0958344022000246](https://doi.org/10.1017/S0958344022000246)

PART II
DEVELOPING SKILLS AND COMPETENCES WITH MOOCs

6. Desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais em português língua não materna: para o desenho de um LMOOC

João Morais, Fátima Outeirinho

Abstract: The potential for access and networking offered in particular by mobile technology can be put at the service of teaching and learning a non-mother tongue language through the design of a LMOOC. However, other issues must be taken into account when it comes to considering a geographically dispersed and diverse target audience, namely Portuguese as a non-mother tongue learners, in order to build a learning community. Considering diverse groups of target students, Portuguese as a Heritage language, Portuguese as a Foreign language and Portuguese as a Host language, the aim is to think how the use of LMOOCs can not only favor the development of learner's communicative and relational skills in a plurilingual and multicultural society, but also contribute to the reinforcement of their affective bond with the language and their feeling of belonging to the linguistic and cultural community(ies) associated with the target language. Aiming to answer the question, "To what extent can mobile assisted LMOOCs favor affective ties with the target language in Portuguese as a non-mother tongue learning context?", in this article, we will start by briefly analyzing the syllabus and language as a formal system and scrutinize in more detail cultural and emotional issues which are important to consider when designing a LMOOC. Finally, we will discuss the importance of teacher-learner and learner-learner relationships in a community generated by a LMOOC.

Keywords: Teaching and Learning; L2 Portuguese; Mobile Technology; LMOOC; Affective Issues.

1. Introdução

Pensar o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM) pode significar não apenas trabalhar uma língua ancorada na diversidade do seu pluricentrismo, mas também ter de lidar com uma diversidade, não negligenciável, de condições sociopolíticas e culturais marcadas, no que toca aos grupos de aprendentes. A rodear a complexidade do quadro desafiante que o professor já experimenta, e numa partilha cultural entre professor e estudante e entre estudantes, situa-se, ainda, um ambiente digital a inscrever, no quotidiano, práticas transversais às diferentes áreas da vida humana, atingindo o próprio espaço de ação educativa. Tal impacto encontra-se refletido num uso de meios tecnológicos, desejavelmente inves-

tidos de uma pedagogia digital que estimula a autonomia da aprendizagem e a interação, através da promoção de processos colaborativos e cooperativos entre pares.

De entre as vastas possibilidades que uma tecnologia digital oferece e que pode apoiar o desenho de cursos *online*, queremos debruçar-nos, nesta ocasião, sobre os *Language Massive Open Online Courses* (LMOOCS) com vista à aprendizagem de uma língua não materna, com maior enfoque nas realidades específicas do ensino do Português como Língua Não Materna: Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua de Acolhimento (PLA).

Se, como, já em 2015, Bárcena Madera e Read observavam, os

MOOCs have a great potential for second language learning (henceforth, 2LL) because, amongst other things, the large number of students that take part in them represent a varied, extensive and geographically dispersed community for communication, collaboration and the development of fundamental competences for the correct, adequate, and skillful use of the target language. (p. 30),

não há como não reconhecer a necessidade de desenvolvimento de MOOCS para a aprendizagem de língua, que acolham, de um modo mais explorado, dinâmicas a apoiar grupos singulares de aprendentes, numa estrutura não exclusivamente orientada para um conteúdo que elege quase só uma abordagem da língua enquanto sistema formal. Com efeito, trata-se de apostar na criação de comunidades de aprendizagem a partir de um conjunto de traços que aproximam os diferentes aprendentes, respeitando as suas diferenças a nível identitário e sociocultural. Neste mesmo sentido, lembrar o alerta de Arnold e Brown (1999) - "Attention to affect can improve language teaching and learning, but the language classroom can, in turn, contribute in a very significant way to educating learners affectively." (p. 3) - parece-nos primordial, uma vez que, embora refiram o contexto de sala de aula, as considerações dos autores são transversais aos espaços *online* de aprendizagem. É, portanto, necessária a criação de uma comunidade inclusiva em que o Eu e o Outro dialoguem e partilhem as suas realidades próprias de forma livre.

Aproveitando o quadro digital global em que nos movemos na atualidade, cabe ao docente dele tirar partido e contribuir com o desenho de formações que respondam às necessidades e desafios do seu público-alvo, demonstrando-se sensível e empático face ao Outro e nunca perdendo de vista os objetivos estabelecidos pelos documentos de referência que norteiam o ensino de línguas não maternas (como, a título ilustrativo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) e o seu sucedâneo *Companion Volume* (2020)) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estipulados pela ONU. Este processo de adaptação ao público-alvo poderá passar, desde

logo, pela aposta numa perspetiva acional de ensino-aprendizagem que potencie o desenvolvimento de competências práticas (linguístico-comunicativas, culturais e relacionais) passíveis de aplicação na vida *offline* do aprendente. Para tal, é necessário conhecer as semelhanças e dissimilaridades dos grupos de aprendentes que se poderão inscrever na formação *online*, pois só assim o LMOOC proposto poderá corresponder aos objetivos próprios da comunidade de aprendentes. No caso do ensino de PLNM, a comunidade de aprendentes é deveras heterogénea e, por essa razão, há um grande leque de possibilidades exploratórias da língua e da cultura que se apresenta a nós docentes.

Tendo em conta a existência de uma enorme comunidade de potenciais estudantes de Português como Língua Não Materna, geograficamente dispersa, e marcada pela diversidade e as possibilidades oferecidas por uma tecnologia que permite a criação de uma comunidade de aprendizagem sem ancoragem espacial e aberta a um vasto público de usuários, procuraremos responder à seguinte questão: em que medida LMOOCs assistidos por tecnologia móvel podem favorecer o estabelecimento (ou, dependendo dos casos, o fortalecimento) de laços afetivos com a língua-alvo, no caso em apreço, na aprendizagem do Português como Língua Não Materna?

Considerando diversos grupos-alvo de estudantes de PLH e PLE, em França, bem como de estudantes de PLA, em Portugal¹, propomo-nos pensar como o uso de LMOOCs assistidos por tecnologia móvel pode encorajar o desenvolvimento das competências comunicativas e relacionais do aprendente plurilingue e pluricultural do século XXI, contribuindo desta forma para o reforço do seu vínculo afetivo com a língua e do sentimento de pertença à comunidade(s) linguística(s) e cultural(is) associada(s) à língua-alvo. Tal afigura-se-nos particularmente relevante quando se trata de considerar públicos específicos como aqueles de que nos ocupamos no presente estudo. Assim, num primeiro momento, caracterizaremos os três públicos-alvo de PLNM anteriormente referidos e, num segundo momento, teceremos considerações sobre o lugar das emoções no processo de ensino-aprendizagem, para, num último momento, identificarmos um conjunto de salvaguardas a ter em linha de conta quando se trata de pensar o desenho de um LMOOC para esses grupos.

¹ A escolha destes grupos de aprendentes deriva da nossa experiência profissional como docentes de PLE e PLH, em França, e formadores de PLA, em Portugal. Apesar de as nossas considerações partirem desta amostra de análise, acreditamos que as considerações por nós tecidas a propósito do lugar das emoções no processo de ensino-aprendizagem (na sua vertente digital) e as salvaguardas deixadas para a conceção de LMOOCs para os grupos em análise poderão ser transversais a múltiplos contextos de ensino do PLE, PLH ou PLA.

2. Uma comunidade dispersa e diversa

Começaremos assim por distinguir os dois públicos-alvo que se encontram em contexto francófono, cujas especificidades não devem ser esquecidas aquando da conceção de um projeto de ensino-aprendizagem por intermédio de plataformas digitais. Tanto os alunos de Português como Língua de Herança (segunda ou terceira geração) como os alunos de Português como Língua Estrangeira têm em comum o facto de residirem em França e, regra geral, terem sido escolarizados em língua francesa. No entanto, seria erróneo considerarmos ambos os públicos como semelhantes face à aprendizagem da língua portuguesa, desde logo por razões de ordem histórica que marcaram as mentalidades portuguesas e francesas e às quais devemos estar atentos enquanto docentes.

Como é consabido, na segunda metade do século XX, tiveram lugar vagas migratórias de portugueses para França, devido, por um lado, à situação de fragilidade social e económica do país e, por outro lado, às políticas autoritárias de Salazar, o que conduziu a que, entre o final dos anos 50 e os princípios dos anos 70, mais de um milhão de portugueses partisse para França (Pereira, 2012). Tal afluxo demográfico, fez com que a língua portuguesa comesçasse a ser tida em conta no sistema de ensino francês, havendo cada vez mais instituições de ensino a propor o português como língua opcional, de modo a dar resposta à chegada progressiva de famílias de migrantes cujos filhos ingressavam no sistema escolar, na sua maioria sem qualquer conhecimento da língua francesa (Faneca, 2013; Sousa, 2013).

Na contemporaneidade, o ensino do português em contexto francófono é maioritariamente assegurado por instituições vinculadas ao Instituto Camões, mantendo-se igualmente aberto em algumas escolas primárias, básicas e secundárias e em percursos no ensino superior.² Todavia, é perceptível que o paradigma mudou ligeiramente e que o ensino da língua portuguesa se expandiu ao público francófono, não se limitando mais ao público lusodescendente. Podemos ainda ressaltar que o ensino do português em contexto formal de aprendizagem tem vindo a sofrer uma redução em algumas regiões, pois, apesar de a França oferecer aos jovens em contexto escolar uma variadíssima panóplia de línguas vivas, esta oferta acaba por ser desigual e impossível de realizar na prática (Faro-Hanoun & Porcher, 2001). Paralelamente, tem sido observável uma aposta no meio associativo como espaço de difusão da língua portuguesa, sendo este mais voltado para os possíveis aprendentes de PLH. Em França, o espaço associativo é ainda visto por mui-

² “Aprender português em França”, <https://www.epefrance.org/menu/aprender-portugues-em-franca/> (consultado a 20 de junho de 2023).

tos como um local de transmissão e conservação dos valores e tradições de uma cultura minoritária (Faneca, 2007).

O fluxo migratório a que fazemos alusão tem um grande impacto na configuração sociocultural e mesmo identitária dos portugueses de segunda ou terceira geração de emigração que se encontram a residir em França, com consequências para a relação que estes estabelecem com a língua. Como uma grande parte dos emigrantes da segunda metade do século XX fizeram a travessia de uma forma clandestina e eram originários de meios sociais desfavorecidos, existem, ainda hoje, estereótipos e clichés associados a este povo que circulam no imaginário francês e que não são benéficos para a difusão do português. Estas ideias pré-concebidas poderão também ser uma das causas para a rejeição da língua portuguesa, por parte dos falantes de herança, uma vez que esta se pode ter tornado uma herança indesejada e um motivo de retraimento face aos membros da comunidade maioritária (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012). A nosso ver, esta rejeição da herança linguística ocorre, com alguma frequência, devido à associação da língua e da cultura portuguesas ao universo familiar e a uma vivência marginal, tanto a nível geográfico como simbólico (Coutinho, 2009).

Nas palavras de Valdés (1995), a língua de herança é um conceito que grava entre a língua materna, a língua de origem, a língua dos imigrantes, a língua comunitária ou ainda a língua de casa. Esta associação da língua de herança ao universo da família e dos amigos próximos prende-se com o facto de, em muitos casos, os falantes de herança (de segunda ou terceira geração de emigração) apenas comunicarem nesta língua numa idade precoce e sobretudo em contexto familiar (Flores & Almeida, 2017) e de oralidade. O *input* (e *output*) oral nesta língua vê-se reduzido após a entrada da criança no sistema de ensino da sociedade de acolhimento. A língua maioritária passa a ser a principal língua de comunicação e socialização da criança, podendo mesmo começar a constituir uma das línguas de comunicação no seio da própria família (Flores & Melo-Pfeifer, 2014). Em alguns casos, o facto de viver entre duas línguas e duas esferas socioculturais pode levar o indivíduo a sentir uma certa fragmentação identitária, que se poderá traduzir num sentimento de inautenticidade ou até de ilegitimidade aquando da expressão em língua de herança (Kramsch, 2012).

A língua de herança surge, assim, associada a uma carga emocional, afetiva e identitária enorme, que não pode ser ignorada pelo docente de português e que deverá ser considerada na planificação dos conteúdos e abordagens de um LMOOC, visando englobar estes aprendentes. Sendo o seu *input*, muitas vezes, oral e pouco formal, cremos que poderá ser pertinente para este grupo seguir um curso que lhe confira ferramentas argumentativas e discursivas que lhe permitam exprimir-se em contexto formal, o que se revelará van-

tajoso para a sua progressão escolar e profissional. Paralelamente, poderá igualmente apostar-se em dinâmicas interativas em espaços de partilha escrita *online* (como fóruns) de forma que, em caso de haver tutores, o estudante possa ver a sua escrita corrigida ou, se a possibilidade de tutoria não existir, possa partilhar as suas dúvidas com os outros. A nível emocional e cultural, pensamos que poderá ser interessante trabalhar sobre temáticas ligadas à vivência plurilingue e pluricultural, evidenciando as vantagens desta herança e explorando os possíveis paralelismos existentes entre as suas culturas e línguas.

Em contexto francófono, encontramos ainda aprendentes sem qualquer ligação familiar ao universo lusófono, mas que, por motivos vários, se sentem motivados para aprender a língua portuguesa. Muitos destes falantes têm uma hetero-representação própria das comunidades lusófonas que cabe ao professor desconstruir. Contrariamente aos falantes de PLH, o português é para estes uma língua estrangeira, ou seja, uma língua que adicionam ao espólio de línguas maternas e estrangeiras previamente aprendidas (Cook, 2002) e que não lhes foi transmitida em contexto de socialização primária (família ou amigos próximos). Esta língua é, portanto, normalmente aprendida em contexto instrucional (de aprendizagem formal ou não-formal), seguindo um processo explícito, intencional, explicável e, regra geral, indutivo, que trata a língua como objeto de estudo e ferramenta de comunicação (Felder & Henriques, 1995). Por essa razão, a sua aprendizagem implica mais esforço e atenção (Schmidt, 2010) e tende a ser integrada de forma declarativa, pelo que depende de processos de memorização e de resolução de problemas (Zobl, 1995). Os falantes de PLE enriquecem, deste modo, a sua panóplia de competências linguísticas, reforçando o seu carácter plurilingue e multicompetente. No que toca à esfera afetivo-emocional, o aprendente de PLE vai tratar esta língua com mais distanciamento do que a língua materna (Pavlenko, 2002) e pode sentir alguma ilegitimidade aquando do momento de expressão neste idioma em frente a nativos (Kramsch, 2012). Tal sentimento é frequentemente devido ao temor de julgamento por parte dos falantes nativos e pela falta de confiança no momento de expressão.

A nosso ver, o delineamento de um LMOOC que vise este público deverá apostar na apresentação de material autêntico (seja ele escrito ou oral) representativo de diferentes registos de língua e na consequente produção oral contextualizada, ou seja, na proposta de tarefas em que o estudante se veja obrigado a adaptar o seu discurso a vários graus de formalidade³. Muitas vezes, nos manuais em circulação nos países em que o ensino do PLE é oferecido, verifica-se um ensino da língua maioritariamente ancorado na escrita,

³ Estas atividades poderiam ser partilhadas num espaço de fórum e comentadas por tutores ou pelos próprios pares, numa perspetiva cooperativa de coconstrução do conhecimento.

unidirecional de tipo maioritariamente transmissivo e pouco sensível às variações entre registos e às marcas típicas da oralidade. Esta realidade pode revelar-se problemática para o estudante de PLE que tenciona interagir com nativos de forma fluida nos mais diversos contextos sociocomunicativos, pois não possuirá conhecimentos suficientes para se mover num *continuum* de registos de língua. Esta preferência dada a alguns registos e à norma-padrão escrita conduz, frequentemente, no plano da compreensão, a um sentimento de impotência face ao discurso do falante nativo quando este se exprime num registo mais informal. No plano da produção, o facto de desconhecer as especificidades de cada registo pode levar a inadequações pragmáticas que provocarão uma reação de estranheza por parte do falante nativo com o qual o aprendente interagirá.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLA), ele apresenta características particulares que o distinguem dos dois casos antes identificados. Desde logo, o ensino de PLA ocorre normalmente em contexto de Educação Não Formal. O contexto de Educação Não Formal assemelha-se a uma realidade de Educação Formal em termos de processos escolares; no entanto, podem-se identificar algumas diferenças notórias, na medida em que não tem de seguir qualquer legislação oficial, nem existe nenhuma imposição de programa de estudos ou de tempo para o cumprimento de um dado objetivo (Bezerra, 2020). Geralmente, este tipo de formações não formais decorre fora do contexto escolar ou dentro do contexto escolar, mas não seguindo padrões normativos estipulados por lei. Segundo Gohn (2006), o foco da Educação Não Formal é a ação, a participação e a interação entre os participantes das sessões, já que a aprendizagem resultará de uma troca de saberes dialogal na qual se aprende e se transmite simultaneamente. A atenção do formador vai estar assim toda ela voltada para o formando e as necessidades deste, valorizando o processo participativo (Caels, 2016). Como são, por norma, aulas livres abertas a uma comunidade alargada, os grupos são geralmente muito heterogéneos, sendo os principais fatores de variação o nível de proficiência em língua portuguesa à chegada a Portugal, os conhecimentos que possuem da língua e da cultura materna (que podem influenciar fortemente o processo de aprendizagem do português), o conhecimento e o uso de outras línguas estrangeiras e ainda variáveis de tipo socioeconómico e profissional (Grosso, Tavares & Tavares, 2008). Consideramos também importante ressaltar que as aulas de PLA respondem a uma necessidade de integração urgente que permita a inclusão e a expressão num contexto linguístico e social que em nada é familiar. Podemos, deste modo, afirmar que um dos principais objetivos do PLA será promover a autonomia destes falantes e a sua preparação para o contacto adequado com os locais (Grosso, 2010). O processo de integração destes aprendentes no

tecido social de acolhimento passa igualmente pela sensibilização para tradições e leis sociais tácitas que regem as interações entre os indivíduos nativos e que podem suscitar algum estranhamento ao migrante. Simultaneamente, devemos ainda tomar em linha de conta a fragilidade da situação em que os aprendentes se encontram e o medo que poderão ter no momento de expressão em língua não materna. Por conseguinte, poderão ser trabalhados conteúdos que favoreçam a criação de uma relação de empatia e entreajuda entre os diversos membros do grupo, de forma que estes se sintam mais *em casa*.

No processo de construção de um LMOOC em que os criadores pretendam incluir conteúdos adaptados a este público, poderá, portanto, ser interessante estimular o trabalho em torno de tópicos da vida quotidiana cujo vocabulário o aprendente deverá dominar de forma a integrar-se eficazmente na sociedade de acolhimento. Ademais, pensamos que poderia ser uma mais-valia explorar alguns aspetos culturais que poderão ter um impacto direto na experiência do aprendente no país de acolhimento, como, a título meramente ilustrativo, algumas celebrações especiais ou até os feriados.

De modo geral, podemos referir que a caracterização dos três grupos aqui eleitos permite-nos identificar que, ainda que distintos, os públicos aprendentes mencionados partilham de necessidades comuns de: 1) desenvolvimento de competências de comunicação ancoradas na sua realidade quotidiana; 2) fomentação da consciência cultural a permitir um diálogo intercultural; 3) encorajamento do pensamento crítico sobre auto e hetero-representações; 4) estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo que favoreça a criação de laços afetivos entre pares e entre estudantes e tutores; e, por fim, 5) reforço de emoções positivas e ativadoras durante o processo de aprendizagem, com vista a um equilíbrio identitário.

Do exposto, resulta ainda clara a importância de duas dimensões a não negligenciar quando se trata de pensar formações para estes três grupos: uma dimensão que assenta na exploração de questões culturais que enformam a relação com a língua e uma outra que atenta em dinâmicas emocionais significativas, pois envolvem questões de construção identitária e de inscrição num coletivo mais alargado de que se é ou se quer ser parte integrante, de forma plena.

Promover o trabalho da competência cultural do aprendente revela-se, assim, uma questão central. Não por acaso, esta preocupação encontra-se plasmada nos documentos de referência para o ensino das línguas, como é o caso do *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001) e do seu sucedâneo *Companion Volume* (2020), quando neles se sublinha a importância de um ensino que confira aos alunos as ferramentas de que estes precisam para dar resposta às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural na

qual a Alteridade impera. A título ilustrativo, destacamos a secção “Facilitating pluricultural space” do *Companion Volume* (2020), na qual se estipulam critérios para a atestação da competência cultural dos estudantes de uma LE (Língua Estrangeira), sendo previsto o estudante do nível C2 conseguir “mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking into account of sociocultural and sociolinguistic differences” (p. 121) e “guide a sensitive discussion effectively, identifying nuances and undercurrents” (p. 121). Para que tal ocorra, ao longo do processo de ensino-aprendizagem (seja ele nos moldes tradicionais ou com recurso a plataformas de interface digital como os LMOOCs), é necessário haver uma estimulação das diversas facetas da competência cultural do estudante, a qual, segundo Puren (2014), pode envolver uma competência transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural e ainda cocultural.

Estas diversas declinações da competência cultural, definidas por Puren (2014), permitem avaliar a complexidade e importância dos aspetos culturais no ensino e aprendizagem de uma língua-cultura. Com efeito, no que toca à competência transcultural, ela relaciona-se com a capacidade do aprendente para identificar traços comuns às diversas culturas com as quais contacta, não implicando qualquer interação com essas culturas (Reis & Brock, 2010). Por essa razão, Grant e Portera (2011) observam que “as for the terms ‘trans- and crosscultural’, they define a movement, a crossing-over of frontiers (...) however, they do not imply dialectic movement of reciprocity” (p. 35). Podemos, portanto, considerar o desenvolvimento da competência transcultural como o primeiro passo para um contacto produtivo com a cultura estrangeira, podendo esta fomentar no estudante a curiosidade pela cultura do Outro. Já no que concerne à componente metacultural, esta define-se como a capacidade que o aluno tem para mobilizar os seus conhecimentos culturais prévios e que lhe permite extrair novos conhecimentos sobre uma cultura estrangeira a partir de documentos autênticos (Puren, 2014). A terceira competência compósita da competência cultural que importa lembrar é a competência intercultural. De acordo com a classificação estabelecida por Puren (2014), a competência intercultural traduz-se na capacidade que o aprendente tem para identificar as incompreensões que surgem aquando dos contactos iniciais e pontuais com pessoas de uma outra cultura. Podemos, por isso, assertar que o trabalho intercultural encoraja o estudante a problematizar as suas representações e visões pré-concebidas do Mundo e comunicar com o Outro de forma a compreender as dele, através de um processo dialogal e autocrítico. A este propósito, Martins (2003) declara que “o ‘interculturalismo’ deve ser entendido, por um lado, como interação, reciprocidade, intercâmbio, abertura, aproximação, convivência e solidariedade efectiva e, por outro lado, como o reconhecimento de valores, de modos de

vida, costumes, representações simbólicas” (p. 10). No que toca à competência pluricultural, ela prende-se essencialmente com a capacidade que o indivíduo tem para viver harmoniosamente numa sociedade com pessoas com culturas diferentes da sua, sendo, nesse contexto, capaz de adequar as suas atitudes e os seus comportamentos ao meio em que se encontra inserido. Neste sentido, o indivíduo pluricultural é “un individuo al que se le capacita para la comunicación entre varias culturas, capaz de integrarlas de manera significativa (...) se enriquece con las experiencias culturales a las que va accediendo en su experiencia vital” (Robles Ávila & Palmer, 2020). Por fim, o último conceito a que gostaríamos de aludir é o de competência co-cultural. Esta competência foi definida por Puren (2019) como uma capacidade indispensável de “se créer une culture partagée d’action commune” (p. 219). Esta perspetiva de ação comum exige, então, uma negociação de objetivos, princípios e modos de ação partilhados por um dado coletivo a fim de poder agir segundo um plano comum de ação respeitador de todas as identidades culturais por ele abrangidas. Assim sendo, esta vontade de ação comum pode servir desde logo a própria comunidade de aprendizagem.

Face ao exposto, somos de opinião que a presença constante do universo *online* na vida dos aprendentes pode, também ela, contribuir para a exploração de competências culturais de compreensão, diálogo e cooperação com o Outro, já que, muitas vezes, é através da Internet que o estudante do século XXI, à partida nativo digital, começa a estabelecer os primeiros contactos com as LE e empreende um processo de reflexão mais profundo sobre o Eu e o Outro. Na verdade, práticas próprias de um agir em digital, tais como dinâmicas em rede e de carácter colaborativo, o acesso facilitado à informação e a construção de conhecimento assistido por tecnologia móvel omnipresente no dia a dia de cada um, sustentam uma aprendizagem social, não formal e autónoma. Por esse motivo, tais práticas não podem ser desvalorizadas, pois favorecem processos de ensino e aprendizagem. Como lembram Bárcena Madera e Read (2015), “separation between everyday life and learning is blurring” (p. 30).

Em síntese, podemos afirmar que o ensino de competências linguísticas e comunicativas na atualidade é indissociável do desenvolvimento da competência intercultural, podendo, com vantagem, apoiar-se na competência digital dos estudantes, acabando todas elas por se retroalimentarem, na medida em que, quanto mais proficiente for o aprendente em termos digitais, mais possibilidade terá de interagir eficazmente e proficuamente com indivíduos advindos de outros meios socioculturais. Neste contexto, é inequívoco o potencial apresentado pelos *Massive Open Online Courses*. Com efeito, ao assegurarem um funcionamento *Whenever, Wherever*, encorajam dinâmicas interculturais e promovem a constituição de comunidades de interesse de base cultural diversa. Apesar das ameaças tantas vezes identificadas, tais como

altas taxas de abandono, interação insuficiente ou eventual falta de credibilidade da avaliação, os MOOCs apresentam oportunidades não negligenciáveis: ubiquidade, frequência voluntária, ductilidade no desenho do curso e possível combinação de aprendizagem formal e não formal, a que nos LMOOCs se acrescenta uma natureza *skill-based* e o uso da língua-alvo como meio de ensino. A questão que é, por diversas vezes, levantada a propósito do recurso a LMOOCs prende-se com a sua capacidade de motivar o aluno, captando a sua atenção ao longo do curso e conduzindo a um melhoramento da relação que este estabelece com a língua-alvo. É, partindo desta questão, que nos iremos em seguida deter em algumas considerações sobre o lugar das emoções ao longo do processo de ensino-aprendizagem, concentrando-nos mais especificamente no contexto dos LMOOCs.

3. Do lugar das emoções no ensino e na aprendizagem

Como em qualquer outro cenário de ensino-aprendizagem, questões de gestão de emoções não podem ser evitadas. Com efeito, a gestão emocional em contexto de ensino-aprendizagem através de plataformas virtuais tem um grande impacto na forma como o estudante adere a determinado formato de ensino ou a determinada disciplina.

Assim sendo, estamos em crer que é importante dotar o aprendente de uma inteligência emocional de modo que este adquira competências endógenas que lhe permitam gerir as suas emoções e explorar o seu potencial para estabelecer relacionamentos positivos com os que o rodeiam física e/ou virtualmente (Goleman, 1995). Em nosso entender, o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos é fulcral para que estes possam, ao longo do seu processo de aprendizagem, contribuir para o estabelecimento e conservação de um ambiente positivo e acolhedor da diversidade no seio da comunidade virtual em que se inserem.

Este aspeto afetivo dos LMOOCs e das comunidades que em volta deles se formam encontra-se igualmente relacionado com a competência interacional e relacional do docente (ou tutor), como sublinham Rodrigues, Silva, Carvalho e Fardilha (2016). Grande parte do *input* dado pelo docente, em termos afetivo-relacionais em contexto virtual, poderá eventualmente traduzir-se no *feedback* que dá depois da execução de uma dada atividade por parte dos aprendentes. Segundo Chaleta e Entwistle (2011), o *feedback* sistemático promove o pensamento crítico e incita a aprendizagens mais profundas centradas em processos de compreensão, revelando-se extremamente benéfico para o desenvolvimento de competências múltiplas do aprendente e estimulando um processo de construção co-participativa e em rede do conhecimento.

No caso dos LMOOCs, o apoio a nível emocional e o *feedback* por parte de um tutor parece-nos, portanto, crucial, dado que não existe um contacto humano tão próximo como no caso de um contexto de aprendizagem formal convencional. Atendendo a que o MOOC constitui um ambiente de aprendizagem formal com crescimento galopante (Buhr et al., 2019), com grande acessibilidade devido ao custo reduzido ou à gratuitidade (Tang & Carr-Chellman, 2016) e cujos utilizadores se encontram geograficamente separados, a transmissão de emoções neste espaço parece tornar-se algo complexa e desafiante (Liu et al., 2018). Regra geral, quanto maior o número de participantes e mais massificado for o curso proposto, menos espaço de interação entre pares, entre o aprendente e o tutor haverá (Yang et al., 2015), o que se traduzirá numa certa ausência de apoio emocional e de *feedback*. Esta falta de suporte emocional poderá resultar numa sensação de isolamento durante o processo de aprendizagem e, em alguns casos, num abandono do curso. Neste sentido, a conceção de LMOOCs orientados para grupos mais bem definidos poderá tornar-se uma mais-valia, pois um número mais restrito de participantes tornará mais exequível a emissão de *feedback* produtivo para os estudantes. Este apoio conferido através do *feedback*, parece-nos representar um ponto-chave para a construção de um LMOOC, na medida em que a interação entre tutores e usuários-aprendentes pode, quando bem pensada, espoletar no aprendente uma motivação para continuar o curso, levando-o possivelmente a participar mais e a tirar um maior proveito da formação (Dillon et al., 2016; Hillaire, Iniesto & Rienties, 2017). Importa, então, sublinhar que o apoio emocional dado através do *feedback* irá ter impacto na forma como o aprendente se relaciona com a língua e, por conseguinte, na esfera emocional do estudante.

Há que, no entanto, não simplificar a análise, pensando que as emoções negativas conduzem a um abandono dos cursos *online* e emoções positivas levam forçosamente a um maior envolvimento nas atividades propostas, uma vez que a relação entre emoções e aprendizagem/envolvimento no curso são complexas e ultrapassam classificações duais em emoções positivas-negativas (Barak, Watted & Haick, 2016; Lee & Choi, 2011). Ora, o estudo das emoções sentidas pelo aprendente de LE foi, durante muitas décadas, acantonado para um segundo plano no domínio da investigação em ensino, datando os primeiros estudos sobre a temática dos anos de 1970 (Chastain, 1975; Horwitz et al., 1986). A partir dessa década, a investigação nesta área foi aumentando e o espectro das emoções estudadas foi sendo alargado, ampliando-se o leque de variáveis socioafetivas problematizadas pelos especialistas (MacIntyre & Dewaele, 2014; Elahi Shirvan & Talebzadeh, 2020). Neste contexto, consideramos pertinente destacar os tipos de emoções que o estudante de LE pode sentir, já que, se os conhecermos, poderemos pos-

sivelmente antecipar de forma mais eficaz possíveis reações do aprendente face ao processo de aprendizagem da LE e até à plataforma de aprendizagem. Simultaneamente, consideramos importante mencionar que os estados emocionais não devem ser considerados como estáticos ou imutáveis, dado que um mesmo estudante, ao longo de um processo de aprendizagem de uma LE, pode experienciar múltiplos estados emocionais distintos.

Relativamente ao leque de emoções ditas positivas, como o entusiasmo e a felicidade, podemos salientar que a investigação sobre a questão converge na ideia de que as emoções positivas são elementos facilitadores da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da memória a longo prazo e da memória de trabalho (Erez & Isen, 2002). Além disso, as emoções positivas parecem igualmente conduzir a uma melhoria da capacidade de resolução de problemas do aprendente, pois a experiência de emoções positivas leva à alteração do contexto cognitivo no qual a atividade cognitiva tem lugar (Isen, Rosenzweig & Young, 1991). Paralelamente, alguns investigadores apontam ainda para a possibilidade de as emoções positivas terem um impacto sobre o modo como os indivíduos se relacionam entre si, podendo influenciar as atitudes, os juízos e a perceção de satisfação de quem as sente (Weiss *et al.*, 1999). Os indivíduos que experienciam estados emocionais mais positivos podem tender a emitir juízos e *feedback* mais satisfatórios, considerando que, devido ao seu estado de espírito, interpretam as situações de forma mais positiva e esperançosa (Um, Song & Plass, 2007). A esse propósito, Erez e Isen (2002) acrescentam ainda que as emoções positivas parecem constituir um vetor de motivação para a aprendizagem, conduzindo o aprendente a envolver-se mais nas tarefas que lhe são pedidas, o que, a longo prazo, poderá aumentar o seu potencial cognitivo.

No que concerne às emoções negativas, uma das emoções que é recorrentemente destacada nos estudos da especialidade e que, tendo em conta a nossa prática pedagógica, nos parece mais frequente no decurso do processo de aprendizagem de uma LE é a ansiedade. Este sentimento, que intimida alguns estudantes de LE, relaciona-se, por vezes, com o medo de falhar e de não se exprimir de forma correta em frente de nativos ou de outros colegas mais proficientes. Tal medo, no caso dos LMOOCs, faz-se notar com especial destaque nos segmentos de partilha de informação como os fóruns. Devido ao facto de não se sentirem suficientemente proficientes ou legítimos na LE, alguns aprendentes tenderão a não participar em atividades que envolvam uma maior exposição ao Outro, especialmente se o Outro for um falante nativo da LE. Tendo em conta a frequência deste sentimento, Horwitz *et al.* (1986) desenvolveram o conceito de *Foreign Language Classroom Anxiety*. Este tipo de ansiedade apresenta algumas características específicas, podendo ser descrito como “a distinct complex of self-perceptions, beliefs,

feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 198: 128). Nesta mesma linha de pensamento, MacIntyre e Gardner (1991) definem o conceito de *Foreign Language Anxiety* (FLA), que, embora similar ao anteriormente apresentado, se configura como mais geral, não se concentrando apenas no contexto de instrução formal. A FLA é, então, um sentimento de tensão e apreensão especificamente associado a qualquer contexto no qual é necessário usar ou compreender uma língua estrangeira, seja este exercício escrito ou oral. Podemos, por conseguinte, afirmar que a FLA constitui uma emoção multifacetada e compósita que se prende com fatores de ordem contextual e se altera ao longo do tempo (Yu, 2022). Esta pode resultar da coexistência de ansiedades distintas relacionadas com as múltiplas competências comunicativas do aprendente. Nesse sentido, tem sido objeto de estudo uma larga panóplia de conceitos derivados da FLA como, a título de exemplo, a *Foreign Language Oral Anxiety Scale* (Woodrow, 2006); a *Foreign Language Writing Anxiety Scale* (Cheng, 2004) ou ainda a *Foreign Language Reading Anxiety* (Saito et al., 1999). Estes sentimentos de ansiedade são considerados, por numerosos autores, como entraves à aprendizagem de uma LE, resultando numa menor capacidade de mestria da língua (Salehi & Marefat, 2014). Todavia, cremos que, se a FLA estiver presente de forma moderada em alguns momentos da aprendizagem de uma LE, pode até ser benéfica e incitadora ao desenvolvimento de competências comunicativas (Marcos-Llinás & Garau, 2009). Seguindo esta lógica, Alpert e Haber (1960) declaram que a ansiedade sentida ao longo do processo de aprendizagem de uma LE pode ser de dois tipos: inibidora ou ativadora. Esta distinção entre ansiedade inibidora e ativadora leva-nos à inferência de que nem sempre as emoções vistas como negativas geram desmotivação, incapacidade ou improdutividade.

Neste contexto, o estudo desenvolvido por Pekrun (2006) surge como fulcral. Segundo o autor, o tipo de emoções com maior influência no desempenho do aprendente são as *achievement emotions*. Este tipo de emoções está intimamente relacionado com a percepção de sucesso ou de fracasso que o aprendente tem da atividade que realiza (no caso da aprendizagem de línguas, da sua performance em LE). Por essa razão, as *achievement emotions* podem ser caracterizadas como “goal-directed and appraisal-driven multi-componential psychological processes” (Jarrell, Harley & Lajoie, 2016: 290), ou seja, são baseadas no *outcome* do indivíduo. É, por isso, importante sublinhar que estas derivam de auto-avaliações individuais de controlo de sucesso, que, por seu turno, vão depender das expectativas e conceções subjetivas de cada aprendente (Pekrun & Perry, 2014), tal como se pode observar na representação-síntese seguinte:



Fig. 1 Representação-síntese das relações entre achievement emotions e as variáveis que para elas contribuem, baseada no trabalho de Pekrun (2006)

Assim, gostaríamos, na presente reflexão, de alertar para uma componente das emoções que se afigura ainda mais importante para o atual estudo e para além do seu carácter positivo ou negativo: a sua produtividade. Com efeito, ao invés de recorrermos à classificação das emoções sentidas pelos estudantes como negativas ou positivas, classificação esta que nos parece simplista, cremos ser mais interessante e produtivo perspetivar as emoções como facilitadoras ou inibidoras da realização do aprendente. As emoções de realização dividir-se-ão, deste modo, em quatro grupos distintos: emoções positivas e ativadoras (e.g. esperança, alegria), emoções negativas e inibidoras (e.g. o desespero, o aborrecimento); emoções positivas e inibidoras (e.g. o relaxamento) e emoções negativas e ativadoras (e.g. certos graus de raiva). Normalmente, os aprendentes que sentem emoções positivas e ativadoras tendem a envolver-se cada vez mais nas atividades, tentando dar sempre o melhor de si, uma vez que fazem uma avaliação po-

sitiva dos seus resultados de aprendizagem. Acreditamos que este tipo de emoções pode ser reforçado pelo *feedback* dado possivelmente pela figura dos tutores, pois, ao receber um bom *feedback*, o estudante sentir-se-á não somente acompanhado, mas também valorizado. Pelo contrário, os aprendentes que experienciam emoções negativas e inibidoras têm uma imagem negativa das atividades e dos resultados que obtêm e não empreendem ações concretas para mudar essa situação, interiorizando uma percepção não-favorável do seu próprio desempenho. Relativamente aos indivíduos que experimentam emoções positivas e inibidoras, podemos dizer que estes demonstram uma atitude bastante positiva em relação ao seu desempenho e, por esse motivo, tendem a não se empenhar. Neste âmbito, assinala-se que existe um conforto extremo face ao conhecimento apreendido que, em vez de ser motivador, leva o aprendente a assumir uma certa posição de passividade face ao processo de aprendizagem. Por último, os aprendentes que experienciam emoções negativas e ativadoras possuem uma má impressão dos resultados obtidos e, por essa mesma razão, empenham-se bastante de modo a conseguir melhorá-los (Xing, Tang & Pei, 2019).

Estas considerações permitem-nos declarar que as *achievement emotions* podem, sem sombra de dúvidas, ter um grande impacto na performance do aprendente e nos meios cognitivos e metacognitivos que este vai mobilizar ao longo do seu processo de aprendizagem (Artino & Jones, 2012). Além disso, acreditamos que estas emoções podem igualmente afetar a dinâmica do grupo em que o estudante esteja inserido, já que a emoção é contagiosa. De acordo com Schoenewolf (1990), o contágio emocional é “a process in which a person or group influences the emotions or behavior of another person or group through the conscious or unconscious induction of emotion states and behavioral attitudes” (p. 50). Sendo assim, podemos deduzir que, se houver uma parte considerável dos estudantes que experimenta emoções inibidoras, os restantes podem começar a apresentar sinais de contágio deste tipo de emoções, havendo, deste modo, uma baixa da produtividade e da emoção do grupo (Barsade, 2002). Ora, no universo da aprendizagem *online*, parece-nos necessário ter especial atenção a este aspeto, uma vez que, no seio da comunidade de utilizadores de uma dada plataforma, o contágio emocional pode ser benéfico para o desenvolvimento das competências dos aprendentes ou, em casos de falta de apoio emocional aos utilizadores, reduzir as taxas de sucesso e conduzir ao abandono do curso.

4. Considerações finais

Neste quadro, cremos ser crucial avaliar as emoções dos aprendentes de forma holística, tentando minimizar a possibilidade de emoções inibidoras. Tal processo poderá então passar pela diversificação do tipo de atividades, pelo investimento em conteúdos que correspondam aos centros de interesse do público-alvo do LMOOC, pela presença assídua nos espaços de partilha ou ainda pelo *feedback* que é dado tanto ao indivíduo como ao grupo, acautelando dinâmicas interculturais que, para além de promoverem o desenvolvimento da competência cultural do aprendente, asseguram a formação de uma comunidade de aprendizagem mais coesa.

Ousamos, assim, afirmar que é necessária uma reconceptualização do conceito de LMOOC. Na verdade, nas principais plataformas de divulgação de LMOOCs, é ainda verificável um lugar reduzido da interatividade e da avaliação centrada no aprendente, sendo o LMOOC grandemente concebido como repositório de conhecimentos (Chong et al., 2022). A nosso ver, afigura-se muito redutor perceber o LMOOC como um simples acervo de saberes ou de informação teórica, já que este nos parece ter uma potencialidade agregadora imensa, podendo constituir uma plataforma de encontro e partilha para uma comunidade digital de aprendentes em que a empatia e a partilha reinem.

Deste modo e com vista a uma conceção de um LMOOC que prime pela formação do indivíduo como falante, mediador cultural e mediador emocional, gostaríamos de destacar algumas precauções e/ ou sugestões:

- Aposte num LMOOC assistido por tecnologia móvel
- Tenha como base um modelo cMOOC (abordagem conectivista), modelo este que “facilita consideravelmente a comunicação, gera oportunidades de interação maior” (Fontana & Leffa, 2018, p. 462)
- Desenhe um LMOOC para grupo(s)
- Escolha um LMOOC não apoiado num programa
- Crie conteúdos ao serviço do envolvimento dos aprendentes nas atividades de aprendizagem e na interação com os pares
- Atente nas questões culturais
- Encoraje a consciência emocional
- Dê *feedback* sistemático

A atenção a este tipo de orientações enunciadas, na conceção de novas formações *online* dirigidas aos públicos-alvo anteriormente identificados (PLH, PLE e PLA), permitirá acautelar e acolher o reforço de, por um lado, uma dimensão que assenta na exploração de questões culturais a moldar a relação

com a língua e, por outro lado, uma dimensão ligada a dinâmicas emocionais, ambas as dimensões envolvendo processos de construção identitária que ocorrem, precisamente, num espaço coletivo, neste caso, numa comunidade de aprendizagem que se quer funcional e significativa, agregando comunidades de interesse de base cultural diversa.

Em tempos de intensa mobilidade causada por fatores de globalização, mas também por circunstâncias e conflitos de natureza vária, porém todos eles extremamente adversos, a atenção e reação à criação de novas possibilidades formativas é um imperativo. É, pois, incontornável, para todos aqueles que estão no terreno educativo, contribuir para a atenuação das consequências gravosas advindas de tais ocorrências, ajudando ao desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas. Por conseguinte, a aposta no desenho de LMOOCs, tendo em conta as salvaguardas anteriormente apontadas, não pode de todo ser negligenciada, continuando a ser uma via relevante a explorar.

Referências

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain in affect in language learning. In *Affect in language learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170–175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
- Bárcena Madera, E., & Read, T. (2015). The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia – Journal of English and Spanish Studies*, 1, 28–35.
- Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect: Emotional Contagion and its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644–675. <https://doi.org/10.2307/3094912>
- Bezerra, G. (2020). *O ensino de Português como Língua de Acolhimento em instituições sociais de apoio a imigrantes. O caso do Centro Comunitário São Cirilo* [Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Buhr, E. E., Daniels, L. M., & Goegan, L. D. (2019). Cognitive appraisals mediate relationships between two basic psychological needs and emotions in a massive open online course. *Computers in Human Behavior*, 96, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.009>
- Caels, F. (2016). *Guia para o ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)* (I.P. Alto Comissariado para as Migrações, Ed.). Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

- Camões - Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro. (n.d.). *Aprender português em França*. Retrieved June 3, 2023, from <https://www.epefrance.org/menu/aprender-portugues-em-franca/>
- Chaleta, E., & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no contexto do ensino superior português (ASSIST). *Educação- Temas e Problemas*, 9, 7–18.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Chong, S. W., Khan, M. A., & Reinders, H. (2022). A critical review of design features of LMOOCs. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2038632>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (J. M. Alves, Ed.). Asa.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user* (Vol. 1). Multilingual Matters Clevedon.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Coutinho, A. P. (2009). *Lentes bifocais: Representações da diáspora portuguesa do século XX* (1ª edição). Edições Afrontamento / Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (FLUP).
- Dillon, J., Bosch, N., Chetlur, M., Wanigasekara, N., Ambrose, G. A., Sengupta, B., & D’Mello, S. K. (2016). Student emotion, co-occurrence, and dropout in a MOOC context. In T. Barnes, M. Chi, & M. Feng (Eds.), *Student emotion, co-occurrence, and dropout in a MOOC context* (pp. 353–357). International Educational Data Mining Society (IEDMS).
- Elahi Shirvan, M., & Talebzadeh, N. (2020). Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: A retrodictive qualitative modeling. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 23–44. <https://doi.org/10.32601/ejal.710194>
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055–1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1055>
- Faneca, R. M. (2007). A natureza das representações da língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações portuguesas em França. *Palavras*, 32, 39–53.
- Faneca, R. M. (2013). Aprendizagem e representações do português língua de herança por lusodescendentes em França em contextos não formais. *Indagatio Didactica*, 5(3).
- Faro-Hanoun, V., & Porcher, L. (2001). *Politiques linguistiques*. L’Harmattan.
- Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Língua: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico da criança lusodescendente na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8(3), 16–45.
- Fontana, M. V. L., & Leffa, V. J. (2018). LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCs comunicativos. *Calidoscópico*, 16(3). <https://doi.org/10.4013/cld.2018.163.10>
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas

- colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 14(50), 27–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional* (12ª edição). Temas e Debates.
- Grant, C., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural - Enhancing Global Interconnectedness*. Routledge.
- Grosso, M. J. D. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento* (L. Varela, Ed.). Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hillaire, G., Iniesto, F., & Rienties, B. (2017). Toward Emotionally Accessible Massive Open Online Courses (MOOCs). *14th AAATE Congress 2017*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Isen, A., Rosenzweig, A., & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on social behaviour and cognitive processes. *Medical Decision Making*, 11, 221–227.
- Jarrell, A., Harley, J. M., & Lajoie, S. P. (2016). The link between achievement emotions, appraisals, and task performance: pedagogical considerations for emotions in CBLEs. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0064-3>
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107–128.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Liu, Z., Pinkwart, N., Liu, H., Liu, S., & Zhang, G. (2018). Exploring Students' Engagement Patterns in SPOC Forums and their Association with Course Performance. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7). <https://doi.org/10.29333/ejmste/91667>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P., & Dewaele, J.-M. (2014). The two faces of Janys? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 237–274.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Martins, E. (2003). O desafio educativo, intercultural e a cidadania europeia. *ITINERÁRIOS - Revista Do Instituto Superior de Ciências Educativas*, 11, 9–22.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21(1), 45–78.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (1st ed., 130–151). Routledge.
- Pereira, V. (2012). *A ditadura de Salazar e a emigração: O Estado português e os seus emigrantes em França (1957-1974)*. Temas e Debates-Círculo de Leitores.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/ French Studies Journal*, 7, 21–38.
- Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, 52/2, 213–226. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
- Reis, K., & Brock, M. (2010). Inter-relação cultural e língua para professores de língua inglesa. *Revista Perspectiva*, 128, 73–88.
- Robles Ávila, S., & Palmer, Í. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum*, 34, 125–143.
- Rodrigues, S., Silva, F., Carvalho, Â., & Fardilha, L. (2016). Referencial de qualificação profissional do docente de português língua não materna: proposta de um quadro teórico e metodológico para a sua construção. *V SIELP*.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 2, 202–218.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931–940. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. Chan, S. Chi, K. Cin, J. Istanto, M. Magami, J. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721–737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional contagion: Behavioral induction in individuals and groups. *Modern Psychoanalysis*, 15(1), 49–61.
- Sousa, A. O. de. (2013). *O ensino do português em França. Que política de língua para as associações da comunidade portuguesa?* [Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna]. Universidade Aberta.
- Tang, H., & Carr-Chellman, A. (2016). Massive Open Online Courses and Educational Equality in China: A Qualitative Inquiry. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(1). <https://doi.org/10.18785/jetde.0901.04>
- Um, E. R., Song, H., & Plass, J. (2007). The Effect of Positive Emotions on Multimedia Learning. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4176–4185). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Valdés, G. (1995). The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. *The Modern Language Journal*, 79, 299–328.
- Weiss, H. M., Nicholas, J. P., & Daus, C. S. (1999). An examination of the joint effects of affective

- experiences and job beliefs on job satisfaction and variations in affective experiences over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78(1), 1–24.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Xing, W., Tang, H., & Pei, B. (2019). Beyond positive and negative emotions: Looking into the role of achievement emotions in discussion forums of MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100690>
- Yang, D., Wen, M., Howley, I., Kraut, R., & Rose, C. (2015). Exploring the Effect of Confusion in Discussion Forums of Massive Open Online Courses. *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning @ Scale*, 121–130. <https://doi.org/10.1145/2724660.2724677>
- Yu, Q. (2022). A Review of Foreign Language Learners' Emotions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>
- Zobl, H. (1995). Converging evidence for the “acquisition-learning” distinction. *Applied Linguistics*, 16(1), 35–56.

7. How to improve academic oral skills in a language MOOC: from needs analysis to course design

Borbála Samu, Agnieszka Pakula

Abstract: In recent years, the number of educational resources freely available online for learning foreign languages has grown exponentially and LMOOCs are an emerging category in this field. One of the main challenges faced by LMOOCs is that learning a language is fundamentally skill-based and practicing skills requires interaction with others. Therefore, LMOOCs should provide an adequate learning environment including activities and tools which stimulate social learning (Motzo & Proudfoot, 2017).

In the framework of the LMOOC4Slav project several freely available online learning tools have been created for Slavic-speaking learners who intend to undertake part of their studies in Romance-speaking countries. One of the main results is an Academic Italian language MOOC. To define its goals and contents, we firstly analysed the needs of the target learners, through a questionnaire administered to a total of 209 adult L2/FL learners. Overall findings of the needs analysis revealed that most of the respondents considered particularly difficult those activities which require oral skills, such as performing or understanding an oral presentation, taking an oral exam or participating in a formal discussion.

The aim of this study is to investigate whether language MOOCs are a viable option to elicit oral production and to improve pronunciation and perception of language learners analysing previous experiences (e.g. Rubio, 2014; Estebas-Vilaplana & Solans, 2020), to evaluate the potential or the limitations of LMOOCs and to propose examples of online content allowing to practice speaking skills with tasks that reflect everyday situations and interactive contexts in an academic setting.

Keywords: LMOOC; Oral Skills; Listening Comprehension; Pronunciation; Academic Discourse.

1. LMOOCs and their limitations

In recent years, the number of educational resources freely available online for learning foreign languages (FL) has grown exponentially¹. Language MOOCs (LMOOCs), defined as “dedicated web-based online courses for second languages with unrestricted access and potentially unlimited participation” (Bárcena et al., 2014: 1), are an emerging category in this field. LMOOCs have a great potential for foreign language teaching and learning, but at the same time they present several difficulties. Bárcena, Martín-Monje and Read (2015) point out a series of problems due to the impersonal na-

¹ The authors confirm contribution to the paper as follows: sections 1-4 BS and sections 5-6 AP.

ture of MOOCs; Beaven et al. (2014) note “that a high level of interaction is difficult to achieve, that it is difficult to engage in social learning of language skills, that there is a substantial time cost for educators, and that LMOOCs, like other MOOCs, have big drop-out rates” (p. 50). The language teaching profession is still doubtful about the effectiveness of language instruction within the structure of massive online courses, considering that ample opportunities to interact synchronously with other learners and with experts (native speakers or instructors) and access to corrective feedback are crucial ingredients for language acquisition (Rubio 2014). Contrary to the principles of the most widely used methodology in foreign language, which is Communicative Language Teaching, students cannot or have very limited occasions to interact with their peers or instructors in the target language and it seems that LMOOCs can provide neither dynamic, learner-driven training, nor sufficiently rich and realistic interaction with competent speakers of the FL. The feeling of isolation and the lack of interactivity have a strong impact not only on the results obtained, but also on student motivation, being strictly correlated with the high dropping out rate (Khalil & Ebner, 2014).

Learning and using a language involve several written and oral skills and competences, including linguistic, pragmatic and sociocultural competences. Regarding oral skills, there seems to be strong agreement that training on perception and/or on production has a beneficial effect on adult learners’ overall oral performance (de Bot & Mailfert, 1982; Kennedy, Blanchet & Trofimovich, 2014; Saito & Lyster, 2012; Trofimovich, Ammar & Gatbonton, 2008). Nevertheless, many computer-based language courses emphasize exclusively the development of reading skills and formal rather than functional linguistic aspects (Bárcena et al., 2014). Studies such as Ventura and Martín-Monje (2016) or Vorobyeva (2018) have shown that receptive skills, i.e., reading and listening, can be effectively taught in LMOOCs, while writing and speaking, which require more feedback and oral practice, are rather problematic.

The importance of interaction in acquiring and developing language skills has been highlighted by a number of studies, starting with Vygotsky (1978) and his concept of ‘zone of proximal development’, Bruner (1983) and, in particular, his notion of ‘scaffolding’, as well as Long’s (1981, 1996) works on the interaction hypothesis. Interactionist theories assign a fundamental role in the language acquisition process to the cooperation between the learner and the mother tongue speaker (or a more competent speaker) and to the negotiation of meaning. Interaction is of paramount importance in both traditional and virtual classrooms, but in the later it is particularly affected by the limitations of the medium. Along with interaction, corrective feedback is a central issue in second language learning and teaching. Since Hendrickson’s (1978) review of the issue of error correction in the classroom, feedback has

occupied a prominent role in Second Language Acquisition research. The main question is whether errors need to be corrected and, if so, which errors, by whom, when and how. Regarding oral production and perception, several recent studies have found that, in addition to implicit feedback, the presence of explicit, individualized corrective feedback has an added beneficial effect (Dlaska & Krekeler, 2013; Rubio, 2014; Saito & Lyster, 2012).

Summing up, one of the main challenges faced by LMOOCs is that learning a language is fundamentally skill-based and practicing skills, in particular productive skills, requires interaction with others. Therefore, LMOOCs should provide an adequate learning environment including activities and tools which stimulate social learning (Motzo & Proudfoot, 2017) as well as meaningful constructive feedback. The challenge of providing feedback to a large number of learners is typically faced in MOOCs, giving peers an increased role in the feedback and assessment process (Rubio, 2014). However, peer correction in LMOOCs might be problematic, since learners often do not feel competent enough to correct their fellows and they consider this kind of activity particularly demanding and time-consuming (Clifford et al., 2019).

2. Understanding language learners' needs

In the framework of the LMOOC4Slav project, funded by the Erasmus+ Programme of the EU during 2021-2024, several freely available online learning tools have been produced for Slavic-speaking learners who intend to undertake part of their studies in Romance-speaking countries. One of the main results is an Academic Italian language MOOC, available on EduOpen platform. International students who are beginning university studies face a bewildering range of obstacles and many of these difficulties involve the use of the foreign language. In Italy, in most of the University courses, Italian is the medium of instruction. "This language policy choice, in line with the plurilingual approach of the Council of Europe that safeguards linguistic diversity, can represent either a means of attraction or an obstacle. Many students choose to come to Italy because of its language and culture. Nevertheless, the language proficiency level required is not adequate to cope with studying in Italy" (Troncarelli & Villarini, 2017: 8-9). So, the main objective of the course is to provide participants with the necessary tools for a successful university experience in Italy. In particular, the MOOC is aimed to help students of B1 or higher proficiency level, preferably before their arrival to Italy, to develop intercultural competences, linguistic and communicative skills specific to the academic domain, including those of comprehension and production of academic texts, and to acquire the most effective study strategies.

To develop the syllabus of our Academic Italian language MOOC, the first activity was to analyse the needs of the target learners to make decisions on the goals and contents of the MOOC. A questionnaire was developed and administered to a total of 209 adult language learners living in Italy (L2 (second language) learners – 21 informants) and in various Slavic-speaking countries (FL learners – 188 informants). The questionnaire was administered online using Microsoft Forms and it contained generic questions about previous instruction and foreign language knowledge and specific questions inquiring about knowledge and skills in Italian academic language and culture (e.g. textual genres considered difficult to produce or to comprehend) as well as about learning strategies. Overall findings of the needs analysis revealed that most of the FL/L2 respondents considered as one of the main difficulties those activities which require oral skills, such as performing or understanding an oral presentation, taking an oral exam, or participating in a formal discussion. In particular, the answers to Q.15 (Fig. 1) show that the main worries of foreign learners of Italian concern oral presentations and oral exams at the University (for 100 and 96 FL/L2 learners, respectively), but expressing one's opinion and understanding university lectures are also considered problematic for many learners.

15. In your opinion what could be the main difficulties you will encounter while studying in Italy? You can choose more than one option.

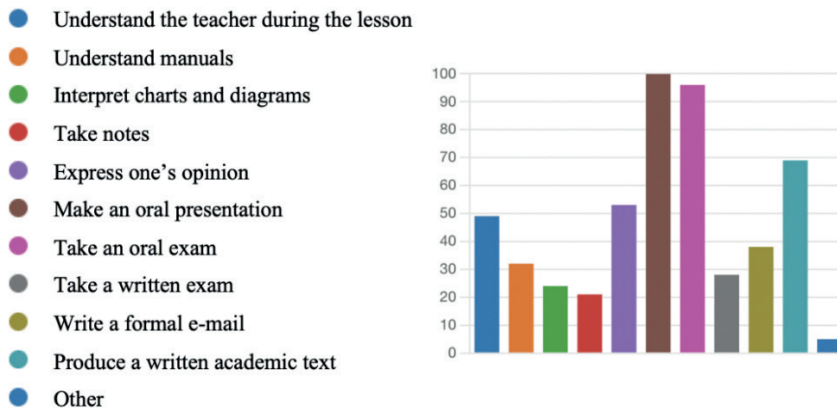


Fig. 1 FL learners' expected difficulties while studying in Italy

Regarding oral discourse in general, Mauranen's (2012) statement that speaking has been overlooked in English for academic purposes due to the main interest in written texts could be generalized for other languages as well, including Italian. Written and spoken texts in academic setting have their own characteristics, so in a syllabus of Academic Italian language MOOC

it is necessary to dedicate specific modules to each of them. An academic lecture and textbooks on the same topic do not present the same linguistic features (Biber 2006): in classroom discourse there are specific linguistic features used to signal the organization and coherence of a lecture, for example discourse markers (e.g. Chaudron & Richards, 1986; Flowerdew & Tau-roza, 1995) or metadiscourse and intonation (Thompson, 2003). Apart from university lectures, there are many specific spoken registers that are common in university life, for example conversational exchanges of study groups (Basturkmen, 2003) or one-to-one meetings during professors' office hour, situations that learners need to be aware of.

Finally, we need to consider that registers and genres follow different cultural traditions. As Ylönen claims, "Due to different legal and conventionalized rules of various countries, institutions, disciplines or paradigms, the patterns of the genre (in terms of both the setting within a certain social practice and verbalized realization) may vary in manifold ways even though the inherited genre names sound similar" (2018: 370). To give a striking example, an undergraduate examination at an Italian university is mainly held orally whereas in Poland it is almost invariably written. In fact, Q.14 of the questionnaire (Fig. 2) gives us some clues about the expectations of FL Slavic-speaking students regarding cultural differences in academic settings: 122 students expect having problems in communicating with offices, 63 students foresee problems deriving from different ways of carrying out lessons and exams, 53 predict difficulties in communicating with their Italian teachers.

14. Which cultural aspect could create problems for you while studying at an Italian university? (You can choose more than one option)

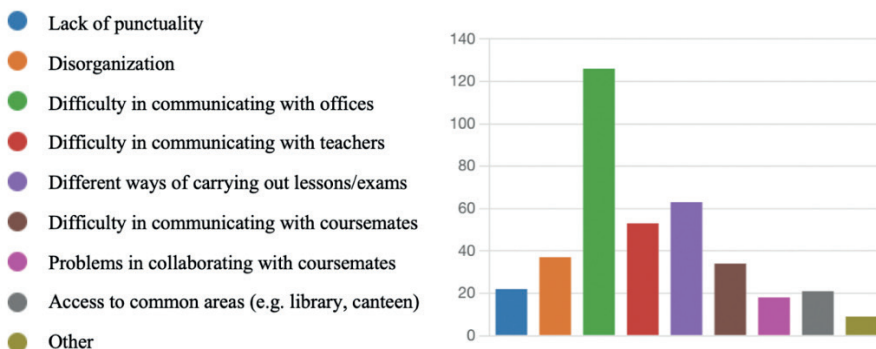


Fig. 2 FL learners' expected culture-related difficulties

3. Developing oral skills in LMOOCs: previous experiences

To investigate whether language MOOCs are a viable option to elicit oral production and to improve oral skills of language learners (i.e., speaking, including pronunciation, and listening comprehension skills), we propose to analyse shortly some previous experiences through the observation of the MOOCs *Professional English* (Bárcena et al., 2014), *Improving your Spanish pronunciation* (Rubio, 2014) and *Aprendizaje de la pronunciación inglesa a través de canciones y textos literarios* (Estebas-Vilaplana & Solans, 2020), each of them having a focus on oral skills.

The course of *Professional English* (2013, MiríadaX platform), described in Bárcena et al. (2014), includes oral and written interaction and sociolinguistic competence, relying on peer-to-peer tools of the platform. Interaction was key to the course design, implemented through a series of activities to foster collaborative learning in the MOOC, such as the use of forums to practise open writing and peer-to-peer (P2P) activities to provide feedback on each other's video recordings. For the P2P activities students were divided in small groups of four and acted as evaluators of each other's activities following guidelines provided in the MOOC. Only students who uploaded their own videos could evaluate their peers. The guidelines contained evaluation criteria designed to make the review meaningful for the learner who would receive it. Furthermore, the course guide provided indications about how to give useful and respectful feedback. Another key term in the course design was scaffolding. Students who performed below 60% in fundamental activities were invited to complete extra support activities to gain reinforcement, on an optional base, in order to provide flexibility. Also, in the module tests, a link from each question gave learners explicit feedback taking them back to the point in the course where the problem was explained. Maybe surprisingly, it appears that peer-to-peer activities were not the most popular ones among learners. To complete the course, students had to do 80% of the activities. Whenever it was possible, P2P activities were left out. Even students who acknowledged the importance of interaction in the questionnaire failed to make the most of this opportunity, maybe because of the workload, time, and effort they required. As a reaction to the lack of interaction, the teaching team tried to change learners' attitude emphasizing the importance of collaborative learning in the following edition of the MOOC.

The LMOOC *Improving your Spanish pronunciation* (2013, Canvas Network) described by Rubio (2014) was designed to give learners the opportunity to listen to native speakers' pronunciation and to practice extensively, recording their own production. The MOOC provided grids for self-evaluation, allowing learners to compare their own production and the native model. Beyond the

grid, students were also able to visualize their speech patterns on a spectrogram and compare them with a native speaker's patterns. The practice sections were not evaluated, and the learners could record themselves as many times as they wanted. Apart from self-evaluation, the MOOC included peer evaluation as well. Students had to listen to peers' recordings and provide feedback using the same grid they used to evaluate themselves. Finally, at the end of each module, students had an assignment where they had to record an oral production including the pronunciation features practiced. The recording was evaluated by the instructors using the grid previously used by the students. In addition to the grid, instructors also provided individualized audio feedback to every student, focusing on the learners' problems, providing correct models, and specific suggestions for improvement. As Rubio (2014) states, in a massive online course, the crucial difference is the access to feedback, since the native speaker models and the chance to self-evaluate could not be sufficient to bridge the gap between the actual performance and the target pronunciation. In this course learners received individualized feedback both from peers and an expert (the instructor). Under these conditions the absence of face-to-face interaction and the presence of a high number of participants did not constitute an obstacle for effective pronunciation learning. As for the individual feedback, we have some doubts about its feasibility whenever a very large number of students would participate in the MOOC.

The course *The Acquisition of English Pronunciation through Songs and Literary Texts/ Aprendizaje de la pronunciación inglesa a través de canciones y textos literarios* (2019, 2020; OpenupEd), as described by Estebas-Vilaplana and Solans (2020), focuses on listening and ear-training activities based on singing and reciting songs and literary texts, combining explicit instruction on English phonetics with implicit learning through singing and reciting. At the end of each module, after the presentation and the practice, participants were evaluated through a multiple-choice perception exercise with immediate feedback. Besides, in the discussion forums participants could interact and make questions and comments to their peers and to the teaching team. The study demonstrates that the LMOOC helped learners to improve efficiently their oral production skills, even if the production activities (singing and reciting songs and literary texts) did not have explicit correction and feedback.

4. Oral skills in the Academic Italian language MOOC for Slavic speakers

Based on the results of the needs analysis (§2) and the analysis of previous experiences (§3), let us see how oral skills in academic setting are presented

and practiced throughout the Academic Italian LMOOC for Slavic-speaking students. Table (1) shows the selection of videos (to watch, to analyse, and to produce) connected to oral skills, including those regarding cultural aspects that could represent obstacles when communicating with native speakers in Academia. In each module, except for module 4, focusing on academic writing skills, ample space is dedicated to speaking and listening for academic purposes, through semi-authentic videos followed by activities, video-lessons, specific exercises, and production activities. Several video-lessons and exercises focus on the characteristics of spoken texts in academic setting, for example on discourse markers.

Module 1	Studying in Italy
1) Semi-authentic videos	Dialogue in formal context (student introduces herself to a professor) Dialogue in informal context (student introduces himself to a group of coursemates)
2) Video-lessons	Differences between formal and informal contexts Problematic aspects for a student of Slavic origin in the Italian culture
3) Production	Record two short videos introducing yourself to a teacher/a group of coursemates
Module 2	Communicating at the University
1) Semi-authentic videos	Meeting of an Erasmus student with the university tutor Meeting of an Erasmus student with the employee of the Erasmus office Exchange between classmates on a task to be carried out
2) Video-lessons	How to communicate with professors, with university offices, with classmates Awareness of registers in language
Module 3	Understanding university lectures and taking notes
1) Testimonial videos	The first time at a university lecture in Italy Cultural aspects of university lectures in Italy
2) Semi-authentic videos	Excerpt from a university lecture Questions and answers during a university lesson Teacher gives instructions for a homework assignment
3) Video-lessons	The characteristics of the oral academic discourse Strategies for understanding university lectures
4) Exercises	Listening comprehension
Module 4	Written academic tasks
-	-
Module 5	Make an oral presentation at the University
1) Testimonial videos	The first oral presentation at the University
2) Semi-authentic videos	Excerpts from oral presentations of native speakers

3) Video-lessons	How to structure and implement an oral presentation Effective communication strategies
4) Exercises	Pronunciation Oral discourse markers
5) Production	Send a video with a short oral presentation based on a given text
Module 6	Express your opinion, take an oral exam
1) Testimonial videos	Exams at Italian universities
2) Semi-authentic videos	Excerpt from an oral exam
3) Video-lessons	How to participate in a debate at the University How to conduct group work Argumentative strategies in formal and in informal contexts How to answer questions effectively
4) Production	Record a short video on how to study effectively using textbooks and handouts

Tab. 1 Focus on oral skills in the syllabus of the Academic Italian LMOOC for Slavic-speaking students

The contexts and communicative situations presented include university lectures, questions and answers and debates during the lectures, oral exams, oral presentations, conversational exchanges of study groups, meetings with professors, tutor, and the employee of the Erasmus office. We tried to face the issue of different cultural traditions through testimonial videos and video-lessons reinforcing observation, reflection, and the development of effective strategies to face them. As for the feedback, in addition to automatic corrections and comments, students were also invited to evaluate themselves using grids provided and to listen to/watch peers' recordings and provide feedback using the same grid. For example, in Module 1 learners are asked to record two short videos introducing themselves to a teacher and to a group of coursemates. The evaluation grid guides the learner to assign from 1 to 5 points, separately, to phonological, grammatical, lexical, and sociolinguistic competence. The grid offers, for each point assigned, a descriptor clear and understandable for a B1/B2 learner. As a final activity, students can optionally provide feedback to their peers, following Castrillo's (2014) recommendation to give a voluntary approach to these activities. Looking at another example, in Module 5 participants are asked to record the production of a series of problematic sounds for Slavic speaking learners of Italian and to compare it to a native speaker's model. This kind of activity was integrated in the MOOC because self-assessment in pronunciation instruction is suggested in the literature as a useful tool to enhance learners' awareness, to increase their motivation and to make the assessment process more learner centred (Costamagna, 2000; Dłaska & Krekeler, 2008), aspects stressed also in the studies presented in §3. In the same module learners are also asked to pro-

duce a short oral presentation (5 minutes), to observe and comment on the production of their peers.

5. Assessing efficiency of the activities aimed at developing oral skills

Assessing efficiency of an LMOOC differs from assessing efficiency of a face-to-face course, since the learning process of a massive and heterogenous group of MOOC participants requires constant monitoring to keep track of its progress. As numbers might be considered an indicator of the course success, some researchers argue that high enrolment numbers should not be confused with the course efficiency. As Kulkarni et al. state, “Typing one’s email address into a webpage is not the same as showing up for the first day of a registrar enrolled class. It’s more like peeking through the window, and what the large number of signups tell us is that lots of people are curious” (Kulkarni et al., 2013: 25). A successful course should therefore be able to transform students’ curiosity into a meaningful learning opportunity.-

The question about how to define success in a MOOC has been partially answered by Sokolik by deferring it to the participants themselves: “For a MOOC, given the large numbers – however real they may be – success has to be driven by students themselves. As no student is compelled to sign up, attend, or even participate in any way in a MOOC, our usual ways of measuring success have to be questioned” (Sokolik, 2014: 26). Thus, given different student profiles and typologies of MOOC, we will have different definitions of success. A MOOC on English for general purposes, for instance, will measure its success in achieving learning goals connected with the development of skills and competences for general communication in regards with the given CEFR level. For an Academic Language MOOC addressed to university students, success may be defined in terms of obtaining specific learning objectives, such as: being aware of different language registers used in various academic contexts, developing comprehension strategies in the domain of academic discourse, learning how to enhance production in the domain of academic disciplines, etc.

To assess the efficiency of the *Academic Italian for Slavic-Speaking Students* in its preliminary design phase, the evaluation of its pilot has been conducted in the months of March-May 2023. As for the evaluation methodology, both quantitative and qualitative methods for collecting and analysing data have been applied, following a mixed-method approach. The EduOpen delivery platform has provided a quantitative collection tool, allowing to monitor in real-time students’ progress (e.g. access to the platform, participation in forum discussions, test results). As for qualitative data collection tools, a post-course student questionnaire has been administered upon course com-

pletion so as to verify learner satisfaction with the course itself. The survey questions investigated in particular the participants' fulfilment of course expectations and achievements as well as their satisfaction in terms of the course structure, its contents and duration, the promoted interaction, and the provided feedback and scaffolding mechanisms. By means of the teaching team's observation, another qualitative data collection tool, students' performance in activities and their interaction in forums have been assessed.

The six-week pilot course was released on 20th February 2023 with 37 participants recruited from the Ss. Cyril and Methodius University (UKiM) in Skopje. The participants' group represented quite a homogeneous student profile in terms of age, education and the field of study, with a mean age of 18-24 years and the majority of participants being university Italian Language and Literature students. Regarding other actors, one professor responsible for the course coordination and tutors' management as well as four tutors responsible for the course monitoring and forum management were involved.

All the interaction between students and tutors took place in the communication area, consisting of four forum types: announcements, assistance, production and discussion forum. As communication tools allow tutors to observe only the activities of active participants, information on the involvement of "invisible learners" (Beaudoin, 2002) is difficult to detect without Learning Analytics techniques. Thus, Table 2 reports the data extracted from the learning system's activity log, the number of forum discussion views and forum views, as well as the number of users who viewed the forum discussion and the forum, so as to verify whether the learning process has actually taken place. The results show that most learners viewed the forum but did not read the discussion, the exception being the communication area dedicated to announcements and assistance, where quite a high participation of "invisible students" can be observed. The Announcements' discussion was viewed 109 times by 21 students, while the Assistance Forum discussion 92 times by 11 students, which is quite a high amount when compared to the total number of participants.

Module	Forum	Viewed discussion	Viewed discussion: number of users	Viewed course module	Viewed course module: number of users
Module 0	Announcements	109	21	59	21
	Assistance Forum	92	11	106	27
Module 1	Forum 2.6 Production	1	1	97	34
Module 2	Forum 2.8 Production	15	2	97	35

Module 3	Forum 2.6 Production	10	1	80	34
Module 4	Forum 3.4 Production	2	2	65	34
Module 5	Forum 2.5 Production	1	1	59	33
	Forum 3.1	6	2	142	33
Module 6	Forum 3.4 Production	1	1	53	32
	Forum 3.1	0	0	142	33
	Forum 3.2	0	0	59	33
Total Module 1-6		237	27	817	36

Tab. 2 Data extracted from the learning system’s activity log related to the number of forum views

As for the communicative interactions taking place in the forum, the results show that the volume of communication is generally very low. In the Assistance Forum the conversation takes place between two interlocutors, the learner and the tutor, and is often limited to a triplet: a learner’s request, a tutor’s response, a learner’s thanksgiving. The conversation is generated by the technical assistance requests concerning the assignment submission, the activity performance or access to the platform. In the Production Forums an occasional communicative exchange can be observed between the learner and the tutor consisting of two turns: learner assignment, tutor feedback. As can be seen from the graph (Fig. 3), communicative interactions in forums constitute a very small percentage of the total amount of posts with the exception of the Assistance Forum and the Production Forum of Module 1, where the tutor presence is constant and the feedback provided.

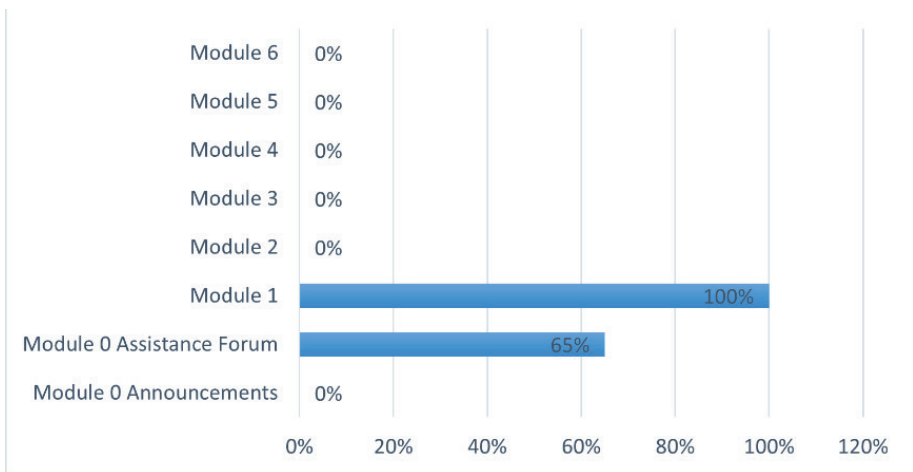


Fig. 3 Communicative interactions in the LMOOC forums

The linguistic analysis of students' oral performance has confirmed the B2/C1 level declared by most participants in the pre-course questionnaire, which means that students have the required language skills for academic communication, tending to expand the conversation and using the appropriate formal register. The video-presentations have the approximate length of 1 minute in the Forum 2.3 Production (a formal and informal self-presentation) and of 3 minutes in the Forum 3.4 Production (learning strategies presentation), as required in the task.

Regarding the feedback, in the production forums students are asked to self-evaluate their work by observing the self-assessment grid and to provide feedback to their course mates' productions. Nevertheless, forum peer interaction has not been observed and consequently no communication exchanges with peer feedback have been recorded. Students tend to post their task in the form of an individual assignment, in some cases observing their course mates' posts without commenting on them.

Interestingly enough, the tendency towards forum passive participation and the lack of interactive exchanges between learners has not been perceived by the participants, as revealed by the final questionnaire results. 51.72% of students totally agree with the statement "The course promotes interaction between students", while only 3.45% totally disagree, 13.79% partially disagree and 20.69% have no opinion. The responses have shown the participants' positive perception of the forum activities and tutor assistance as well. The majority of students (58.62%) totally (37.93%, 51.72%) or partially (20.69%, 6.90%) agree with the statements: "The forum activities have encouraged student participation", "The tutors have helped me to understand the course content better and have given me useful feedback". Additionally, 68.97% of respondents feel more confident in making oral presentations and interacting in groups after the course completion, with only one student not agreeing with that and five having no opinion.

The questionnaire also includes two open-ended questions to verify learner satisfaction with the activities. Forum production activities have been indicated as the most motivating ones by only one student, who feels stimulated by an opportunity to test herself and reflect on her own production. Nine respondents indicate the production activities, in particular video recording (4 respondents), as less motivating, some of them justifying their responses with the lack of time available. It can be assumed that oral university assignments have been perceived as complex and time-consuming, and therefore less stimulating than others.

6. Conclusions

The paper aimed to investigate some factors that determine oral production in a Language MOOC by analysing the previous studies and assessing the efficiency of the *Academic Italian for Slavic-Speaking Students* course in its preliminary design phase. The data analysis from the pilot test has helped to observe both the visible and invisible side of the course dynamics so as to better understand how online learning process takes place and how to enhance students' production. Some problematic areas that need improvement have been identified, such as passive forum participation and the lack of communicative interactions between learners, the role of tutor resulting crucial in addressing these two issues.

As students tend to skip P2P activities, the tutor presence proves to be essential to stimulate and guide peer communication in the forum. According to Brinton et al. (2014), active participation of the teaching staff can contribute to an increase in forum discussion volume (Brinton et al. 2014: 357). Lantolf and Thorne (2006) claim that receiving tutor and peer feedback results important to promote autonomous learning through the development of the learner's 'zone of proximal development' (Vygotsky, 1978). It still remains to investigate how to guide self-paced online learning, when tutor supervision cannot be provided, so as to reduce the decline of activity on MOOC forums, thus enhancing active participation aimed at developing learner productive skills as well.

7. Acknowledgments

This work was carried out with the support of the European Community - ERASMUS+ Programme KA220-HED - Cooperation partnerships in Higher Education - n° 2021-1-IT02-KA220-HED-000027501. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

8. References

Bárcena, E., Read, T., Martín-Monje, E., & Castrillo, M.D. (2014). Analysing student participation in foreign language MOOCs: a case study. In U. Cress & C. Delgado Kloos (Eds.), *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit* (pp. 11–17). P.A.U. Education.

- Bárcena, E., Martín-Monje, E., & Read, T. (2015). Potentiating the human dimension in language MOOCs. *EMOOCs 2015: European MOOCs Stakeholders Summit*, 6–54.
- Basturkmen, H. (2003). So what happens when the tutor walks in? Some observations on interaction in a university discussion group with and without the tutor. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 21–33. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00034-6)
- Beaudoin, M.F. (2002). Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student. *The Internet and Higher Education*, 5(2), 147–155. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00086-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00086-6)
- Beaven, T., Codreanu, T., & Creuzé, A. (2014). Motivation in a language MOOC: Issues for course designers. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, (pp. 48–66). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Biber, D. (2006). *University language. A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.23>
- Brinton, C.G., Chiang, M., Jain, S., Lam, H., Liu, Z., & Fai Wong, F.M. (2014). Learning about social learning in MOOCs: From statistical analysis to generative model. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(4), 346–359.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Castrillo, M.D. (2014). Language teaching in MOOCs: The integral role of the instructor. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, (pp. 67–90). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Chaudron, C., Richards, J. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7, 113–127.
- Clifford, E., Pleines, C., Thomas, H., & Winchester, S. (2019). Learners as teachers? An evaluation of peer interaction and correction in a German Language MOOC. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019*, (pp. 88–93). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rp-net.2019.38.9782490057542>
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Paravia.
- de Bot, K., & Mailfert, K. (1982). The teaching of intonation: fundamental research and classroom applications. *TESOL Quarterly*, 16(1), 71–77. <https://doi.org/10.2307/3586564>
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System* 36, (4), 506–515. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.003>
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2013). The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, 41, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.005>
- Estebas-Vilaplana, E., & Solans, M. (2020). The role of a pronunciation LMOOC in higher education studies. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(21), 1–10. <https://doi.org/10.5334/jime.589>
- Flowerdew, J., & Tauroza, S. (1995). The effect of discourse markers of second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 435–458. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014406>
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387–398. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>
- Kennedy, S., Blanchet, J., & Trofimovich, P. (2014). Learner pronunciation, awareness, and

- instruction in French as a second Language. *Foreign Language Annals*, 47, 79–96. <https://doi.org/10.1111/flan.12066>
- Khalil, H., & Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention: A literature review. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications 2014, Tampere, Finland, 23–26 June 2014*, (pp. 1236–1244). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kulkarni, C., Wei, K.P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J., Koller, D., & Klemmer, S.R. (2013). Peer and self assessment in massive online classes. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 20(6), 1–39. <https://doi.org/10.1145/2505057>
- Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/amm027>
- Long, M.H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, (pp. 413–468). Academic Press.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1002/tesq.88>
- Motzo, A., & Proudfoot, A. (2017). MOOCs for language learning – opportunities and challenges: the case of the Open University Italian Beginners’ MOOCs. In Q. Kan & S. Bax (Eds.), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*, (pp. 85–97). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.mooc2016.9781908416537>
- Rubio, F. (2014). Teaching pronunciation and comprehensibility in a Language MOOC. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, (pp. 143–160). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Saito, K., Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective Language MOOC?. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, (pp. 16–32). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Thompson, S.E. (2003). Text-structuring metadiscourse, intonation and the signaling or organization in academic lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 5–20. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00036-X](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00036-X)
- Trofimovich, P., Ammar, A., & Gatbonton, E. (2008). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition. A collection of empirical studies*, (pp. 171–195). Oxford University Press.
- Troncarelli, D., & Villarini A. (2017). Internationalization of higher education and the use of MOOCs to improve second language proficiency: the MOVE-ME project. In Q. Kan & S. Bax (Eds.), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*, (pp. 5–14). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.mooc2016.9781908416537>

- Ventura, P., & Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a Massive Open Online Course. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, (pp. 117–128). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.9781908416353>
- Vorobyeva, A. (2018). Language acquisition through Massive Open Online Courses (MOOCs): Opportunities and restrictions in educational university environment. *XLinguae*, 11(2), 136–146. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Ylönen, S. (2018). Oral discourse in scientific research. In J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (Eds.), *Languages for special purposes: An international handbook*, (pp. 364–380). Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110228014>

8. Monitoring and assessing L2 prosodic competence

Eduardo Möking, Simona Sbranna, Aviad Albert, Martine Grice¹

Abstract: Despite prosody being widely recognised as playing a crucial role in oral communication, it is often reportedly neglected in L2 pedagogy. To address this gap, we investigate the effectiveness of training focused on the prosodic marking of information status (IS) in learners of L2 German. We recorded L2 participants with different L1 backgrounds, using a semi-spontaneous collaborative task eliciting adjective-noun sequences in two IS conditions: *new-new* (NN) and *new-given* (NG). Alongside a general language course, an *experimental group* received prosodic training and a *control group* did not. We analyse acoustic data with the ProPer toolbox to quantify F0 contours (corresponding to perceived pitch) and found that after prosodic training, learners were better at marking the givenness of the noun by modulating F0 on the preceding adjective: in the NG condition they produce a higher F0 on the first syllable of the adjective, followed by a steeper F0 fall than in the NN condition. As a result, in the NG condition the F0 movement is completed within the adjective and F0 on the noun has no tonal prominence. This effect was retained in a third recording session, two weeks after the training. For the control group, no such pattern was observed, suggesting that the ability to mark information status with prosody is not acquired in an L2 classroom setting unless it is explicitly taught. These results have implications for the attention prosody should receive in L2 pedagogy, as well as for how it can be conveyed, monitored and assessed.

Keywords: Prosodic Training; L2 Teaching; L2 Assessment; Intonation; Periodic Energy.

1. Introduction

The ability to correctly pronounce a foreign language involves both the production of segments, i.e. consonants and vowels, and of prosodic features, i.e. intonation and rhythm, of the target language. Prosody plays a crucial role in oral communication by conveying important linguistic and paralinguistic information and allowing for the correct interpretation of the message. Linguistic information conveyed by prosody includes for example information status (e.g. whether a referent is *new* or *given*), sentence modal-

¹ Credit authorship contribution statement: Eduardo Möking: Investigation, Formal analysis, Data Curation, Visualization, Writing - Original Draft (Results, Conclusion, Discussion), Writing - Review & Editing; Simona Sbranna: Conceptualization, Investigation, Writing - Original Draft (Introduction, Background, Method), Writing - Review & Editing, Funding acquisition; Aviad Albert: Methodology, Software, Writing - Review & Editing; Martine Grice: Conceptualization, Supervision, Writing - Review & Editing.

ity, and syntactic disambiguation, while paralinguistic information can reveal the speaker's identity and attitude.

Second-language (L2) prosody has gradually received more attention in second-language acquisition (SLA) research (Busà, 2008; Lengeris, 2012) since the Communicative Language Teaching approach (CLT; Savignon, 1991). Studies have shown that when L2 prosodic features deviate from the native norm, this can negatively impact native listener judgments regarding accentedness, comprehensibility and intelligibility (Hahn, 2004; Jilka, 2000; Kang, 2010; Kang, Rubin & Pickering, 2010; Munro & Derwing, 2001; Trofimovich & Baker, 2006), even more so than a non-native production of segments (Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Munro, 1995; Munro & Derwing, 1999). Non-native intonation can also lead to negative evaluation by native speakers (Munro, 2003).

Pronunciation training used to aim at eliminating foreign accent, thereby setting unsustainable learning goals. Now, the aim of teaching L2 pronunciation has shifted towards improving learners' communicative effectiveness and success, whereby prosody has been recognised as a fundamental skill in the recent revision of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), in particular its function of highlighting important information (Piccardo et al., 2018). Thus, the use of prosody to mark information status is officially recognised as an essential L2 skill to communicate effectively by conveying shades of meaning.

Nevertheless, prosodic and interactional skills do not receive appropriate attention in L2 pedagogy (Aronsson, 2014; Derwing & Munro, 2015). This is relevant, especially given the backdrop of SLA research showing that language learners transfer prosodic features from their native language (L1) to their L2. Hence, there is a gap between the theory and practice of L2 teaching, which can negatively affect the pedagogical outcome. This gap is partly due to the absence of common ground between L2 research and pedagogy, preventing the application of research findings in the classroom and, in turn, undermining the quality of research, by preventing any feedback on the applicability of teaching methods from being considered.

Teachers often find themselves having to rely on their intuition as native speakers when it comes to teaching prosody (Derwing & Munro, 2015), but their intuitions about the pragmatic use of their L1 intonation may not always correctly map onto the target L2 (Cohen, 2005). This observation is supported by teachers reporting that they feel they lack the necessary confidence, skills and knowledge and therefore shy away from teaching pronunciation (Macdonald, 2002). Moreover, many L2 teachers are not native speakers and cannot rely on L1 intuition. Therefore, creating an empirically-based

resource to support the understanding of prosody and the development of techniques for conveying it, would allow native and non-native teachers to implement this knowledge in their L2 teaching practice.

The aim of this paper is to explore the effect of prosodic training on the ability of learners of L2 German with varying L1 backgrounds to prosodically mark information status and thereby to provide a method of visualising and quantifying learners' prosody. To achieve that, we used the ProPer toolbox for acoustic analysis in order to monitor and assess L2 learners' progress in pedagogical contexts. We deliberately chose participants with different L1s in order to test the viability of the prosodic training in classroom scenarios in which learners have mixed backgrounds (e.g. as in integration language courses or in the case of exchange students). Thus, it is not designed as a contrastive study with the aim of revealing transfer phenomena within one language pair. Instead, we test a prosodic training protocol involving a varied set of training techniques, and compare learners' output with the target language (German) as described by the literature.

2. Theoretical background

2.1 Prosodic transfer

Prosody is pivotal for expressing focus and information status (IS, indicating whether a referent is new or given in discourse), yet languages vary in their use of prosody, leading to potential miscommunication in multilingual contexts. This occurs when prosodic features from one language are transferred to another or when learners are unfamiliar with their target language's prosodic rules.

Most studies exploring IS prosodic marking in L2 have focused on English as L2 and show that learners often differ phonetically and phonologically from English native speakers in how they mark IS. In terms of phonetic cues, differences have been found concerning the use of F0 (fundamental frequency, corresponding to perceived pitch) peak alignment, F0 height and F0 movement. For instance, Korean learners of English produced delayed F0 peaks on new information (Trofimovich & Baker, 2006), similar to F0 alignment patterns in Korean. Mandarin Chinese learners of English, on the other hand, show smaller differences in F0 excursion across new and given items as compared to native English speakers (Wennerstrom, 1998). Similar results are reported for Spanish learners of English, who produce a narrow F0 range on focused constituents, not clearly differentiating them from adjacent syllables. Moreover, these learners produce falling contours on both new and

given elements, while English native speakers tended to produce a falling F0 trajectory vs. a low F0 rise respectively (Verdugo, 2003). In another study, Malay learners of English showed rises that phonetically resembled those produced in their L1 (Gut & Pillai, 2014).

Looking at phonological aspects, non-native speakers appear to show a general tendency towards over-accentuation, irrespective of IS (Austrian learners in Grosser, James & Leather, 1997; Spanish learners in Verdugo, 2003; learners of various L1 backgrounds in Gut, 2009; Malay learners in Gut & Pillai, 2014). However, most of the studies that came to this conclusion were carried out with English as the target language, where accentuation is used to mark IS. It should therefore be considered that the relation between accentuation and IS might be a different one given the learners' native languages, in which other criteria (e.g. lexical or stylistic ones) potentially determine the distribution of accents in the utterance, leading to an atypical accentuation of given elements in L2. For example, Spanish and Malay learners accentuate given elements in final position, where an accent on the final position corresponds to the default, or unmarked case, i.e. "the pattern that is chosen when there is no compelling grammatical or contextual reason to choose some other" (Ladd, 2008: 223). This is also the position where newsworthy information is placed, e.g. in Spanish (Cruttenden, 2006).

Moving away from English as a target language, a cross-linguistic study on Dutch and French (Rasier et al., 2010) has shown that not all learners tend to overaccentuate, and that both Dutch learners of French and French learners of Dutch transfer their L1 patterns by prosodically marking the IS of noun phrases. Dutch learners have shown a preference for the less common French "focus accent", in which only one element of the noun phrase is accented (similar to their L1), and avoiding the more common French "bridge accent", where both elements of the noun phrase are accented. French learners, too, applied a strategy derived from their L1 by not deaccenting contextually given information in the L2. The outcomes produced by the two learner groups are predicted by the *Markedness Differential Hypothesis* (Eckman, 1977), according to which marked structures (accentuation according to pragmatically marked contexts) are more difficult to learn than unmarked ones (accentuation in the default condition). Consequently, Dutch learners have an advantage over French learners in this scenario. Another study, focusing on German and Dutch speakers of L2 Italian, reached similar conclusions: German learners produced more verum-focus accents to mark polarity contrasts (which are rarely marked by verum-focus accents in L1 Italian) and transferred their L1 phonetic pattern of mostly deaccenting post-focal constituents instead of using post-nuclear pitch accents (Turco, Dimroth & Braun, 2015). Transfer was also observed in the case of Dutch learners of

L2 Italian, who showed a preference for lexical markers, which are common in Dutch (*ibid.*). Considering the results of these studies, it seems that the concrete influence of the L1 may be a better explanation for the consistent overaccentuation found in L2 studies on the prosodic encoding of IS than the proposal that overaccentuation might be universal in L2 (Gut & Pillai, 2014; Gut, Pillai & Don, 2013).

There is evidence that non-native-like prosody can be expected if prosody is not explicitly addressed throughout the language training. This suggests that the implicit learning of prosody, i.e. without formal instructions, is not sufficient for learners to acquire the skill of correctly modulating prosody to differentiate unmarked vs marked structures, and that explicit training, i.e. a structured, organised activity in classroom settings, might therefore benefit L2 communicative skills.

2.2 Prosodic Training

Several studies have investigated the impact of training on L2 performance. These studies vary regarding their focus, methodologies, and the training techniques under investigation, making comparisons challenging. Conclusions should thus be drawn with caution and only by taking the studies' domain specificity into account. The studies can be categorized into three main groups: those comparing prosodic training with segmental-based training, those examining prosodic training only and its effect on specific functions, and those evaluating particular techniques for teaching prosody.

Studies contrasting prosodic and segments-based training provide evidence for the benefits of prosody-focused training on L2 pronunciation. Using a contrastive approach aimed at Italian learners of German, Missaglia (2007) reports that, in a perception experiment, native speakers were more influenced by suprasegmental competence. Higher improvement rates were achieved by prosody-centered training than by segments-centered training. Similarly, prosody was found to act as a frame for pronunciation development (Renard, 2002), and pronunciation instruction focusing on suprasegmental features showed a beneficial effect (Gordon & Darcy, 2016). Investigating the claim that pronunciation training is more effective overall, including at the segmental level, Dahmen, Grice, and Roessig (2023) confirm that prosody-oriented training has positive effects on the production of segments, however, with the limitation that this effect hinges on the area of prosody that is trained: Prosodic training focused on syllable structure and prosodic prominence is likely to benefit the production of segments more than the training of intonation contours.

Studies investigating prosodic training only showed that training was beneficial when applied to several functions of prosody, i.e. the pronunciation of polar questions (Nicora, McLoughlin & Gili Fivela, 2018), or the prosodic realization of sarcasm (Smorenburg, Rodd & Chen, 2015). Explicit prosodic training has also shown to improve focus-to-prosody mapping (Sasmar Putri et al., 2019): Despite prosody not being used to mark focus in learners' L1, participants went from not responding to mismatches between prosody and focus conditions in the target language to showing native-like responses after training.

Studies investigating the effect of different teaching methods have yielded mixed results. Applying computer-assisted language learning (CALL) systems to prosody training, Hardison (2004) found that providing learners with real-time auditory and visual feedback improved their prosody. Niebuhr, Alm, Schümchen and Fischer (2017) examined the usability of prosody visualization techniques by analyzing the learners' productions after showing them contours based on different visualization techniques. Phonological analyses and usability ratings by the learners showed that iconic techniques, such as the stylized 'hat pattern' visualization, performed better than symbolic visualization techniques. Baills, Santiago, Mairano and Prieto (2022) tested a prosodic training that incorporates the use of hand gestures depicting intonation contours. They found no beneficial effects of prosodic training methods involving gestures in a study investigating learners' performance in spontaneous speech. A previous study (Baills, Alazard-Guiu & Prieto, 2022) had shown positive effects of the same prosodic training in a reading task, suggesting that beneficial effects did not transfer to spontaneous speech.

Despite most studies summarized above suggesting positive effects of prosodic training on L2 speech, most of them elicited data in imitation or repetition tasks, which might not provide a conclusive picture of L2 learners' prosodic skills after the training, in a more natural communicative environment. Moreover, these experimental studies are not directly comparable in terms of native and target languages as well as methodology. Nevertheless, they provide promising results for learners' L2 prosodic skills, encouraging more research on efficient and practicable pedagogical techniques for teaching prosody in L2 classrooms to clarify the overall picture.

2.3 Prosodic marking of information status in German

A few general remarks should be made regarding the way information status is prosodically marked in German, the target prosodic skill investigated

in this study. In German, prosody is the main linguistic marker of IS, i.e. givenness and newness are primarily conveyed with different modulations of prosodic cues. Results from several investigations provide evidence that deaccentuation is the most common way to mark givenness in German, among other available options (Baumann, 2005; Baumann & Hadelich, 2003; Féry & Kügler, 2008; Wagner, 1999). Baumann and Riester (2013) suggest a gradient scale of prosodic prominence, realised through a range of different accent types (including deaccentuation) relating to different degrees of activation of a referent. These different pitch accent types are in turn realised through distinct modulations of continuous phonetic parameters.

A major phonetic cue to mark IS is pitch excursion. Féry and Kügler (2008) found a correspondence between information status and *tonal scaling*, with a narrow focus domain raising the high tones of pitch accents and givenness lowering them in prenuclear position while deleting them in post-nuclear position. Consequently, constituents under narrow focus were consistently produced with higher high tones than those in all-new or given contexts. Analyses of other phonetic cues contributing to prosodic marking of focus resulted in similar findings (e.g., pitch excursion, peak position, duration and accent type in Baumann, Grice & Steindamm, 2006; accent type, duration and articulatory gestures in Hermes et al., 2008). Peak position was determined as another important marker. For example, it was found that different accent contours were perceived as corresponding to different meanings: late peaks for emphasis or contrast, medial peaks for new information and early peaks for accessible or given information (Kohler, 1991; for autosegmental-metrical analyses see Grice, Baumann & Benz Müller, 2005).

A recent study examining the prosodic marking of IS in native (and L2) German looking at adjective-noun pairs, collected data with the same method used in this study, favouring comparability (Sbranna, Albert & Grice, under review). Results showed that the native German contour for new-given (NG) information structure in noun phrases (where an adjective constitutes the *new* word and a noun the contextually *given* word) is always realised with an F0 peak on the new word and flat F0 accompanied by low energy on the given word (schematically represented in Fig. 1). The new-new (NN) condition displayed more variability, but the average contour resulted in a high F0 stretching across the two words and falling on the last syllable of the noun phrase, i.e. after the last lexical stress (Fig. 1 on the right).

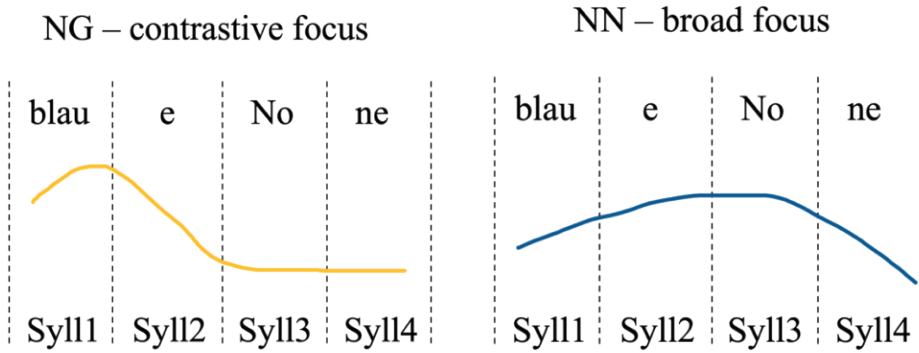


Fig. 1 Stylized F0 contours in native German in the two information structure conditions NG (on the left) and NN (on the right) in the four-syllable noun phrase *blaue Nonne* (blue nun)

The schematized contours (Fig. 1) represent the native German patterns in the NG and NN conditions respectively, as reported by Sbranna et al. (under review). Results showed that in the NG condition the native speakers employed a rise-fall pattern realized and concluded on the first word (*blaue*). F0 continues low throughout the second word (*Nonne*) in the form of a low flat stretch. In terms of pitch excursion, the results of the study confirmed the findings by Féry and Kügler (2008), in that the narrower focus in the NG condition is characterized by higher F0 than in the NN condition, which consists in a broader focus domain, as both the noun and the adjective are new information. Accordingly, the second example (Fig. 1 - NN) shows that the native speakers produced a rising F0 stretching across the two syllables of the first word in the NN condition, with an F0 fall taking place after the stressed syllable of the second word. It should be noted, however, that this native German pattern for NN is the one most used to realize NN, and the results reported by Sbranna (2023) indicate that this condition, unlike NG, allows for a certain degree of variability (i.e. an F0 peak on the first word only, or two F0 peaks, realized on each word). These results present a basic framework for the patterns that can be expected from native German speakers in the two information structures analyzed, confirming the observations made in previous studies and providing us with a target suitable for comparison with the L2 data collected in this study. Thus, we will refer to these model contours when discussing learners' L2 performance.

3. Method

3.1 Participants

For the experiment, 12 learners of L2 German were split into two groups: an experimental group, which received explicit prosodic training, and a con-

trol group, which was given no explicit training. The experimental group was originally intended to include 8 speakers (4 dyads), however one speaker from one of the experimental dyads was not present in the prosodic training and thus treated as a control speaker, with the dyad being kept as a mixed dyad. This resulted in 7 experimental and 5 control speakers. Apart from the prosodic training, both groups attended the same general linguistic course of German at Carl Duisberg Institute in Cologne, Germany, where learners were not presented with German prosody theory and exercises. This means that any prosodic competence of the control speakers would have been *implicitly* acquired, i.e. spontaneously and unconsciously from the exposure to German in formal and informal settings alone (i.e. within and outside the classroom, respectively). This process is opposed to the *explicit* learning, i.e. conscious and structured, of the experimental group through formal prosodic training.

At the time of the data collection, the subjects' proficiency levels ranged between A2 and B2 according to the CEFR. 10 of the 12 speakers were native speakers of different varieties of South and Central American Spanish,² which are reported to differ significantly in their intonation (Lipski, 2011; O'Rourke, 2012; Hualde & Prieto, 2015). Two participants, from the control group, originated from Nigeria and indicated Igbo and Yoruba, besides English, as their respective native languages.

3.2 Design

The experiment was carried out in three phases. First, both the control and experimental group were recorded prior to the training. The participants were recorded in pairs, performing a semi-spontaneous collaborative task. Approximately one week after the pre-training recording, the experimental group received the prosodic training. In the subsequent week both groups were recorded again, performing the same task as in the first recording. Finally, the experimental group was recorded a third time, another week after the second recording to assess whether training effects were retained.

In sum, the control group was recorded twice with no prosodic training in between, while the experimental group was recorded three times with prosodic training in between the first and second recording. In the following, the recordings of the control group will be referred to as session one and session two respectively, while the trials with the experimental group are referred to as pre-training (PT), post-training (PO) and post-post-training (PP) sessions.

² Seven speakers from Colombia, one from Mexico, and two from Argentina.

3.3 Data collection and corpus

We used an elicitation game designed to increase the level of interaction while at the same time collecting the specific target structure of noun phrases under different information status conditions (Sbranna et al., 2023; Sbranna et al., under review).

This game is a semi-spontaneous interactive board game played in pairs. Both participants receive a differently randomised board containing 36 sequentially numbered squares. Each square has a flap that can be lifted to see the images underneath, i.e. images of various types (noun) with different colours (adjective). All types and colours were listed in the instructions of the game (in visual and written form), which the participants were handed before playing. However, the boards only contained the images and no written prompts. Additionally, the participants were given an empty board displaying only the numbered squares on which they had to write the other player's answers. This task was intended to make the participants pay less attention to their own speech and more attention to the opponent's questions as a pragmatic context for their realisation of the noun phrases.

Participants were instructed that two items are important to win the game, golden apples and bombs, with apples being collected and bombs serving to destroy the opponent's apples. The player who by the end of the game remains with the most golden apples wins, provided that they have correctly transcribed the content of the other player's board. The prospect of winning or losing was meant to keep participants alert and engaged throughout the game.

Participants had to sequentially lift the flaps of the table in alternating turns and communicate with a suggested script exemplified in the instructions. Turns proceeded as follows: Player A uncovers the first picture by lifting the flap of square number one and asks player B if they have the picture that is shown on A's board, using a question in which they mention the type and colour of the image (e.g. "Do you have a yellow cow?"). Player B then uncovers the picture of square number one on their own board, and answers with *yes* if the picture matches the one from A's question and names the type and colour of the matching picture (e.g. "Yes, I have a [matching image]") or with *no* if either the type, colour or both do not match A's picture (e.g. "No, I have a [mismatching image]"). This exchange constitutes a game turn. Player B would take the next turn and ask a question about the next square. At the end of each turn, both players write down the type and colour of their opponent's image on the respective square. This alternation of exchanges between the two players continues until all the squares are revealed. Example 1 provides one exchange for one of the possible information structure conditions with the respective

English translation. The question provides the pragmatic context and the reply serves as the carrier sentence for the target noun phrase, marked in bold:

Example 1

A: Hast du eine braune Vase?

A: *Do you have a brown vase?*

B: Nein, ich habe eine **gelbe Vase**.

B: *No, I have a **yellow vase**.*

All target noun phrases are composed of a disyllabic noun and a disyllabic adjective, both with penultimate stress, and were elicited in two different types of information structures: new-new (NN) and new-given (NG).³ Each speaker uttered each target item only once. In addition to the no-replies containing mismatches, the game also elicits yes-replies about matching images by both colour and type, which were inserted only to avoid the bias of a negative answer. We did not include in our analysis game elements which were inserted for the functional purpose of providing the game with a goal and avoiding repetitiveness, i.e. the mentions of golden apples, bombs and noun phrases from the yes-reply carrier sentences. We also excluded the first two exchanges, which were used as a training phase.

Each game elicits 16 target items in the two focus conditions (8 NN and 8 NG), half of which are produced by each player. The total number of data points across all participants and recording sessions amounts to 240. However, 233 target items were available for the analysis (116 NN and 117 NG), since in some cases speakers were so engaged in the game that they forgot the suggested script for the interaction. This marginal loss of data is in fact encouraging, as it demonstrates that the game succeeded in creating a more spontaneous behaviour than generally expected from a scripted task.

3.4 Prosodic training

The exercises included in the prosodic training were highly inspired by the materials used by Dahmen (2013), which were designed for Italian learners of German with a contrastive approach, i.e. focusing on the differences between Italian and German. These materials were edited and adapted to an audience with mixed linguistic backgrounds and L2 competence levels. This meant restructuring theory and exercises beyond a contrastive framework and focusing on the characteristics of the target language to acquire. Instead, to favor meta-

³ This study is concerned with the dimension of cognitive states (new and given, with all elements being equally accessible since they are listed in the instructions). However, in this context of elicitation this dimension overlaps with the pragmatic functions, i.e. NN with broad focus, and NG with contrastive focus on the first word. Thus, we refer to them interchangeably throughout the paper.

linguistic reflection and awareness of cross-linguistic differences, learners were asked to self-reflect about possible differences between their native prosodic realization of the structures presented during the training and the target one. Since learners had no previous knowledge of phonetics, the syllabus of the training was designed to gradually introduce learners to the concept of prosodic marking of information status. It included three units building on each other regarding word stress, sentence accent (in default and focused condition) and, finally, prosodic marking of new and given information. Each of these units included exercises aimed at four objectives: *perception* for which participants listened to recordings of German native speakers, *deduction* where they had to deduce the phonological rules based on the previous input, *production* consisting of reading aloud and imitation tasks, and *reinforcement* to allow the participants to favor the automatization of the acquired knowledge through the contextualized reproduction of the contours, for example in the form of answers to questions. To account for different cognitive learning styles (and complement the method by Dahmen, 2013), we used a broad variety of teaching techniques, including embodied rhythmic exercises, drawings of stylized intonation contours, imitation tasks, discourse-completion tasks, and a card game. The training took place at the Carl Duisberg Institute and took 90 minutes. It required only instruments which are typically available in classrooms: a computer, a white board, and printed handouts.

3.5 Prosodic analysis

To assess changes in the modulation of prosodic parameters by the learners across recording sessions, we use the open-source ProPer toolbox.⁴ This novel approach is based on the interaction of two corresponding acoustic time series: F0 (i.e. the measurement of the acoustic rate of oscillation of the likely perceived pitch) and periodic energy (i.e. the measurement of the acoustic strength of the pitch-bearing portions of the signal). The ProPer tools create *Periograms*, i.e. visual representations of prosodic contours showing the periodic energy curve and the F0 trajectory modulated by periodic energy (aiming to improve the representation of perceived pitch). Periograms also display syllable-based metrics to quantify various aspects of prosody and perform statistical inference.

We employ two metrics that ProPer computes to account for the shape of F0: *Synchrony* estimates the trend of the F0 slope within the syllable, whereas

⁴ For the ProPer software repository, see Albert, Cangemi, Ellison and Grice (2023). For the ProPer system overview, see Albert (2023:141–158), and for a recent example of a study using ProPer analyses, see Sbranna et al. (2023).

$\Delta F0$ estimates the change in F0 relative to the previously occurring syllable. For both measures, positive values indicate a rising F0 and negative values a falling F0. We use the available *relative* values for both metrics to normalise them and make them suitable for descriptive statistics. Synchrony (measured in milliseconds) is computed relative to the duration of the containing syllable to reliably reflect the F0 slope in syllables of varying sizes. $\Delta F0$ (measured in Hertz) is computed relative to the range of the speaker to reduce speaker-specific paralinguistic effects (e.g. gender).

Prior to the ProPer analysis in R (R Core Team, 2023), the target noun phrases were extracted and their syllable boundaries annotated in Praat (Boersma & Weenink, 2023). The F0 contours were automatically smoothed after a manual inspection to correct wrongly identified pitch points (Mausmooth: Cangemi, 2015).

3.6 Bayesian modelling

Statistical inference was performed by fitting Bayesian hierarchical linear models using the Stan modelling language (Carpenter et al., 2017) and the package *brms* (Bürkner, 2017). For each language group, the differences among conditions in Synchrony and $\Delta F0$ were tested as a function of factors CONDITION, SYLLABLE and their interaction. As random effects, the models include random intercepts for TOKEN and SPEAKER. For SPEAKER the models also include by-speaker random slopes for CONDITION and SYLLABLE and correlation terms between all random effect components. For models testing the differences across groups, the fixed effect GROUP was added to CONDITION and SYLLABLE, as well as a three-way interaction between them. For the measurements of Synchrony and $\Delta F0$, we used a normal distribution and defined regularising priors for the intercept and the regression coefficient based on previous comparable datasets (Sbranna et al., 2023; Sbranna et al., under review). We relied on the default settings of the *brms* package for all other parameters. We found no indication of convergence issues (no divergent transitions after warm-up; all Rhat = 1.0). For all relevant contrasts (δ), we report the expected values under the posterior distribution and their 95% credible intervals (CIs), i.e. the range within which we expect an effect to fall with a probability of 95%. For the difference between each contrast, we also report the posterior probability that a difference is bigger than zero ($\delta > 0$) to ensure comparability with conventional null-hypothesis significance testing. In particular, we assume that there is (compelling) evidence for a hypothesis that states $\delta > 0$ if zero is (by a reasonably clear margin) not included in the 95% CI of δ and the posterior $P(\delta > 0)$ is close to

one (cf. Franke & Roettger, 2019). All model settings, priors and posteriors can be inspected in the accompanying RMarkdown file at the Open Science Framework (OSF) repository.⁵

4. Results

In this section we present results relative to the aggregated data of Synchrony and ΔF_0 , and we show some illustrative Periograms (ProPer's visual representation).

We show only values for the first two syllables of the noun phrases, that is the adjective in the adjective-noun sequence, because the most salient differences across groups and recording sessions were produced on this word. It is the contextually new element in both NG and NN conditions, but it bears a contrastive focus in the NG condition only. The second word of the noun phrase is discussed afterwards in relation to example Periograms, where F_0 and periodic energy curves are represented for the whole noun phrase. The above-mentioned RMarkdown file includes the complete analysis.

After the training, we expect the experimental group to exhibit in the NG condition an F_0 peak starting higher on the first syllable and with a higher F_0 excursion across the first and the second syllable than in the NN condition (see Fig. 1).

4.1 Synchrony

Results for Synchrony (Fig. 2) are shown for both groups across the different sessions and conditions. The NG condition is depicted in yellow and the NN condition in blue. Synchrony values are represented on the y-axis in percent, with positive values indicating an F_0 rise and negative values an F_0 fall within the respective syllable. In the first recording session (left column), despite some group-specific variability, both groups did not differentiate the information status conditions prosodically: values for Synchrony across NG and NN show very similar mean points and distributions.

⁵ The RMarkdown file and the relevant data tables can be accessed via the following link: <https://osf.io/5fzhe/>

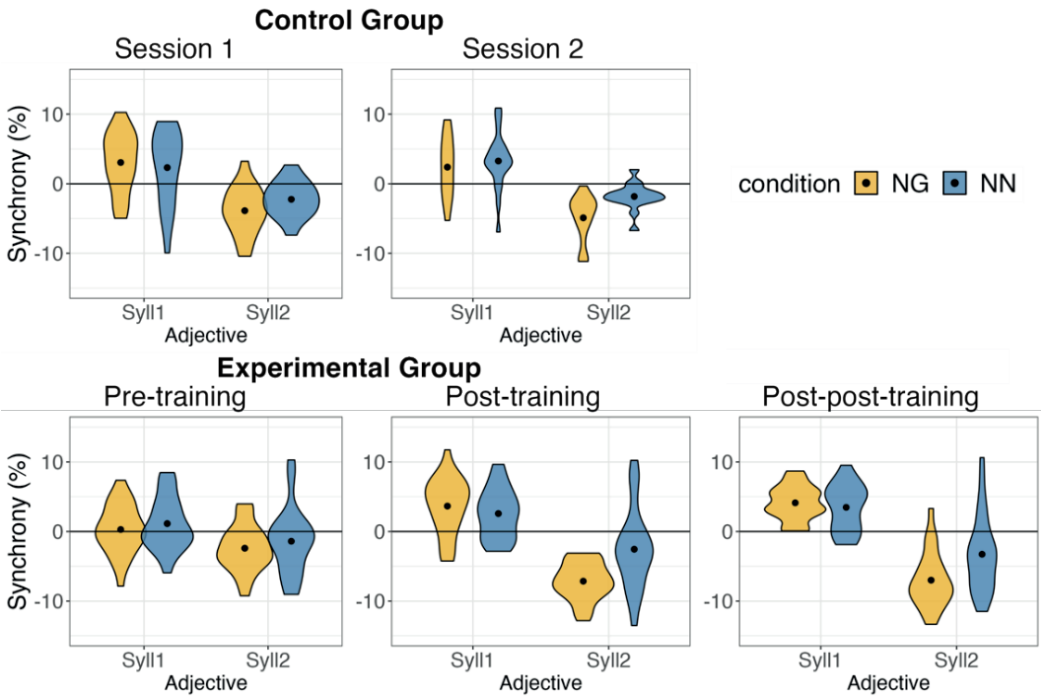


Fig. 2 Synchrony values for Syll1 and Syll2 of the target phrase produced by the control group (first row) and the experimental group (second row) across sessions (columns) and conditions (color-coded: NG in yellow, NN in blue).

For the control group, which did not receive prosodic training between sessions, the pattern is almost unchanged in the second recording session (mid column), except for Syll2, where Synchrony values are robustly lower in NG than in NN ($\delta = 0.10$, CI [0.3647; 5.756], $P(\delta > 0) = 0.98$). Results for the experimental group show that their pattern changes more strongly from the first session to the second, i.e. post-training, than in the control group: average values for Syll1 are robustly higher in the NG condition ($\delta = 0.10$, CI [0.4134; 4.289], $P(\delta > 0) = 0.99$), and robustly lower on Syll2 ($\delta = 0.10$, CI [1.877; 6.446], $P(\delta > 0) = 0.99$) compared to the pre-training output. These values indicate that in the NG condition, the experimental group produces steeper F0 rises on the first syllable and steeper falls on Syll2, not only compared to their pre-training output, but also compared to the control group. In this way, in line with our expectation, the experimental group demonstrates a better marking of the contrastive focus in NG, and consequently they differentiate it more from NN, which can be seen by the greater discrepancy between the two conditions from the post-training session onwards. These effects are retained in the post-post training recording session (right column): Synchrony values on Syll1 in NG remain higher in the post-post training session than in the pre-training session ($\delta = 0.10$, CI [0.8136; 4.919], $P(\delta > 0) = 0.99$). The

same is the case for Synchrony on Syll2 in NG, which remained lower in the post-post training session compared to the pre-training values ($\delta = 0.10$, CI [1.7; 6.416], $P(\delta > 0) = 0.99$).

15. 4.2 $\Delta F0$

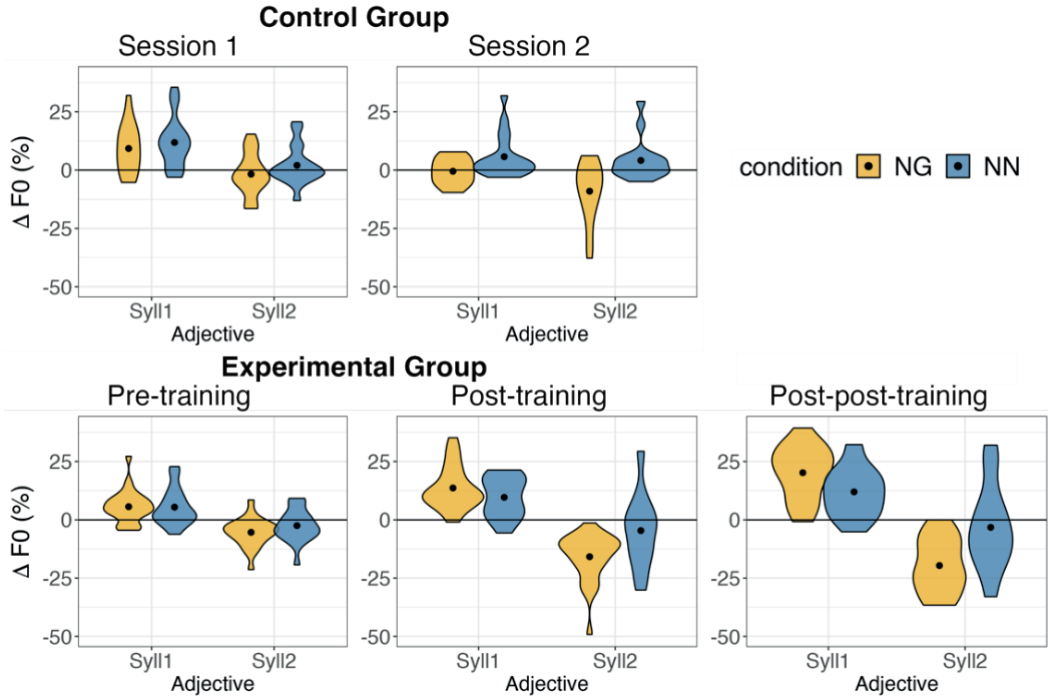


Fig. 3 $\Delta F0$ values for Syll1 and Syll2 of the target phrase produced by the control group (first row) and the experimental group (second row) across sessions (columns) and conditions (color-coded: NG in yellow, NN in blue).

$\Delta F0$ on the first syllable indicates whether F0 starts higher or lower with respect to the median F0 of the speaker, while on the second syllable it refers to the F0 change with respect to the first syllable.

$\Delta F0$ results for session one (left column) show only minor differences between condition and groups (Fig. 3). The most striking differences between condition and groups can be found in the second session (mid column). After the training, the experimental group's output is robustly different from its pre-training output and the control group's output in session two: their $\Delta F0$ values are higher on Syll1 in NG compared to their pre-training output ($\delta = 0.10$, CI [1.879; 13.83], $P(\delta > 0) = 0.99$) and compared to the control group ($\delta = 0.10$, CI [7.368; 20.16], $P(\delta > 0) = 1$). And on Syll2 their $\Delta F0$ values are lower in NG compared to their pre-training output ($\delta = 0.10$, CI [3.503; 16.27], $P(\delta > 0) = 0.99$), as well as compared to the control group ($\delta = 0.10$, CI [-0.1977; 13.77], $P(\delta > 0) = 0.97$). This shows that after the prosodic training

the experimental group increases the F0 excursion on the contrastive word by starting with a higher F0 on the first syllable and reaching a lower F0 on the second one in the NG condition only. Thus, the trained subjects manage to mark the NG condition more prominently via F0 than the control group, which also resulted in more variable prosodic realizations across the NG and NN conditions. Moreover, this pattern is more in line with a native German production of contrastive focus (§ 2.3) characterized by a pitch accent on the contextually new element – on the stressed syllable of the word (Syll1 of our noun phrases) – and realized with greater pitch excursion than the pitch accent in the NN condition (expected to fall on the third syllable).

However, results for the NN condition are not in line with a native-like output in the case of the experimental group, as shown by both negative $\Delta F0$ and synchrony values on the second syllable across sessions, indicating a fall, while the most common native German pattern in this condition would be a high F0 stretching across the two target words (see §2.3). Surprisingly, the values for the control group show better results for the NN condition, indicating a more stable F0 across syllable one and two in the second session (values close to zero indicating less change in F0 across syllables). This result should be taken with caution as this group also contained two participants whose native languages (Igbo and Yoruba) belong to a family different from that of the rest of the participants, which might have represented an advantage to implicitly capture some prosodic features of the default, unmarked condition.

4.3 Periograms and periodic energy

The measures presented above are useful for statistical assessment, while the Periograms can help monitor and assess prosodic competence visually, allowing for an immediate speaker- and utterance-specific comparison. They include the F0 trajectory modulated by periodic energy (in magenta, with thicker areas being stronger than thinner ones) and the periodic energy curve (in red), which provides information about the strength of each syllable. The area under the curve represents the amount of energy. The y-axis indicates the frequency (Hz) and the x-axis the time (in ms).

The following Periograms show two noun phrases produced during the second recording session by a speaker from the control group (Fig. 4) and from the experimental group (Fig. 5). The noun phrase (*blaue Nonne* – Eng.: *blue nun*) and the condition (new-given) are the same.

In the example taken from the control speaker (Fig. 4), the F0 peak is located between the first and second syllable and the F0 fall continues throughout

syllable three and four. In the example from the experimental speaker (Fig. 5), the F0 peak is located within the first syllable and the F0 fall is completed on the second syllable. Consequently, the third and fourth syllable display no relevant F0 movement, i.e. a low plateau. The periodic energy curve provides additional crucial information: the experimental speaker accompanies the absence of F0 movement on the second word, which is given and post-focal, with weaker periodic energy (indicated by the reduced area under the periodic energy curve) than the first, new word. Instead, the control speaker puts more emphasis on the third and fourth syllable, as shown by stronger energy (indicated by the increased area under the periodic energy curve) than on the first word. The experimental speaker is therefore closer to the prosodic pattern of deaccentuation of the post-focal given element attested in native German (§2.3).

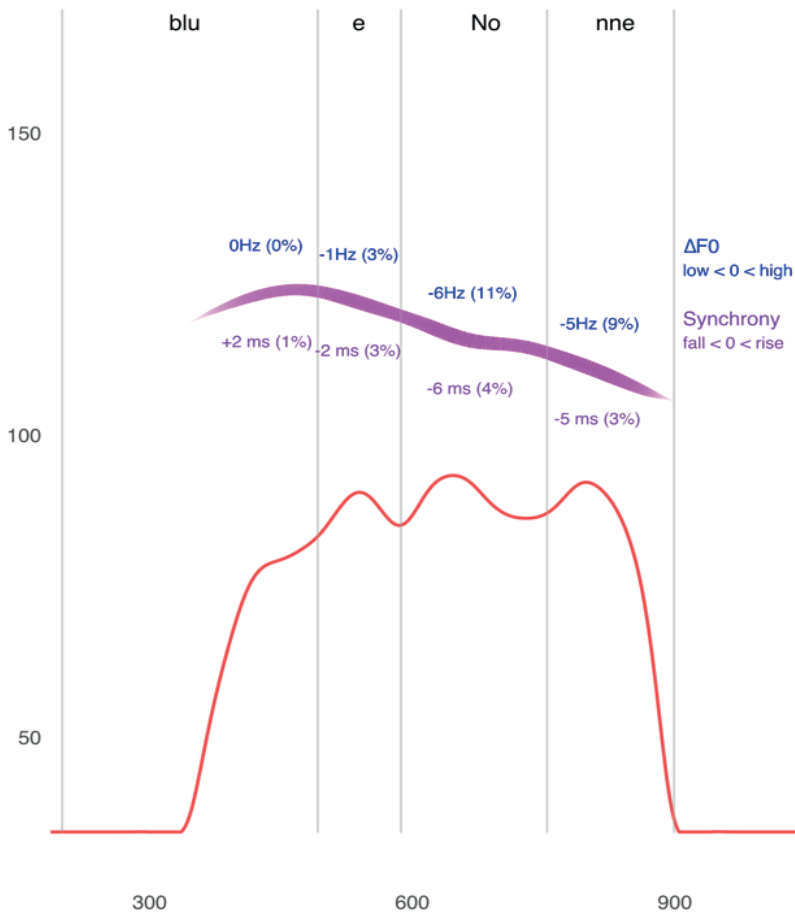


Fig. 4 Periogram showing the noun phrase *blaue Nonne* in the NG condition produced by a control speaker in the second recording session. The transcription reflects the speaker's pronunciation

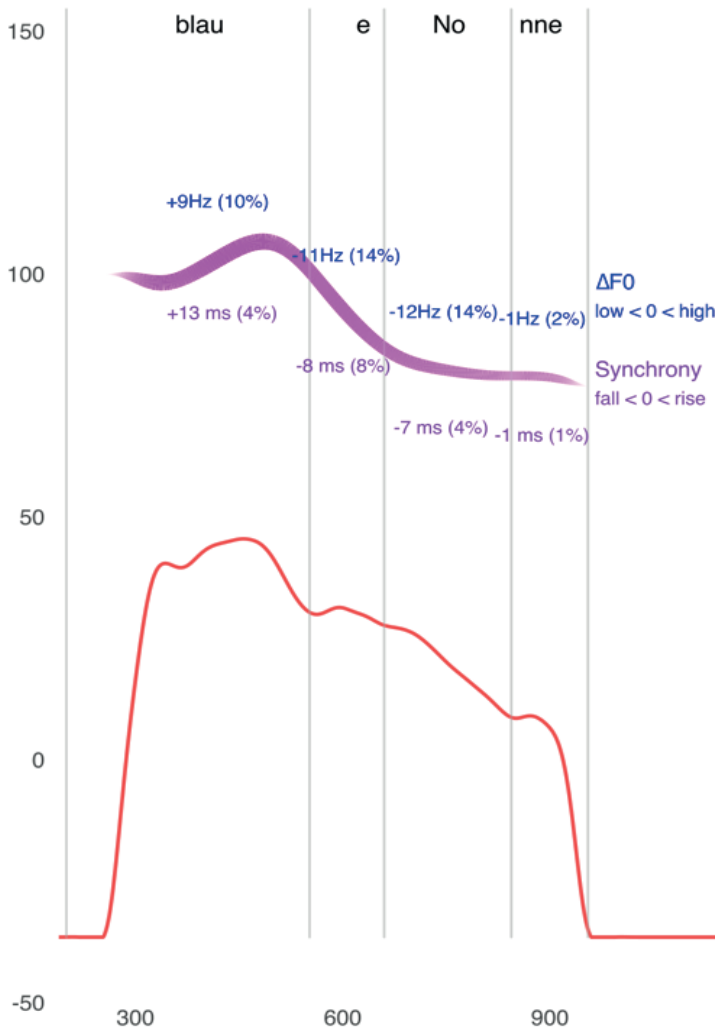


Fig. 5 Periogram showing the noun phrase *blaue Nonne* in the NG condition produced by an experimental speaker in the second recording session, i.e. post-training

5. Conclusion

Previous studies attested the transfer of prosodic phenomena from a first to a second language and their negative impact on communication when prosody is not explicitly addressed in language teaching. Nevertheless, prosody is still neglected in L2 pedagogy. To tackle this issue, we tested tools for teaching, monitoring and assessing prosodic competence in L2.

We collected data from L2 German learners with mixed L1 backgrounds who attended a general language course with proficiency levels ranging from A2 to B2 according to the CEFR. The participants were split into two

groups, an experimental group which received explicit prosodic training and a control group which did not. Their prosodic realizations of noun phrases in new-new (NN) and new-given (NG) pragmatic condition were elicited with a semi-spontaneous board game and recorded before and after the training. The prosodic training aimed at conveying the ability to prosodically mark information status in German, a core prosodic function according to the CEFR. We applied a periodic energy-based method of assessment and visualization of learners' prosodic performance to quantify and objectively assess the participants' output.

Our results show that the prosodic training has boosted learners' acquisition of prosodic marking of post-focal givenness. The experimental subjects more saliently mark post-focal givenness producing steeper F0 rises *within* the first syllable (which bears the pitch accent for contrastive focus) and sharper F0 falls within the second syllable, together with a greater F0 excursion *across* these two syllables compared to both their pre-training output and the control group. These effects were retained two weeks after the training. The experimental group did not reach native-like production of the NN condition after the training. Nevertheless, applying native-like modulations of F0 (and, from a qualitative observation, of energy profiles, too) to the NG condition resulted in a better differentiation of the two pragmatic conditions in production. This is not the case for the learners who only attended a general language course.

We conclude that 1) prosodic features of a target language are not always correctly acquired when not explicitly taught; 2) simple prosodic training exercises which can be easily implemented in L2 classes boost learners' prosodic skills; 3) the ProPer toolbox effectively captures changes in learners' prosodic skills for monitoring and assessment purposes.

6. Discussion

The prosodic training has had a positive impact on the learners' production of focus in L2 German. Post-training, the participants have developed an F0-related strategy to differentiate the two focus conditions. Despite the measurable benefit of the training, a few limitations to this observation should be pointed out. The experimental group realized more distinguished prosodic contours for NG and NN after the training. However, even though they gained awareness of a phonetic distinction across conditions throughout the training, their improvement was relative to the NG condition only. One possible reason might be that during the prosodic training emphasis was placed on the prosodic realization of the marked structure (deaccentuation

of the given item in NG), as we expected it to be more difficult to acquire for learners (see *Markedness Differential Hypothesis* by Eckman, 1977). Therefore, the prosodic pattern of the marked structure might have been conveyed more successfully than that of the unmarked one. Another explanation could be that the amount of training was rather short, so that we see only partial success at this stage: the experimental group seems to have taken one strategy which was effectively used to mark NG with a stronger magnitude. A future replication should, therefore, try with a contrastive approach that compares the broad and the contrastive focus, giving them the same weight, or include a second training session focused on the NN pattern. Related to this observation, our periodic-energy-based tool is advantageous to monitor ongoing processes and adjust teaching to the desired learning goals.

Another aspect which emerged from the visualization of the Periograms is that the trained learners seem to pick up on the energy profiles additionally to F0. In native German, post-focal givenness is marked by deaccentuation of the post-focal given element, which has been found to be realized with flat F0 and low energy (Sbranna, 2023; Sbranna et al., under review). Therefore, it is worth investigating the periodic energy *Mass* (revealing the underlying strength/weight of each syllable) quantitatively in the future. Moreover, even though the difference between NG and NN produced by the experimental subjects is statistically robust, it remains to be seen whether it is perceptually salient enough for the conditions to be differentiated by native German listeners. A follow-up perception experiment could reveal whether this is the case.

Regarding the method, the ProPer toolbox is quite quick in elaborating data and producing the necessary metrics for the analysis, but the data annotation still requires manual force. Working on the automatization of data processing would allow this method to be incorporated in technological applications in a more efficient way.

Another future step would be to replicate this study using fully spontaneous dialogic data, to test whether some of the effects we described can be attributed to learning effects related to the task. Even though the semi-spontaneous task used in this study is already a step further in ecological validity compared to reading and imitation tasks, fully spontaneous speech data would provide an uncompromised picture of the learners' speech.

Finally, our sample of trained participants was limited in number and consisted of speakers of varieties of Spanish. Thus, a future replication should strive to find more learners with more varied L1 backgrounds (for example including a range of language families) to further assess the effectiveness of the training for an audience with highly varied background knowledge,

which could bring insightful results especially for mass online learning applications.

Acknowledgements

This research was funded by the Mercator Scholarship offered by the a.r.t.e.s. Graduate School of the University of Cologne. We thank the Carl Duisberg Training Center Cologne for making rooms available for the recordings and the prosodic training, and its coordinator of the language courses, Ms. Parvaneh Hamidi, for helping with the recruitment of participants. Special thanks go to Silvia Dahmen for making training materials available for use in this study.

References

- Albert, A. (2023). *A Model of Sonority Based on Pitch Intelligibility* (Studies in Laboratory Phonology 13). Language Science Press. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.7837175>
- Albert, A., Cangemi, F., Ellison, T. M., & Grice, M. (2023). ProPer: PROsodic analysis with PERiodic energy [computer software]. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/28EA5>
- Aronsson, B. (2014). Prosody in the foreign language classroom, always present rarely practiced? *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 5(2), 207–224.
- Baills, F., Alazard-Guiu, C., & Prieto, P. (2022). Embodied prosodic training helps improve L2 pronunciation in an oral-reading task. *Applied Linguistics*, 43(4), 776-804. <https://doi.org/10.1093/applin/amac010>
- Baills, F., Santiago, F., Mairano, P., & Prieto, P. (2022). The effects of prosodic training with logatomes and prosodic gestures on L2 spontaneous speech. In S. Frota, M. Cruz, & M. Vigário (eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Speech Prosody, 2022, 23-26 May, Lisbon, Portugal* (pp. 802-806). International Speech Communication Association. <https://doi.org/10.21437/speechprosody.2022-163>
- Baumann, S. (2005). Degrees of givenness and their prosodic marking. In *International Symposium on Discourse and Prosody as a complex interface*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:198990668>
- Baumann, S., & Hadelich, K. (2003). Accent type and givenness: An experiment with an auditory and visual priming. In M. J. Solé, D. Recasens, & J. Romero (eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences, 2003, 3-9 August, Barcelona, Spain* (pp. 1811–1814). ICPhS Archive. <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2003/index.html>
- Baumann, S., & Riester, A. (2013). Coreference, lexical givenness and prosody in German. *Lingua*, 136, 16-37. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.07.012>
- Baumann, S., Grice, M., & Steindamm, S. (2006). Prosodic marking of focus domains-categorical or gradient. In R. Hoffmann, H. Mixdorff, *Proceedings of the 3rd International Conference*

- of *Speech Prosody*, 2006, 2-5 May, Dresden, Germany (pp. 301-304). International Speech Communication Association. <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2006-73>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2023). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.3, retrieved 2 March 2023 from <http://www.praat.org/>
- Bürkner, P.-C. (2017). Brms: An R package for Bayesian multilevel models using Stan. *Journal of Statistical Software* 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.18637/jss.v080.i01>
- Busà, M. G. (2008). Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach. In Taylor, C. (ed.), *Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning* (pp. 113-126). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Cangemi, F. (2015). Mausmooth [Praat script]. Retrieved 2 March 2023 from <https://ifl.phil-fak.uni-koeln.de/sites/linguistik/Phonetik/pdf-publications/2015/cangemi-2015mausmooth.pdf>
- Carpenter, B., Gelman, A., Hoffman, M. D., Lee, D., Goodrich, B., Betancourt, M., Brubaker, M. A., Guo, J., Li, P., Riddell, A. (2017). Stan: A probabilistic programming language. *Journal of Statistical Software*, 76 (1), 1-32. <https://doi.org/10.18637/jss.v076.i01>
- Cohen, A. D. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275–301. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.3.275>
- Cruttenden, A. (2006). The de-accenting of given information: A cognitive universal?. In G. Bernini & M. Schwartz (eds.), *8 Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe* (pp. 311-356). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110892222.311>
- Dahmen, S. (2013). *Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden* (Doctoral dissertation). Universität zu Köln.
- Dahmen, S., Grice, M., & Roessig, S. (2023). Prosodic and Segmental Aspects of Pronunciation Training and Their Effects on L2. *Languages*, 8(1), 74. <https://doi.org/10.3390/languages8010074>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language learning*, 48(3), 393-410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27(2), 315–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x>
- Féry, C., & Kügler, F. (2008). Pitch accent scaling on given, new and focused constituents in German. *Journal of phonetics*, 36(4), 680-703. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2008.05.001>
- Franke, M., & Roettger, T. B. (2019). *Bayesian regression modeling (for factorial designs): A tutorial*. <http://doi.org/10.31234/osf.io/cdxv3>
- Gordon, J., & Darcy, I. (2016). The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(1), 56-92. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.03gor>
- Grice, M., Baumann, S., & Benz Müller, R. (2005). German Intonation in Autosegmental-metrical Phonology. In S.-A. Jun (ed.), *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing* (pp. 55-83). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199249633.003.0003>
- Grosser, W. (1997). On the acquisition of tonal and accentual features of English by Austrian

- learners. In A. James & J. Leather (eds.), *Second-Language Speech: Structure and Process* (pp. 211-228). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110882933.211>
- Gut, U. (2009). *Non-native speech: A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German* (English Corpus Linguistics, Vol. 9). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01155-5>
- Gut, U., & Pillai, S. (2014). Prosodic marking of information structure by Malaysian speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(2), 283–302. <https://doi.org/10.1017/s0272263113000739>
- Gut, U., Pillai, S., & Don, Z. M. (2013). The prosodic marking of information status in Malaysian English. *World Englishes*, 32(2), 185–197. <https://doi.org/10.1111/weng.12018>
- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8(1), 34-52. <http://dx.doi.org/10.125/25228>
- Hermes, A., Becker, J., Mücke, D., Baumann, S., & Grice, M. (2008). Articulatory gestures and focus marking in German. In P. A. Barbosa, Madureira, S., Reis, C. (eds.), *Proceedings of the Fourth Conference on Speech Prosody, 2008, May 6-9, Campinas, Brazil* (pp. 457–460). <https://doi.org/10.21437/speechprosody.2008-101>
- Hualde, J. I., & Prieto, P. (2015). Intonational variation in Spanish: European and American varieties. In S. Frota & P. Prieto (eds.), *Intonation in Romance* (pp. 350-391). Oxford Academic, online edition. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685332.003.0010>
- Jilka, M. (2000). *The contribution of intonation to the perception of foreign accent* (PhD thesis). University of Stuttgart.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301–315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kang, O., Rubin, D., & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94(4), 554–566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>
- Kohler, K. J. (1991). Terminal intonation patterns in single-accent utterances of German: Phonetics, phonology and semantics. *Arbeitsberichte Des Instituts für Phonetik Und Digitale Sprachverarbeitung Der Universität Kiel (AIPUK)*, 25(1), 115–185.
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808814>
- Lengeris, A. (2012). Prosody and second language teaching: Lessons from L2 speech perception and production research. In J. Romero-Trillo (ed.), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. (Educational Linguistics, vol 15, 25–40). Springer.
- Lipski, J. M. (2011). Socio-Phonological Variation in Latin American Spanish. In M. Díaz-Campos (ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 72–97). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444393446.ch4>
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation: views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3-18.
- Missaglia, F. (2007). Prosodic training for adult Italian learners of German: the Contrastive Prosody Method. In J. Trouvain & U. Gut (eds.), *Non-Native Prosody: Phonetic Description*

- and Teaching Practice (pp. 237-258). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198751.2.237>
- Munro, M. J. (1995). Nonsegmental factors in foreign accent: Ratings of filtered speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(1), 17–34. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013735>
- Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 20(2), 38–51. <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.947>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech the role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>
- Nicora, F., McLoughlin, L. I., & Gili Fivela, B. (2018). Impact of prosodic training on Italian as L2 by Hiberno-English speakers: The case of polar questions. In K. Klessa, J. Bachan, A. Wagner, M. Karpiński, & D. Śledziński (eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosody, 2018, 13-16 June, Poznań, Poland* (pp. 970-974). International Speech Communication Association. <https://dx.doi.org/10.21437/SpeechProsody.2018-196>
- Niebuhr, O., Alm, M., Schümchen, N., & Fischer, K. (2017). Comparing visualization techniques for learning second language prosody: First results. *International Journal of Learner Corpus Research*, 3(2), 250–277. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.3.2.07nie>
- O'Rourke, E. (2012). Intonation in Spanish. In J. I. Hualde, A. Olarrea & E. O'Rourke (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 173–191). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118228098.ch9>
- Piccardo, E., Goodier, T., & North, B. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
- R Core Team. (2023). R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved 22 December 2023 from <https://www.R-project.org/>
- Ramírez Verdugo, M. D. (2003). Non-native interlanguage intonation systems: A study based on a computerized corpus of Spanish learners of English. *ICAME Journal*, 26, 115–132.
- Rasier, L., Caspers, J., Van Heuven, V. J. (2010). Accentual marking of information status in Dutch and French as foreign languages. Production and perception. In K. Dziubalska-Kolaczyk, M. Wrembel & M. Kul (eds.), *Proceedings of the 6th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds 2010* 1-3 May, Poznań, Poland (pp. 379–385).
- Renard, R. (ed.), (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Vol. 2. La phonétique verbotonale*. De Boeck Université.
- Sasmari Putri, A., Ge, H., Hart, A., Yip, V., & Chen, A. (2019). The Effect of Explicit Training on Comprehension of English Focus-to-Prosody Mapping by Indonesian Learners of English. In S. Calhoun, P. Escudero, M. Tabain & P. Warren (eds.), *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences, Melbourne, Australia 2019* (pp. 1937-1941), Australasian Speech Science and Technology Association Inc.

- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–278. <https://doi.org/10.2307/3587463>
- Sbranna, S. (2023). Developing linguistic competence in second language learning: Fluency and prosody in Italian learners of German. Unpublished PhD Thesis. University of Cologne. Retrievable at osf.io/9ca6m/
- Sbranna, S., Ventura, C., Albert, A., & Grice, M. (2023). Prosodic marking of information status in Italian. *Journal of Phonetics*, 97, 101212. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2023.101212>
- Smorenburg, L., Rodd, J., & Chen, A. (2015). The effect of explicit training on the prosodic production of L2 sarcasm by Dutch learners of English. In The Scottish Consortium for ICPHS 2015 (ed.), *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. International Phonetic Association. University of Glasgow.
- Trofimovich, P., & Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 1–30. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060013>
- Turco, G., Dimroth, C., & Braun, B. (2015). Prosodic and lexical marking of contrast in L2 Italian. *Second Language Research*, 31(4), 465–491. <https://doi.org/10.1177/0267658315579537>
- Wagner, P. (1999). The synthesis of German contrastive focus. In J. J. Ohala, Y. Hasegawa, M. Ohala, D. Granville & A. C. Bailey (eds.), *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences, 1999, August 1-7, San Francisco, CA, USA*, (pp. 1529-1532). University of California, Berkeley.
- Wennerstrom, A. (1998). Intonation as cohesion in academic discourse: A study of Chinese speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263198001016>

9. MOOC e varietà linguistiche: un percorso per lo sviluppo della competenza diafasica

*Elena Tombesi, Veronica Bagaglini**

Abstract: For just over a decade, the MOOC has been a valuable online learning resource, but it requires a rethinking of traditional teaching in view of a technological environment at the service of the user (Dennis, 2012; Villarini, 2020). The contribution aims to illustrate, starting from our field experience, a didactic path of Italian language dedicated to increasing the understanding and production of written texts and, above all, to the development of diaphasic competence. The contribution gives space to the observation of the potential and criticalities that have characterized the phase of design and implementation of the MOOC aimed at incoming university students, enrolled in the Degree course in Intercultural Linguistic Mediation of the University of Bologna with the aim of organizing a self-study path of *literacy competence* through inductive teaching approaches on texts and set on some key themes: the recipient of the message, the change of register, the communicative situation. The design of the MOOC has determined a long reflection and a continuous comparison between traditional teaching, guided in the classroom, and a distance teaching based on self-learning. The purpose of the contribution is to illustrate the important opportunity that the MOOC constitutes as a digital and online tool to educate to the linguistic variety (in line with the vision of a didactic use of tools and texts of the network, cf. Cantoni, Fresu 2020) which other digital tools, such as social networks, seem to adversely affect, at least as regards the perception of the diaphasic dimension in young students (Lubello, 2017); at the same time, we will demonstrate how its design has also had a positive influence on the renewal of traditional teaching.

Keywords: LMOOC; Diaphasic Competence; Literacy Competence; Linguistic Variety; Textuality.

1. Introduzione

I MOOC (Massive Open Online Course) si sono ormai affermati nell'ambito delle OER (Open Education Resources)¹ dell'istruzione superiore, in particolare di quella universitaria, come corsi alternativi a quelli tradizionali o come loro integrazione. La loro nascita si deve alla sentita necessità di ampliare e, allo stesso tempo, modificare l'offerta formativa e il modo di proporre a una società in movimento, sempre *connessa* grazie a internet, nella quale il sapere non è più arginato all'interno di istituti predefiniti e istituzi-

* Elena Tombesi si è occupata dei paragrafi 2.3., 3, 3.1., 3.2; Veronica Bagaglini si è occupata dei paragrafi 1, 2.1, 2.2. Il paragrafo 4 è frutto della collaborazione delle due autrici.

¹ In realtà, sulla opportunità di considerare i MOOC come risorse OER si vedano almeno Banzato (2012: 11-33) e Stracke et al. (2019: 331-341).

onalmente riconosciuti, ma esonda nel mondo digitale (Siemens, 2013: 5). Il MOOC si propone come “a middle ground for teaching and learning between the highly organised and structured classroom environment and the chaotic open web of fragmented information” (Siemens, 2013: 6).

L'acronimo porta in sé le sue peculiari caratteristiche: si tratta di corsi (*courses*) destinati a un largo numero di utenti (*massive*), aperti a tutti (*open*) e si svolgono online (*online*)².

Dalla loro prima apparizione, avvenuta nel 2008³, il numero dei corsi MOOC messi a disposizione sul web è aumentato considerevolmente di anno in anno (Baturay, 2011: 427-428; Strake et al., 2019: 334-335)⁴. Dopo una relativa stabilizzazione, l'interesse verso il loro sviluppo e consumo è cresciuto durante il periodo pandemico: nel 2021 gli iscritti hanno raggiunto circa i 220 milioni (cfr. Goglio, 2022: 195, che riporta i dati di *Class Central*⁵).

Attualmente, i corsi MOOC si presentano secondo due tipologie primarie. La prima è di stampo connettivista ed è per questo denominata cMOOC: si basa su un apprendimento collaborativo, ottenuto dallo scambio di conoscenze, competenze e materiali di studio da parte di un'ampia rete di studenti e di docenti che limitano la loro interazione coi primi al ruolo di facilitatori (cfr. Banzato, 2012: 22-26). La seconda è stata sviluppata successivamente, prende il nome di xMOOC e sembra recuperare online una didattica più tradizionale, simile a quella dei corsi universitari *off line* (Sokolik, 2014: 18): il docente non si limita a facilitare il processo di formazione ma trasmette i contenuti disciplinari, spesso tramite una lezione frontale videoregistrata, allo studente, che ascolta e si esercita. Sebbene il MOOC sia nato da un esperimento connettivista, la maggior parte dei MOOC disponibili oggi è di questo secondo tipo. Il loro successo si deve probabilmente all'ampio numero di iscrizioni che ottennero tre corsi della Stanford University nel 2011, tenuti da Andrew Ng, Peter Norvig, Sebastian Thrun e Jennife Widom (Ng, Widom, 2014: 34; Goglio, 2022: 195) e al fatto che i cMOOC suscitano perplessità su più livelli, tra cui la validità del materiale condiviso tra pari.

In generale, le caratteristiche del tipo più diffuso sono le seguenti: i corsi si presentano come un insieme di videolezioni (tra i 5 e i 15 minuti) ed esercizi, che si realizzano come test a risposta multipla (i più frequenti), domande a

² Molte di queste caratteristiche sono state oggetto di riflessioni sulle loro effettività: non è chiaro, infatti, quale sia il limite minimo per considerare il numero di iscritti massive; spesso i corsi non sono aperti a tutti ma richiedono un pagamento; talvolta i corsi possono essere scaricati e svolti off line. Cfr. Stracke et al. (2019: 331-341).

³ Sull'esperienza del primo corso MOOC (CC08), cfr. Siemens (2013: 5-7).

⁴ Già nel 2012, il veloce sviluppo di organizzazioni e piattaforme online dedicate alla formazione aveva spinto Laura Papano, sul New York Times, a intitolare *The year of the MOOC* il suo articolo sulla rivoluzione digitale dell'insegnamento e dell'apprendimento negli USA.

⁵ I numeri relativi agli studenti iscritti, i corsi attivati, etc. sono disponibili al seguente link: <https://urly.it/3yb3b>.

risposta aperta o compiti più complessi; mentre gli esercizi a risposta multipla prevedono una correzione automatica, la correzione delle domande aperte e dei compiti complessi avviene, solitamente, tra pari⁶. Alle sezioni di lezioni ed esercizi, si aggiungono spesso un *forum*, un *Q&A* e una piattaforma *wiki* disposta per la collaborazione tra gli studenti e tra studenti e docente del corso, in una comunicazione aperta e pubblica. La previsione della loro durata (basata su un calcolo delle ore considerate necessarie per la visione delle lezioni, lo studio dei materiali e il completamento delle esercitazioni) varia dalle 5 alle 12 settimane (cfr. Baturay, 2015: 427-433): a volte i corsi sono aperti e chiusi entro precisi limiti temporali, altre volte, invece, sono ricorsivi (Fontanin & Pantò, 2019: 81). Rimane infatti allo studente la scelta della quantità di tempo che intende dedicare al corso.

Se inizialmente, anche a livello mediatico (Goglio, 2022: 195), i MOOC sono stati considerati positivamente quali strumenti di una rivoluzione innovativa e democratica della formazione, con il passare degli anni l'entusiasmo iniziale (nonostante il rinnovato interesse del 2020/2021) è venuto meno e sono stati sollevati numerosi dubbi sulla loro efficacia formativa e sulla loro capacità di democraticizzazione dell'istruzione. In particolare, perplessità sono state avanzate sulla mancanza di un modello pedagogico chiaro⁷ e sulle modalità di accesso ai corsi: non è prevista infatti alcuna guida alla selezione dell'insegnamento, di cui rimane responsabile il singolo studente, il quale non sempre in grado di valutare oggettivamente il suo livello di competenza e conoscenza in una determinata disciplina e, di conseguenza, di prevedere l'accessibilità e la difficoltà del corso rispetto alle sue capacità. Ne deriva che una partecipazione produttiva ed efficace, in termini di obiettivi formativi, è davvero possibile solo per quegli studenti che abbiano una profonda consapevolezza delle proprie conoscenze, delle proprie mancanze e della quantità di impegno che sono disposti a investire nel corso (Garito, 2013: 16-22): qualità che riguarda solo persone con un alto grado di istruzione (Goglio, 2022: 198-199). Infatti, il tasso di abbandono dei corsi è molto elevato (Yuan & Powell, 2013).

Nonostante le incertezze, i MOOC continuano comunque a essere sviluppati in tutto il mondo. Le tre maggiori piattaforme sono le statunitensi Coursera, edX e l'europea FutureLearn (Goglio, 2022: 195; Goglio & Nascimbeni, 2022: 82-96).

In Europa, le iniziative sono molteplici e variegate, dipendenti dai singoli Stati nazionali dell'Unione Europea, e investono più attori, tra cui le università: si ha conseguentemente una offerta formativa molto ampia e diversifi-

⁶ Negli ultimi anni sono stati sperimentati software di intelligenza automatica in grado di valutare autonomamente il compito, ma è stato usato in prevalenza per compiti di ambito informatico, nello specifico la scrittura di codici.

⁷ Sul problema della valutazione pedagogica dei MOOC, si veda Shah et al. (2023: 138-161).

cata, ma, allo stesso tempo, non omogenea, che rende il panorama dell'educazione a distanza decisamente frammentato (Goglio, 2022: 197)⁸.

Per quanto riguarda l'Italia, si contano almeno due piattaforme principali di e-learning che propongono corsi MOOC gratuiti a un largo pubblico: Federica Web Learning, nata nel 2008 su iniziativa dell'Università Federico II di Napoli, e EduOpen, attiva dal 2016 grazie alla collaborazione tra le diverse università italiane con il supporto del MIUR⁹.

Inoltre, i singoli atenei italiani sempre più spesso propongono corsi MOOC coi quali arricchiscono la tradizionale offerta formativa dei corsi di laurea. Alcuni di questi si avvalgono di piattaforme ben note, con le quali collaborano, per esempio la statunitense Coursera (Cesareni et al., 2014: 153-176), e l'italiana EduOpen; altri, invece, sono ospitati dalle piattaforme di e-learning adottate dagli atenei, come Moodle. Non bisogna poi dimenticare realtà telematiche come UNINETTUNO, che è stata pioniera nell'apprendimento a distanza in Italia.

All'interno dell'Università, poi, anche i singoli dipartimenti progettano e creano MOOC specifici, inerenti agli insegnamenti dei corsi di laurea ai quali afferiscono. Se alcuni di questi si rivolgono a tutti coloro che abbiano un interesse specifico su un determinato argomento, in altri, i destinatari sono individuati entro una categoria precisa, quella degli studenti dei corsi di laurea del dipartimento. In questi casi, l'obiettivo è quello di offrire risorse aggiuntive agli insegnamenti tradizionali, rispondere alle differenziate esigenze di un'ampia classe di studenti e migliorare l'apprendimento dei singoli. Il MOOC, così, non sostituisce il corso tradizionale, le lezioni in aula e lo studio dei materiali previsti, ma lo coadiuva. Infatti, si cerca di rispondere a esigenze specifiche, ben conosciute grazie all'esperienza didattica¹⁰, ma che non riescono ad essere soddisfatte in aula, dato l'alto numero di studenti e la varietà dei bisogni.

In questo contributo presentiamo un MOOC che ricade in questo tipo di corso online dipartimentale, sviluppato come risorsa addizionale principalmente per una classe specifica di studenti e per un insegnamento specifico: le matricole del corso di laurea di Lingue e tecnologie per la comunicazione interculturale del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna (nella sede di Forlì) per l'insegnamento di Lingua Italiana.

⁸ Per un elenco delle piattaforme che offrono MOOC, in Italia e nel mondo, cfr. Fontanin, Pantò, 2019: 81-90.

⁹ Cfr. <https://urly.it/3yb3h>.

¹⁰ Rimane il problema della loro qualità. Infatti, nonostante la CRUI, nel 2014, abbia condotto un'indagine su potenzialità e criticità dei MOOC erogati dalla quale, nel 2017, era derivata la proposta di istituire un osservatorio al riguardo, attualmente continua a mancare un istituto che valuti in maniera oggettiva e al di sopra delle parti la qualità di tali corsi (Fontanin & Pantò, 2019: 91).

2. Il MOOC di Lingua Italiana: una risorsa aggiuntiva per futuri mediatori e traduttori

2.1. MOOC e insegnamento linguistico

Inizialmente, e fino almeno al 2013, i MOOC sono stati considerati inappropriati all'apprendimento linguistico, poiché ritenuti strumenti che non consentono agli studenti di avere quelle condizioni ottimali allo sviluppo della conoscenza e della competenza grammaticale (Sokolik, 2014: 16-17): per esempio, manca una concreta interazione sociale, frammentata dalla virtualità (Zhang & Sun, 2023: 356). Negli anni successivi, tuttavia, forse anche per motivi di profitto¹¹, le maggiori piattaforme per la formazione a distanza hanno cominciato a proporre sempre più spesso MOOC dedicati alle lingue, rinnovando e superando l'insegnamento linguistico a distanza che si era sviluppato con le Computer Assisted Language Learning (CALL) (Sokolik 2014: 19-20): i cosiddetti LMOOC (Language MOOC). Questi ultimi hanno avuto più frequentemente come oggetto di studio le lingue straniere (in particolare l'inglese) (Sharova et al., 2021: 424), mentre rari sono i LMOOC orientati al miglioramento e all'esercizio della lingua materna o comunque della lingua nelle sue varietà più alte (che non si sia l'inglese scritto accademico, come si vedrà successivamente) (Fang et al., 2019: 1-19; Zhang & Sun, 2023: 361).

Nello studio del maggio 2022 di Sharova et al. (2022: 421-429) si contavano almeno 5.159 LMOOC per l'apprendimento di 21 lingue (Sharova et al., 2022: 421-423)¹².

La maggior parte dei LMOOC sfrutta il tipo xMOOC, anche perché nell'insegnamento della lingua la guida dell'insegnante, nelle varie fasi di apprendimento, risulta essere fondamentale (cfr. Sokolik, 2014: 22; Kwak, 2017: 138-155; Zhang & Sun, 2023: 363). Rispetto agli altri corsi di questo tipo, tuttavia, i LMOOC presentano caratteristiche proprie: propongono agli studenti una maggiore quantità e varietà di contenuti (sia in termini di esercizi e attività, sia in termini di materiali di studio) e offrono lezioni nelle quali si cerca di recuperare quell'immersione dell'utente nel contesto linguistico oggetto di studio di cui si lamentava la mancanza (Zhang & Sun, 2023: 356; 363).

È interessante notare che, in generale, la didattica sviluppata in questi corsi si basa spesso su testi scritti¹³. Dato anche il contesto di alta formazione e

¹¹ Per l'importanza che invece ebbero alcune pubblicazioni sullo sviluppo e la diffusione di LMOOC, cfr. Zhang e Sun (2023: 356-371), che riportano anche una ampia bibliografia sul tema.

¹² E già nel 2022, si scriveva nell'articolo che "this number is approximate, as online language courses are constantly being developed in different countries, reorganizations, universities, etc." (Sharon et al., 422).

¹³ Tra il 2017 e il 2018, maggiore attenzione e sforzi didattici sono stati rivolti dagli studiosi sia alla scrittura, sia alla lettura. Cfr. Fang et al. (2019: 14).

l'alto tasso di partecipanti universitari, inoltre, alcuni dei LMOOC sono orientati specificatamente alla scrittura accademica (Fang et al., 2019: 10-11; 14).

I progetti di LMOOC per l'apprendimento dell'italiano sono molteplici. La maggior parte è dedicata ad apprendenti stranieri, soprattutto principianti: tra quelli attualmente attivi¹⁴, per esempio, si possono menzionare *Introduction to Italian language* (presente sulla piattaforma FutureLearn e sviluppato dall'Università per Stranieri di Siena, arrivato alla sua decima edizione)¹⁵, *Italian language and culture* (presente su Federica WebLearning), *Benvenuti in Italia. Orientarsi con l'italiano* (prodotto dall'Università di Bologna); per i livelli più avanzati, si trovano poi i corsi *Italiano accademico per studenti slavofoni* (prodotto dall'Università per Stranieri di Perugia, presente su EduOpen e parte del progetto Erasmus+ LMOOCSLAV) e *L'italiano accademico* (su Federica WebLearning). Per apprendenti L1, la maggior parte è inerente al recupero di competenze di lingua italiana funzionali all'accesso all'università, come *Competenze testuali per il recupero degli OFA* (di Federica WebLearning), o hanno per obiettivo una riflessione metalinguistica, come *La grammatica che migliora la vita* (dell'Università Ca' Foscari), in alcuni casi con prospettive su questioni particolari, come, nel caso di *Linguaggio, identità di genere e lingua italiana* (dell'Università Ca' Foscari), quelle di genere. Alcuni MOOC si occupano anche della storia dell'italiano e delle sue varietà (come *Tendenze dell'italiano contemporaneo* e *Comprendere l'italiano: passato, presente e futuro* presenti sulla piattaforma di FedericaWebLearning).

Numerosi altri progetti sono poi ancora in fase di sviluppo, alcuni dei quali presentati anche durante la Conferenza *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges* tenuta a Napoli il 26-29 settembre 2023 e descritti in questo volume.

I LMOOC sembrano dunque poter essere sfruttati per molteplici scopi relativi all'apprendimento della lingua e della sua storia: dall'insegnamento del lessico, della grammatica, della testualità alla riflessione metalinguistica e all'uso del linguaggio, sia per studenti L2 sia per studenti L1, superando quell'iniziale (sebbene ancora maggioritaria) tendenza a presentare la lingua come un unicum, nella sua sola varietà standard, proponendo una visione monolitica della lingua, in cui viene meno la differenziazione su base diastratica, diamesica e diafasica (Kwak, 2017: 138-139; 149).

Questa loro duttilità è stata sfruttata anche per il MOOC che presentiamo in questo contributo: il suo fine è sviluppare competenze linguistiche per la comprensione e la scrittura di testi di diverso tipo e diversa varietà, in particolare sull'asse diafasico.

¹⁴ Attivi al momento in cui si scrive: 16 novembre 2023.

¹⁵ Sul concetto di Unità Didattica Digitale su cui si basa si veda La Grassa (2021: 29-50).

2.2. Il corso di lingua italiana

L'insegnamento di *Lingua Italiana* nel suo svolgimento tradizionale, in aula, è distinto in due moduli: il modulo A si incentra sulla morfologia, sul lessico, sulle varietà e sulla storia della lingua italiana; il modulo B si focalizza sulla testualità, con una particolare attenzione alla varietà diamesica e diafasica.

La conoscenza e la competenza linguistica degli studenti sono verificate più volte lungo l'insegnamento: all'inizio, con un test d'ingresso che ha lo scopo di verificare il livello di comprensione del testo, nei suoi contenuti espliciti e impliciti e nei legami logici che instaurano le sue parti; successivamente, nel modulo B, attraverso alcune esercitazioni di comprensione e produzioni scritte di tipi testuali diversi (soprattutto espositivi e argomentativi).

Dai test e dalle esercitazioni è stato notato che gli studenti generalmente hanno serie difficoltà, sia nella comprensione sia nella elaborazione di un testo: la loro *literacy competence* sembra non essere adeguata al livello di educazione al quale sono giunti.

Nel nostro corso sono stati osservati fenomeni ben noti alla letteratura sul tema: gli studenti presentano un vocabolario limitato, trovano difficoltà nel delineare le relazioni logiche tra le diverse parti del testo, non riescono a riconoscere il contenuto implicito (neppure quello metaforico e ironico), il loro approccio al testo è fortemente legato alla propria esperienza personale.

A livello di comprensione, ciò si traduce nella incomprensione di intere porzioni di testo, per la mancanza di conoscenze lessicali e di interpretazione delle relazioni logiche; inoltre, l'interpretazione del testo prevale sul messaggio del testo stesso: si rinuncia a ricercare il significato inteso dall'autore per proiettare ciò che si conosce già sull'argomento trattato in maniera acritica.

Al livello di composizione, invece, tali tendenze portano a una scrittura in cui prevale un lessico comune, informale (talvolta basso), un sovrauso della paratassi (che deriva dall'incapacità di adoperare adeguatamente i connettivi) e, ancora una volta, l'esperienza e l'opinione personale sono il contenuto predominante nel testo anche quando non sono richieste (Sobrero, 1991: 1-13).

I dati, comunque, non sorprendono, dal momento che coincidono con le rilevazioni nazionali di enti di ricerca come l'INVALSI e l'OCSE¹⁶, che da anni mostrano un progressivo declino delle competenze degli scolari, in tutti i gradi di scuola. I dati INVALSI del 2023 riportano che addirittura il 49,7% degli studenti della scuola superiore di secondo grado non raggiunge la soglia minima di comprensione di un testo¹⁷. Inoltre, è ben nota agli studiosi la

¹⁶ Per i dati si può far riferimento al seguente link: urly.it/3yv1n.

¹⁷ Cfr. Rapporto INVALSI 2023, 12 luglio, disponibile al seguente link: <https://urly.it/3ysqc>.

manca negli studenti universitari di un'adeguata distinzione tra varietà diamesiche e varietà diafasiche, che spinge a un generale appiattimento della scrittura su una varietà informale vicina al parlato, sulla quale esercita forse un impatto negativo anche l'abitudine dei più giovani alla scrittura tipica dei social network, dialogica (Alfieri, 2017: 91-125).

Data la condizione di partenza degli studenti, portare avanti i contenuti del corso, di livello universitario, è complesso: più volte è necessario soffermarsi su concetti grammaticali che dovrebbero essere stati ormai acquisiti dopo tredici anni di scuola (come quelli di soggetto, di subordinata e coordinata) e spiegarli per andare avanti con la lezione.

Si è pensato perciò di costruire uno strumento che potesse coadiuvare il lavoro del docente in aula e migliorare la *literacy competence* attraverso il raggiungimento di due obiettivi: 1. recuperare le competenze di base; 2. esercitare tali competenze con una varietà di esercizi, sia di comprensione sia di scrittura. In tutti e due i casi, lo strumento avrebbe dovuto tener conto della varietà diafasica e diamesica.

Si è optato per un corso MOOC, affinché gli studenti potessero avere a disposizione un laboratorio virtuale nel quale trovare le informazioni utili ed esercitarsi sempre ed ovunque.

Nel processo del suo sviluppo, il team predisposto alla sua ideazione e creazione si è incontrato più volte per selezionare gli obiettivi e individuare le modalità (presumibilmente) migliori per elaborare le lezioni, i tipi di esercizi e di correzione (cfr. Balboni, 2014: 194-195). Una lunga riflessione ha riguardato anche i tempi e i modi della sua integrazione all'interno del corso tradizionale. È stato deciso di renderlo obbligatorio per coloro che ottengono un punteggio molto basso nel test d'ingresso; allo stesso tempo, il MOOC rimane comunque accessibile a tutti coloro che vogliono svolgerlo per rinforzare le proprie competenze, usufruendone per intero o per singole unità (i tipi *completing* o *drop-ins*, cfr. Kizilcec, Piech & Schneider, 2013: 170-179).

2.3. Quale linguistica per futuri mediatori e traduttori

Il MOOC è progettato al fine di costruire un percorso didattico di lingua italiana dedicato all'accrescimento della comprensione e della produzione di testi scritti attraverso lo sviluppo della competenza diafasica. Fin dalle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* per i licei del 2010 e dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012¹⁸ viene sottolineata l'importanza della

¹⁸ Le *Indicazioni nazionali* muovono esplicitamente dalla definizione fornita dal documento europeo redatto nel 2006 e aggiornato nel 2018 sulle otto competenze chiave dell'Unione Europea per l'appren-

dimensione sociolinguistica della lingua, che si realizza anche attraverso l'adattamento della lingua ai diversi contesti d'uso.

La creazione di un percorso didattico di lingua italiana per lo sviluppo della *literacy competence* in futuri traduttori e interpreti è giustificata dall'importanza che la lingua materna ricopre nella formazione di futuri traduttori e interpreti per aiutare loro a riflettere consapevolmente sulla propria lingua madre (Prandi, 2007), competenza difficile da attivare su una lingua seconda (Gatta & Mazzoleni, 2020). La consapevolezza linguistica riguarda "non la capacità di fare, ma la capacità di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell'oggetto del proprio fare, nel caso particolare nell'espressione linguistica" (Prandi, 2007: 714). Sulla rilevanza della lingua materna all'interno dei percorsi formativi per l'interpretazione, la mediazione e la traduzione, rimandiamo a Mazzoleni (2011). Ciò che accomuna l'attività dell'interprete e del traduttore è la capacità di *mediare* tra due lingue (e culture) diverse, di comprendere appieno il testo scritto o il discorso orale e di trasferire nella lingua "d'arrivo" le reti concettuali espresse da un testo-discorso nella lingua "di partenza": "Questo processo è il punto nevralgico dell'attività di un/a mediatore/trice linguistico/a, e su questo processo si deve innestare la specificità del percorso formativo di tale figura professionale, una specificità che deve avere come ambito privilegiato il testo" (Gatta & Mazzoleni, 2020: 184).

La scelta di dedicare un intero MOOC allo sviluppo della competenza diafasica si giustifica con la volontà di accrescere negli studenti una maggiore consapevolezza delle proprie scelte linguistiche e dei tratti che appartengono all'italiano colloquiale e a quello italiano formale. Riflettere sulla dimensione diafasica della lingua significa riflettere sul "campo delle scelte" (Prandi & De Santis, 2011: 29-30): capire concetti come quelli di adeguatezza al contesto, situazione comunicativa, ruoli del mittente e destinatario (*gap status, gap conoscenze*), vincolatività del testo, registro linguistico e scelte lessicali significa sfruttare al meglio un repertorio di opzioni dal quale attingere per compiere la scelta più corretta. Questi sono concetti fondamentali anche per produrre traduzioni più accurate. Prandi, nell'articolo intitolato *Works Preliminary to Translation*, scrive: "la traduzione è una forma di azione che comporta un ventaglio stratificato di scelte, basate su un'attenta analisi delle scelte operate dall'autore del testo originale e su una consapevolezza piena delle loro implicazioni (Prandi, 2007).

dimento permanente. Tra queste, la prima competenza chiave è la *competenza alfabetica funzionale* (cfr. EUR-Lex, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, p. 8), riguardante la capacità dell'allievo di individuare, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma orale o scritta, a seconda dei vari contesti comunicativi.

3. L'organizzazione del corso online

Il MOOC costituisce un percorso di autoapprendimento della *literacy competence*, basato su approcci didattici induttivi sui testi. Le manifestazioni testuali contenute all'interno del corso si spostano lungo tutto l'asse diafasico, un *continuum* che va da testi alti e formali a testi digitati, da testi letterari a testi "funzionali", cioè pratici. L'analisi di testi "funzionali" e non solo letterari permette di mettere a fuoco l'importanza del *destinatario* e della *motivazione* della scrittura. Francesca Gatta ha sottolineato a più riprese la difficoltà che gli studenti in entrata all'università hanno a "pensare ad un destinatario e quindi a organizzare le informazioni in maniera leggibile" (Gatta, 2018: 5). L'insegnamento prevede la realizzazione di sei moduli didattici caricati sulla piattaforma Moodle: 1. CLASSIFICARE I TESTI; 2. COERENZA E COESIONE; 3. LINGUA E REGISTRO; 4. IMPLICITI E COMUNICAZIONE; 5. ESERCIZI DI RISCrittURA; 6. COMPrensIONE DEL TESTO. Ogni modulo è organizzato in due sezioni: la prima è costituita da una videolezione di media durata (fino a 15 minuti) nella quale vengono spiegati i principali contenuti teorici dell'unità e mostrati esempi linguistici e testuali attraverso l'uso di diapositive PowerPoint (risorse scaricabili dall'utente). Abbiamo pensato di inserire diapositive, per rendere il video più interattivo ed evitare di renderlo esclusivamente "transmissivo"; la seconda sezione è costituita da una batteria di esercizi (tot. 80) a risposta chiusa (domande a risposta multipla, cloze test, corrispondenze) o - esclusivamente per i moduli 5 e 6 - a risposta aperta (tra cui esercizi di riscrittura, sintesi e di comprensione testuale), per i quali è richiesta la supervisione di un tutor.

Proponiamo quindi agli studenti una *sequenza di fruizione* dei contenuti che possa fungere da indicazione di come dovrebbero essere relazionati gli argomenti di studio, al termine dei quali verrà rilasciato un *badge*. Tuttavia, riteniamo importante non costruire una rigida sequenzializzazione dei contenuti condizionata dall'accesso al modulo successivo solo se si è completato con profitto quello precedente (Dodici, 2020). Lo studente può accedere al corso sia come semplice uditore (*auditing*), sia come utente che completa l'intero corso (*completing*), sia scegliendo di completare una sola unità (*drop-ins*, cfr. Kizilcec, Piech & Schneider, 2013). Riteniamo che questo modello di apprendimento possa educare gli studenti a *scegliere* e ad *autoregolarsi* nel proprio studio, per spingerli a trovare una *strategia operativa* (Pedroni, 2013), in funzione dell'apprendimento, in base alle proprie carenze e alle proprie curiosità. Si è notato, infatti, che l'atteggiamento degli studenti in entrata è ancora molto infantile: ci si aspetta dall'insegnante che venga seguito pedissequamente il testo d'esame, non ci si pone il problema dell'approfondimento, anche quando sia suggerito dal docente.

3.1. Gli esercizi del MOOC

Riportiamo alcuni degli esercizi presenti nel MOOC. Per la maggior parte delle risposte è previsto un breve feedback (risposta corretta/risposta sbagliata), mentre per le domande che richiedono una elaborazione più complessa (domande sugli impliciti e sulla comprensione del testo) viene fornito un commento più esaustivo.

Il primo esercizio riportato (Fig. 1), estratto dall'Unità 1 dedicata alla classificazione dei testi, richiede di individuare lo scopo del testo: l'obiettivo è quello di indurre lo studente a ragionare sulle diverse tipologie testuali (testo descrittivo, informativo, argomentativo) e di relazionarsi con le diverse funzioni testuali. Il secondo esercizio (contenuto nell'Unità 2: coerenza e coesione) chiede allo studente di individuare nel testo tutte le riprese anaforiche riferite all'antecedente, con lo scopo di mettere in luce le diverse modalità di ripresa di uno specifico referente. Nell'esercizio seguente (estratto dall'Unità 3: lingua e registro), si richiede allo studente di riconoscere il registro del testo riportato. Sebbene esistano diverse concezioni del termine registro (cfr. Pancrazi, 1953; Rovere, 1989; Biber, 2006; Coseriu, 2007), si è scelto di adottare nel corso la definizione fornita da Berruto (1987: 139-168), che seleziona tra le variabili della situazione comunicativa (variazione diafasica della lingua), il grado di formalità del testo e la relazione tra gli interlocutori. L'ultimo esercizio qui riportato, contenuto nell'Unità 4, dedicata al rapporto tra informazioni implicite ed esplicite nel testo, prevede l'individuazione della presupposizione corretta. Riflettere sulla presupposizione significa porre l'attenzione dello studente su ciò che il testo non dice espressamente, ma che dà per scontato al fine di permettere al destinatario di comprenderne il contenuto.

Qual è lo scopo del testo?

Articolo di cronaca

Due gemelli di 14 anni e un amico 15enne rapinano un ragazzo a Rho: "Coltello in mano e minacce, altre vittime denuncino"

I tre hanno avvicinato un 17enne mentre rientrava a casa, lo hanno costretto a consegnare il cellulare e - visto che le sue scarpe erano troppo usate - gli hanno intimato di andare in casa e prendere 100 euro. I genitori del ragazzo hanno chiamato la polizia.

Due gemelli di 14 anni e un loro amico di 15 sono stati arrestati ieri pomeriggio a Rho (Milano) per aver rapinato un ragazzo di 17 anni dopo avergli puntato contro un coltello. I poliziotti del commissariato di Rho sono intervenuti dopo la chiamata al 112 dei genitori della giovane vittima. [...] I tre lo avrebbero accerchiato e, con toni minacciosi, lo avrebbero costretto a seguirli in una stradina isolata dove, puntandogli un coltello, si sarebbero fatti consegnare il telefono cellulare. I rapinatori - a dire del 17enne - avrebbero voluto derubarlo anche delle scarpe, ma poi hanno desistito perché apparivano usate. Gli avrebbero quindi imposto di salire in casa per prendere almeno cento euro, per compensare il mancato prelievo delle scarpe.

Con le prime informazioni i poliziotti hanno rintracciato poco distante dall'abitazione i tre ragazzi, descritti minuziosamente dalla vittima, che l'aspettavano per la consegna dei soldi. I tre ragazzi, due gemelli quattordicenni e il terzo quindicenne, tutti residenti nel comune di Lainate, sono stati accompagnati in commissariato e arrestati per rapina aggravata.

(*La Repubblica*, 8 giugno 2023, a cura della redazione Milano)

Descrivere un fatto accaduto

Informare di un fatto accaduto

Convincere su un fatto accaduto

Unità 1: Classificare i testi

Quali sono le espressioni anaforiche che si riferiscono all'antecedente in grassetto?

Articolo di cronaca

La **Venero di Botticelli** è la testimonial della nuova campagna internazionale di promozione turistica del ministero del Turismo. Campagna presentata da un'entusiasta Daniela Santanchè, la quale non aveva mai sentito parlare della tizia svestita e ha scelto la candidata dopo aver appreso che si trova negli Uffici dal 1815 senza mai essere uscita.

Tizia svestita, la candidata

La testimonial, la quale

Daniela Santanchè, la quale

Unità 2: Coerenza e coesione

Riconosci il registro dei seguenti messaggi: formale, standard, informale.

Dato che ieri non ho studiato un tubo, ho una fifa tremenda che il prof mi becchi.

Standard

Informale

Formale

Unità 3: Lingua e registro

Cosa è dato per scontato nel testo? Individua la presupposizione corretta.

Maia non riesce più ad uscire tutte le sere.

È dato per scontato che Maia ora non riesce più ad uscire tutte le sere.

È dato per scontato che Maia potrebbe essersi fidanzata.

È dato per scontato che Maia prima usciva tutte le sere.

Unità 4: Implicite e comunicazione

Fig. 1 Gli esercizi estratti dalle unità 1, 2, 3 e 4

Gli esercizi di riscrittura dell'Unità 5 (Fig. 2) sono quattro e prevedono due esercizi di riformulazione di testi scritti (due testi e-mail) e due esercizi di riformulazione di testi orali (due interviste). Nei primi due esercizi si richiede di riscrivere il testo per renderlo più comprensibile al destinatario e, in aggiunta, viene mostrato allo studente un modello testuale di riferimento al quale attingere; negli ultimi due esercizi si richiede di riformulare un testo, eliminando i tratti più caratteristici dell'oralità (pause, i ripensamenti, segnali discorsivi, come *ehm*, *mah*, *diciamo*) e rielaborandolo in forma scritta.

Riformula il testo rendendolo più comprensibile per il destinatario.**E-mail del Comune di Rimini ad un cittadino straniero di nome Omar Mehdi**

Con la presente si comunica che il Comune di Rimini ha determinato di utilizzare la riserva di n. 28 alloggi prevista a favore dei cittadini extracomunitari. Secondo l'ordine di punteggio riportato nella graduatoria, risulta che Lei si è collocato in posizione utile per conseguire l'assegnazione di un alloggio. Al fine di verificare, prima di una eventuale assegnazione, la permanenza dei requisiti previsti dalla legge, La invitiamo a contattare con urgenza l'Ufficio del Settore Edilizia Residenziale.

Un cordiale saluto,
l'amministrazione

Unità 5: es. 1

Dall'orale allo scritto. Trascrivi il discorso del filosofo Umberto Galimberti, elimina i tratti tipici dell'oralità e rielabora il testo per renderlo adatto ad essere pubblicato su una rivista.



Unità 5: es. 4

Fig. 2 Esercizi estratti dall'Unità 5

Infine, l'Unità 6, prevede la somministrazione di due testi scritti, un testo argomentativo del giornalista Michele Serra e intitolato *In memoria di Uno, il cane ucciso dai lupi per salvare il gregge*¹⁹ e un testo esplicativo dal titolo *Traduzione e lingua*²⁰ della studiosa Carla Marellò. Gli esercizi proposti in questa unità consistono in un riesame di tutti i contenuti approfonditi nelle unità precedenti. Per ogni testo sono previste domande di competenza lessicale (cloze lessicali), di competenza testuale (domande a risposta chiusa) e di comprensione testuale (domande a risposta chiusa e a risposta aperta). Le domande a risposta riguardanti la comprensione del testo sono tre: due richiedono di riformulare frasi emblematiche del testo, una di riscrivere il tema del testo, cioè la vicenda raccontata dall'autore (Fig. 3). D'altronde, sono molti gli studi che evidenziano le mancanze degli studenti di fronte alla sintesi e alla riformulazione di un testo²¹. Riformulare significa comprendere pienamente il testo che si ha di fronte, esplicitare i rapporti logici e gli impliciti: "la riformulazione, infatti, costringe a ragionare sui contenuti (informazioni, intenzione comunicativa, lingua) del testo originale e del testo prodotto, e dunque – in quanto esercizio continuo di approssimazione – obbliga a una attenta riflessione sul lessico e sulle strutture sintattiche dei propri testi" (De Santis & Gatta, 2013: 436).

¹⁹ Michele Serra, *In memoria di Uno, il cane ucciso dai lupi per salvare il gregge*, in "La Repubblica", 16 giugno 2021.

²⁰ Carla Marellò, *Traduzione e lingua*, in "Enciclopedia dell'italiano", 2011, disponibile al seguente link: <https://urly.it/3ysqhq>.

²¹ Desideri et al. (2010); Serianni (2013); De Santis & Gatta (2013), solo per citarne alcuni.

Riassumi solo il tema, cioè la vicenda raccontata dall'autore. (max 3 righe)

Unità 6: testo 1, dom. 6

Riformula la frase "più distanti sociologicamente o diacronicamente sono i pubblici, più l'adattamento richiede efficacia". (max 2 righe)

Unità 6: testo 1, dom. 9

Riformula la frase "non induce a riflessioni ragionevoli sul grande cerchio della vita".

Unità 6: testo 2, dom. 18

Fig. 3 Domande di riformulazione estratte dal MOOC

3.2. I primi risultati

Ciò che emerge dai primi risultati sul MOOC è confortante: il corso è stato completato da tutti gli studenti per i quali la partecipazione era obbligatoria e dalla maggior parte di quelli per i quali la partecipazione al corso online era stata solo consigliata. In totale gli iscritti al corso sono stati 65 studenti. Non abbiamo riscontrato nessun caso di abbandono, nemmeno da parte dei frequentanti che, avendo superato il test di ingresso, non avevano l'obbligatorietà di farlo per accedere all'esame. Probabilmente ciò è dovuto al fatto che, rispetto ad altri MOOC con alti tassi di abbandono, la risorsa si inserisce in un contesto specifico, ben delineato: l'insegnamento è infatti parte di un corso di studi in cui gli studenti sono obbligati a superare tutti gli esami al fine di concludere il loro percorso accademico. La fruizione del MOOC, perciò, sembra dipendere sia dall'interesse dello studente verso i suoi contenuti, sia dall'utilità che la risorsa ha riscosso come valido strumento di studio, in preparazione dell'esame finale.

Per ognuna delle sei unità di cui si compone il corso, in media, gli studenti hanno ottenuto un punteggio complessivo tra i 7 e gli 8 punti su un massimo di 10, mostrando, dunque, una prestazione superiore alla sufficienza. Le unità che sembrano aver causato maggiori difficoltà sono l'unità 1 (Classificare i testi) e l'unità 2 (Coerenza e coesione). Rispetto all'unità 1, ciò potrebbe dipendere dal fatto che gli studenti non sembrano in grado di destreggiarsi tra tipi testuali diversi, forse per via del lungo retaggio scolastico che si basa perlopiù sulla tradizione letteraria. Dedicare un'intera unità all'osservazione delle tipologie testuali sembra quindi un'attività necessaria. Rispetto all'unità 2 (coerenza e coesione) i dati non ci sorprendono: le carenze si riflettono

soprattutto sul piano della coesione. Gli studenti hanno difficoltà nell'individuare il tipo di relazione logica introdotta dal connettivo, cioè di compiere un'adeguata riflessione metalinguistica sul testo e di esplicitare il legame logico tra le frasi. Inoltre, gli studenti faticano a valutare con efficacia l'adeguatezza del connettivo rispetto al tipo testuale. Ciò si riflette inevitabilmente sull'abilità di comprensione e produzione testuale. D'altronde, compito del lettore è anche quello di recuperare le informazioni implicite del testo e creare i collegamenti logici necessari per sciogliere ambiguità semantiche (Cignetti et al., 2022: 126). Solo muovendosi con sicurezza tra diversi ambiti del testo, come la coerenza, la coesione, la punteggiatura, il registro, il lessico e la sintassi, funzione, lo studente può acquisire l'abilità della scrittura.

Nel complesso, emerge l'utilità del MOOC come strumento di supporto e potenziamento all'insegnamento tradizionale tenuto in aula: tutti gli studenti che non avevano superato il test d'ingresso a ottobre 2023 e per i quali era previsto il completamento del MOOC, sono stati promossi nell'esame finale di *Lingua italiana*, conseguendo buoni risultati. Ciò dimostra la buona riuscita del corso online e l'importanza di lavorare sulla dimensione diafasica per migliorare negli studenti la competenza testuale, l'abilità di comprensione testuale e di scrittura.

I risultati presentati sono ancora parziali. Ulteriori risultati saranno oggetto di lavori futuri e dovranno tenere conto dell'esito relativo all'esame finale degli studenti: solo incrociando i dati e monitorando il livello iniziale, intermedio e finale dello studente, possiamo avere una prova completa del funzionamento del MOOC e trarre considerazioni definitive.

4. Conclusioni

Il contributo ha provato a mostrare come la tecnologia dei MOOC possa essere sfruttata per costruire un percorso di autoapprendimento basato su approcci induttivi che serva sia al recupero e allo sviluppo di competenze linguistiche di tipo lessicale e grammaticale, sia all'accrescimento di abilità relative alla comprensione e produzione testuale, con particolare attenzione all'aspetto diafasico.

Il MOOC, inoltre, è stato interpretato come strumento utile a sviluppare un atteggiamento più consapevole e responsabile verso lo studio, diverso da quello al quale sembrano essere stati abituati a scuola. Infatti, molto spesso gli studenti si rivolgono alle docenti per chiedere l'indicazione su quali capitoli o singoli paragrafi del manuale suggerito studiare e se la lettura delle slide e degli appunti siano sufficienti a passare l'esame, attuando dunque la stessa dinamica delle scuole superiori, per cui l'insegnante definiva i capitoli

o paragrafi su cui si sarebbe basata l'interrogazione. La richiesta sui materiali di studio rivela, dunque, una forte dipendenza dello studente dall'insegnante, che può essere in parte accettabile (e forse, in parte, necessaria) nel primo anno di corso ma che deve essere superata in quelli successivi.

Nel MOOC, invece, gli studenti sono spinti a lavorare autonomamente, ad assumersi la responsabilità (almeno in parte) di tempi e modi di apprendimento, a sviluppare una consapevolezza e una riflessione critica su di sé e sul modo con il quale si organizza il proprio studio. È chiaro che il docente dovrà comunque affiancarli nel loro percorso e dare quegli strumenti critici di analisi dei problemi utili alla loro risoluzione in accordo con il campo disciplinare di riferimento; non dovrà però sostituirsi ad essi.

È da aggiungere che questo atteggiamento deriva anche da una certa deresponsabilizzazione verso l'accrescimento culturale. In generale, da una parte, gli studenti tendono ad assumere il ruolo di *consumatori*, per cui fine ultimo dello studio universitario non è l'acquisizione di conoscenza e competenza (con tutti i risvolti che ciò comporta in campo civile oltre che professionale) ma l'ottenimento di un voto o dei crediti; i docenti, dall'altra, si sentono costretti a trovare i mezzi e i modi più diversi per rendere *piacevole* lo studio, *disimpegnando* verso la crescita culturale e l'esperienza di formazione per facilitare il percorso e l'acquisizione del titolo. Si tratta di un cambiamento avviato da tempo e che coinvolge tutti i gradi dell'istruzione, sul quale sarebbe bene, forse, avviare un'analisi e una discussione approfondita.

Per ora il MOOC, come detto, è in fase di sperimentazione e non presenta, al momento, una parte destinata alla collaborazione tra pari, su cui è stata avviata però una riflessione: gli studenti, infatti, faticano a collaborare tra loro già in presenza, nelle esercitazioni in aula; non è chiaro se ciò avvenga per motivi di tipo sociologico (evitare di lavorare in gruppo) o, più semplicemente (e probabilmente collegata alla prima motivazione), per motivi di economia di lavoro, dal momento che incontrare gli altri e lavorare insieme richiede un impegno ulteriore sia in termini di tempo sia in termini di incontro con l'altro. Nel modulo B, comunque, si prova a sollecitare la collaborazione con compiti ed esercitazioni in gruppo: si chiede, per esempio, di leggere un testo e analizzarlo in gruppi da 4/5 persone e di registrare le riflessioni dei diversi componenti per discuterle poi in aula attraverso il referente oppure di scrivere un testo per un destinatario specifico, come uno dei colleghi, così da confrontarsi sulla scrittura reciproca verificandone la chiarezza. Anche in questo caso, dunque, MOOC e corso si integrano compiutamente.

L'importanza che abbiamo voluto dare all'aspetto dell'autonomia e a quello collaborativo dipende dalla convinzione per cui rendere lo studente autonomo e capace, allo stesso tempo, di interagire con gli altri siano obiettivi

estremamente importanti, sia dal punto di vista della formazione disciplinare sia dal punto di vista più generalmente culturale e sociale.

In questo contesto, la combinazione di tecnologia e lezione tradizionale frontale ha un compito ben preciso, migliorare l'apprendimento agendo su aspetti diversi e con modalità diverse.

Resta da decidere l'eventuale ampliamento del corso: innanzitutto, sarebbe auspicabile l'inserimento di un forum in cui poter condividere dubbi/commenti sugli esercizi svolti e favorire la collaborazione tra studenti; inoltre, il MOOC potrebbe essere implementato sia rispetto ai contenuti delle unità 1 e 2, quelle in cui i risultati sono stati più scarsi, sia in direzione di altre dimensioni di variazioni dell'italiano. Sarà però necessario trovare risorse che possano portare avanti il progetto negli anni, rinnovandolo e migliorandolo rispetto ai risultati già ottenuti.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, G. (2017). Lo stile mutante degli stili del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?. In *Lingue e culture dei media*, 1(1), 91-125. <https://doi.org/10.13130/2532-1803/8682>
- Balboni, E. P. (2014). Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico. *EL.LE*, 3(2), 193-208.
- Baturay, M. H. (2015). An overview of the world of MOOCs. In *Social Behaviour and Political Sciences*, 174, 427-433. [10.1016/j.sbspro.2015.01.685](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685)
- Bazzato, M. (2012). Saggio introduttivo Open Learning. MOOC tra luci e ombre. In *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 11-33.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Biber, D. (2006). *University language. A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins.
- Cesareni, D., Micale, F., Cosmelli, C., Fiore, F. P., & Nicolò, R. (2014). MOOCs e interazioni collaborative: l'esperienza in "Sapienza". In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 153-176.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido, Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas*. Arco Libros.
- De Santis, C., & Francesca, G. (2013). Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine. In *Studi di Grammatica Italiana*, 31-32, 411-441.
- Desideri, P., Di Battista, T., & Di Nisio, R. (2010). Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. In E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 353-368). Franco Angeli.
- Dodici, S., Reyes, M. C., & Trentin, G. (2020). I-MOOC, un MOOC interattivo personalizzabile nei tempi e nelle sequenze di fruizione dei contenuti: l'opinione dei partecipanti. In *Ita-*

- lian *Journal of Educational Technology*, 28(2), 121-137. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1154>
- Fang, J. W., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2019). Advancement and the foci of investigation of MOOCs and open online courses for language learning: a review of journal publications from 2009 to 2018. In *Interactive Learning Environments*, 31, 1-19. [10.1080/10494820.2019.1703011](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1703011)
- Fontanin, M., & Pantò E. (2019). I MOOCs, opportunità per la formazione di base e l'apprendimento continuo: una storia (anche) italiana. In *Digitalia*, 14(1), 76-99. <https://digitalia.cultura.gov.it/article/view/2276>
- Gatta, F. (2018). La scrittura al centro del percorso di formazione di un mediatore linguistico e di un traduttore. In L. Anderson, L. Gavioli & F. Zanettin (a cura di), *Translation and Interpreting for Language learners (TAIL)*. https://www.intraline.org/print/article_specials/2307
- Gatta, F., & Mazzoleni, M. (2020). Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante". In A. Sansò (a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del Convegno SLI (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)* (pp. 181-192). Società di Linguistica Italiana. [10.17469/02104SLI000012](https://doi.org/10.17469/02104SLI000012)
- Garito, M. A. (2013). Alleanze per la conoscenza: i MOOC per un nuovo modello di Università (aspetti positivi e negativi). In T. Minerva & S. Aurelio (a cura di), *Politiche, Formazione, Tecnologie, Atti del Convegno della Società Italiana di e-Learning* (pp. 16-22). Sle-L.
- Goglio, V. (2022). Massive Open On line courses: potenzialità e limiti di una risorsa (quasi) open. In *BRICKs*, 4, 194-200. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1233>
- Goglio, V., & Nascimbeni F. (2022). MOOCs in Italy: An open and fragmented landscape. In *Italian Journal of Educational Technology*, 30(2), 82-96.
- La Grassa, M. (2021). Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale. In *EL LE*, 10(1), 29-52. [10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002)
- Sobrero, A. (1991). Prefazione. In C. Lavinio, & A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 1-13). La Nuova Italia.
- Kwak, S. (2017). Approaches Reflected in Academic Writing MOOCs. In *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 138-155. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2845>
- Kizilcec, R., Piech, C., & Schneider E. (2013). Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. In *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 170-179). ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>
- Mazzoleni, M. (2011). L'importanza della L1 nella formazione dei traduttori. In G. Massariello Merzagora & S. Dal Maso (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce. Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), 24-26 settembre 2009* (pp. 731-735). Bulzoni.
- Ng, A., & Widom, J. (2014). Origins of the modern MOOC (xMOOC). In F. Hollands & D. Tirthali (Eds.), *MOOCs: Expectations and Reality* (pp. 34-47). Columbia University.
- Pancrazi, P. (1953). Studi sul D'Annunzio. In *Id., Scrittori d'oggi. Segni del tempo*, Serie sesta (1. ed.). Laterza.
- Pedroni, M. (2013). Strategie didattiche e modelli di Learning Objects. In T. Minerva & A. Simone (a cura di), *Politiche, Formazione, Tecnologie. Atti del IX Convegno Nazionale della Società Italiana di e-Learning* (pp. 35-38). Sle-L Editore.

- Prandi, M. (2007). Works Preliminary to Translation. In *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39(1-2), 33-59.
- Prandi, M., & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. UTET.
- Rovere, G. (1989). Sottocodici e registri in testi tecnici. In *Rivista italiana di dialettologia*, 13, 135-160.
- Serianni, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare*. Laterza.
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education. In R. McGreal, W. Kinuthia & S. Marshall (Eds.), *Open educational resources: innovation, research and practice* (pp. 5-15). Commonwealth of Learning and Athabasca University. <http://hdl.handle.net/11599/486>
- Shah, V., Murthy, S., & Iyer, S. (2023). Is My MOOC Learner-Centric? A Framework for Formative Evaluation of MOOC Pedagogy. In *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 138-161. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i2.6898>
- Sharova, T., Bodyk, O., Kravchenko, V., Zemlianska, A., & Nisanoglu N. (2022). Quantitative Analysis of MOOC for Language Training. In *International Journal of Information and Education Technology*, 12(5), 421-429. [10.18178/ijiet.2022.12.5.1636](https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.5.1636)
- Sokolik, M. (2014). What Constitutes an Effective Language MOOC?. In E. M. Monje & M. E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs* (pp. 16-32). De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>
- Stracke, C., Doewns, S., Coonole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. In *Open Praxis*, 11(4), 331-341. [10.5944/openpraxis.11.4.1010](https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1010)
- Viale, M., *Esercizi sulla variazione dell'italiano*, 1-6. http://www.matteoviale.it/pas/esercizi_variazione.pdf
- Zhang, Y., & Sun, R. (2023). LMOOC research 2014 to 2021: What have we done and where are we going next?. In *ReCALL*, 35(3), 356-371. [10.1017/S0958344022000246](https://doi.org/10.1017/S0958344022000246)
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. JISC CETIS. [10.13140/2.1.5072.8320](https://doi.org/10.13140/2.1.5072.8320)

10. Il binomio CLIL e tecnologie: esempi di MOOC

*Letizia Cinganotto, Daniela Cuccurullo**

Abstract: The contribution is placed within the international reference framework represented by the recent Council Recommendations on the theme of language learning, multilingualism and technologies. The starting point is a reflection on the role of multimedia and multimodality in daily teaching practice for the enhancement of language learning and for the professional development of teachers through networks and communities of practice, especially in the light of the lessons learned from COVID-19 health emergency. Within this scenario, two examples of MOOCs designed and moderated by the authors on the theme of CLIL and technology in a global context will be described, also with the support of the European Commission and EUN (*European Schoolnet*). Specifically, reference will be made to the design and implementation of the “Techno-CLIL” MOOC, which was developed over eight years in seven different editions, following the success of the first edition that registered 5,000 participants, teachers of non-language subjects and foreign languages from all over the world, eager to discover new webtools, resources and repositories for CLIL in every school grade. Mention will also be made of the MOOC “Engaging Non-Native Language Speakers in Our Classroom”, sponsored by EUN and the European Commission, which, in addition to the combination of CLIL and technology, focuses attention on linguistic diversity, multilingualism and plurilingualism.

Keywords: MOOC; CLIL; Technologies; Webtool.

1. Introduzione

Il mondo è cambiato nel profondo negli ultimi anni e i contesti educativi hanno dovuto fare i conti con richieste sempre più pressanti da parte dei destinatari dell'educazione e della formazione, anche in ambito glottodidattico. Il target interessato all'apprendimento delle lingue straniere si è diversificato, così come i contesti d'uso delle lingue. L'evoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sino ai recenti sviluppi legati all'Intelligenza Artificiale, le politiche strategiche europee e mondiali, i nuovi paradigmi pedagogici hanno impattato notevolmente sui processi e sui contesti di apprendimento, in particolare degli apprendimenti linguistici. Siamo giunti a un momento di snodo nell'intricato groviglio di reticoli che caratterizzano il panorama dell'educazione nella società della conoscenza e informazionale, di cui le agenzie educative devono prendere atto, ripensando il rapporto tra

* Il contributo è stato elaborato in modalità collaborativa dalle due autrici. Nello specifico, Letizia Cinganotto è autrice dei paragrafi 2,5,6,7. Daniela Cuccurullo è autrice dei paragrafi 1,3,4 e dell'Abstract.

apprendimento formale, non formale e informale, per integrarli in un unico processo educativo, in quanto anch'essi considerati alla base della formazione del soggetto, alla stessa stregua degli apprendimenti formali, in un'ottica di *lifewide learning*. Sempre più assistiamo ad esperienze che si nutrono di ambienti informali ad integrare la formalità delle istituzioni scolastiche, che travalicano i confini delle mura scolastiche, spostandosi in una dimensione digitale con la possibilità di una fruizione mobile, senza condizionamenti spazio-temporali. È, infatti, attualmente in corso un grosso dibattito internazionale sul riconoscimento degli apprendimenti non formali ed informali e il percorso avviato riguarda la messa a punto di *policies* orientate a valorizzare, validare e formalizzare il riconoscimento dell'apprendimento informale e non formale e dei benefici che tali processi comportano sia all'individuo che alla società nel suo complesso. Lo stesso processo, ancora in atto, della digitalizzazione della Pubblica Amministrazione ha comportato cambiamenti radicali nei processi di istruzione e formazione. Sono cambiate le dinamiche relazionali e di interazione, processo attorno al quale ruota la società odierna. Interattivi sono gli ambienti, nella modularità e flessibilità degli arredi, interattivi sono i dispositivi (lavagne, pc, tablet, smartphone) e interattivi sono i software di creatività digitale di cui possiamo disporre grazie al dilagante fenomeno delle *Open Educational Resources* (OER). E tutto questo accade in uno scenario anch'esso in forte trasformazione: l'era del web 3.0 in cui non sono più solo le persone ad essere messe in connessione (come all'epoca del web 2.0), ma i significati. L'intelligenza che regola i nuovi processi si fa artificiale, come testimonia la rapidissima evoluzione dell'Intelligenza Artificiale Generativa, dei *Chatbot* e dei *Large Language Models* (LLMs) di quest'ultimo periodo. Da qui anche l'attivazione di processi di apprendimento e di formazione, con la piena integrazione delle tecnologie nella didattica, deve essere ripensata (Cambiaghi et al., 2005; Caon & Serragiotto, 2012; Maugeri, 2017). La digitalizzazione ha dato una svolta epocale alla diffusione dell'informazione, all'interazione, alla comunicazione e alla modalità di costruzione della conoscenza, complessa e globale, aprendo nuove prospettive pedagogiche paragonabili, quanto ad impatto ed effetto, all'invenzione della scrittura e della stampa; in ambito didattico e glottodidattico, ha ri-contestualizzato gli ambienti di apprendimento e veicolato nuove opportunità di incontro con la lingua straniera. Attraverso lo schermo del computer, le finestre del mondo si spalancano su nuovi scenari virtuali e educativi. Le tecnologie e la rete sono in se stesse contesti autentici per l'apprendimento linguistico e sono anche la porta d'accesso all'autenticità dei contesti, ancora più con l'uso degli strumenti dell'IA (Intelligenza Artificiale). Se è vero che le tecnologie hanno da sempre rappresentato una risorsa preziosa per i docenti di lingue; la vera novità oggi sta nella trasformazione e nell'utilizzo delle risorse tecnologiche a disposizione, nella loro capacità di mettere a 'portata di click' i

realia, nella possibilità di accedere più facilmente a contesti autentici di uso linguistico, in maniera immersiva e naturale. L'apporto prezioso delle tecnologie risiede nella possibilità di stabilire un contatto diretto e immediato con i paesi della lingua target attraverso risorse anche umane, rendendo l'apprendente un vero attore sociale, come auspicato dall'Approccio orientato all'Azione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Volume Complementare (Piccardo & North, 2019). E questo apre nuovi orizzonti alla didattica e all'apprendimento delle lingue. È in questa direzione che deve andare l'uso delle tecnologie per l'educazione linguistica: pensarle come contesto autentico di insegnamento/apprendimento, come ambienti in cui poter sviluppare la competenza linguistica. Infatti, competenza digitale e competenza linguistica sono oggi due facce della stessa medaglia, una medaglia strategica per comunicare e apprendere nella società della informazione e della conoscenza. Se da un lato le tecnologie hanno contribuito a definire l'attuale società della comunicazione e della interazione digitale, esse hanno generato anche nuove strategie e modalità di comunicazione. E non solo. Hanno fatto nascere una nuova esigenza: per comunicare e interagire nella società globale è necessaria anche la competenza linguistica e plurilinguistica, secondo le direttive del Consiglio d'Europa. Parimenti, per apprendere le lingue, fondamentale è la tecnologia.

2. Plurilinguismo, pluriliteracies e globalizzazione

Le tecnologie della comunicazione costituiscono uno degli elementi centrali della globalizzazione, perché contribuiscono alla diffusione del sapere, aumentando la capacità e la qualità delle tecniche di trasmissione delle informazioni e della conoscenza. In questo contesto il plurilinguismo permette di accedere al sapere globale, facilitando dunque la globalizzazione, intesa come la crescente interconnessione di persone e luoghi attraverso le tecnologie e le lingue, strumenti di contatto mondiale.

Se la lingua è la via di accesso al sapere globale, la tecnologia è una delle vie di accesso al sapere linguistico.

Compito del docente di lingue è promuovere lo sviluppo della *language literacy* attraverso la *digital literacy*, in un processo integrato di apprendimento linguistico e tecnologico, allo scopo di sviluppare competenze linguistiche e digitali, unitamente all'ampia gamma delle altre *literacies* o *pluriliteracies*, necessarie per superare le sfide della società della conoscenza (Coyle & Meyer, 2021).

All'interno di questo scenario si colloca il modello "Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning" (PTDL)¹, promosso dall'*European Centre for Modern*

¹ <https://pluriliteracies.ecml.at/>

Languages del Consiglio d'Europa, con cui la prima autrice di questo contributo collabora, come membro del *consultancy team*. Il progetto mira ad un'ampia interpretazione della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), alla luce delle numerose *literacies* del XXI secolo. Tra queste, un ruolo fondamentale è rivestito dalle *subject-specific literacies*, le specificità morfo-sintattiche, lessicali e testuali delle varie discipline da veicolare in lingua straniera, anche in ottica plurilingue. L'obiettivo è quello di guidare gli studenti ad analizzare la realtà con gli occhi del fisico, del matematico, dello storico ecc.

Favorire l'inclusione linguistica e digitale, promuovere la comunicazione linguistica con le tecnologie e la comunicazione digitale con le lingue sono operazioni propedeutiche all'inclusione sociale. Senza la competenza linguistica/culturale e senza la competenza digitale, si rischia di rimanere fuori dalla società attuale. Al "Divario Digitale" si aggiungerebbe il "Divario Linguistico" (Dolci, 2010).

L'inclusione linguistica e digitale passa anche attraverso il plurilinguismo e la valorizzazione del repertorio plurilingue e delle lingue di origine degli apprendenti delle nostre classi sempre più multietniche e multiculturali, come peraltro auspicato dalle recenti Raccomandazioni del Consiglio (*Council of Europe*, 2019; 2022), che puntano all'uso consapevole delle tecnologie per il potenziamento degli apprendimenti linguistici, nonché al multilinguismo e plurilinguismo per una cittadinanza democratica e inclusiva.

Le classi delle scuole del XXI secolo sono inevitabilmente sempre più multietniche e multiculturali, anche sulla scia dei recenti eventi di guerra e di migrazione che hanno interessato diversi paesi e popoli in questi ultimi anni. È dunque, sempre più pressante l'esigenza di inserire le lingue straniere ufficialmente insegnate a scuola, all'interno di un caleidoscopio più ampio di varietà linguistiche, tra cui l'insegnamento delle lingue d'origine (ILO), cruciale per sostenere lo sviluppo individuale e il successo scolastico dei bambini e anche per valorizzare la loro diversità linguistica (Gross, 2021).

Un ambiente dinamico e interattivo, basato sull'uso di pratiche come il *translanguaging*, il *code-mixing*, *code-switching* (García & Kleyn, 2016), contribuirebbe a sviluppare il repertorio plurilingue degli apprendenti, evitando inutili gerarchie linguistiche e sfruttando, al contrario, il patrimonio linguistico e culturale degli studenti, come scambio e arricchimento reciproco, del curriculum scolastico.

All'interno di questo scenario, il compito del docente di lingue appare, dunque, molto complesso e sfidante: non consiste solo nel reperimento delle risorse, ma nella loro scelta appropriata e nell'utilizzo significativo per un apprendimento efficace. I docenti di lingue straniere possono creare con la multimedialità e la multimodalità un ambiente di apprendimento diverso,

autentico ed efficace, e promuovere da un lato l'apprendimento autonomo e dall'altro sviluppare la cultura della partecipazione, stimolando la motivazione e l'interazione tra gli studenti.

Il punto di partenza, in ogni riflessione sull'uso del digitale è l'imperativo di Dolci, "prima l'uomo" (Dolci, 2010: 169): cioè la tecnologia al servizio delle esigenze didattiche, socio-relazioni, emotive e affettive, come mero strumento e non come obiettivo in sé. Lo stesso Dolci, richiamando Norman (1998), ricorda gli slogan ancora oggi più che mai pertinenti: "la scienza scopre, l'industria applica, l'uomo si adegua"; "l'uomo propone, la scienza studia, la tecnologia si adegua".

La chiave per l'attualizzazione di questi processi è nel comprendere il ruolo dei media e delle tecnologie nella prassi didattica quotidiana.

Le tecnologie multimediali e informatiche veicolano e ospitano oggi una varietà di rappresentazioni del mondo attraverso l'attivazione, anche simultanea, di più canali di percezione: voci, suoni, musiche, immagini (statiche e/o in movimento), testi di varia tipologia; creano e diventano contesti di apprendimento virtuali, autentici quanto quelli reali. Questi mondi immersivi (e non) permettono di sviluppare le quattro modalità di comunicazione (ricezione, produzione, interazione, mediazione) attraverso strumenti che stimolano la sensorialità degli studenti e incidono sui processi di apprendimento e sullo stile cognitivo che da sequenziale e lineare si fa sistemico e reticolare. In maniera interattiva, gli apprendenti compiono operazioni di associazione, di comprensione, di costruzione di senso, di scelta critica, di attivazione congiunta di più dimensioni percettive.

Sono questi i bisogni degli studenti che occorre oggi intercettare.

3. "Ri-mediare" lo spazio dell'apprendere

In una società informazionale il web 2.0, nella sua evoluzione verso il 3.0 e verso l'IA, rappresenta la più evidente trasformazione della trasmissione del sapere di stampo gutenberghiano in nuove forme di apprendimento connettivo e di conoscenza condivisa attraverso la rete globale. Le reti permeano la vita sociale e i rapporti quotidiani, modificano le forme della conoscenza e danno luogo a nuovi contesti educativi e formativi, provocando flussi osmotici di co-costruzione del sapere. Occorre focalizzare l'attenzione sulle potenzialità di questi spazi come luoghi di aggregazione sociale e culturale, ambienti di apprendimento socio-costruttivo di intelligenza collettiva, scenari di azione generativa di cultura partecipativa per dare vita a nuove esperienze di didattica delle lingue straniere. Occorre rivedere e "ri-mediare" lo spazio

dell'apprendere per i giovani e rinnovare gli ambienti di apprendimento e i modelli organizzativi della scuola (Castoldi, 2020).

Internet è un medium in continua evoluzione, attraverso e nel quale le dinamiche che si innescano tra chi lo abita si ridisegnano grazie alla flessibilità connotativa degli ambienti. Da alcuni anni stiamo assistendo a un cambiamento epocale, che vede la riconfigurazione e la "ri-mediazione" degli spazi fisici, ma anche pedagogici, epistemologici e relazionali dell'educare e del formare; stiamo sperimentando nuove modalità di lavoro che utilizzano codici e linguaggi specifici, approcci diversi che concorrono alla lettura della complessità della realtà, una realtà che si integra e trova altre declinazioni in nuovi ambienti di apprendimento, anche virtuali, grazie all'attivazione di azioni di condivisione e di comunicazione, e che accoglie nei processi formativi formali le sfide dei processi non formali e informali. La finalità è quella di sviluppare gli strumenti atti ad esplorare e ad interpretare meglio questa complessità che si fa mobile, ridefinendosi sugli oggetti e sui dispositivi che ne mediano l'accesso, e sulle molteplici sfaccettature dell'interagire; una complessità che accoglie gli stimoli e le sollecitazioni degli ambienti non istituzionali come opportunità e risorsa. Il legame tra educazione/formazione e contesto è molto stretto e impone che lo sviluppo delle nuove modalità di apprendimento proceda di pari passo con la configurazione di spazi di apprendimento innovativi, altrimenti delineati. Nuove esigenze formative sono nate negli ultimi anni dagli scenari delineatisi.

4. Le "lessons learnt" dell'emergenza pandemica

Per quanto le tecnologie a supporto degli apprendimenti linguistici abbiano una storia consolidata sin dagli inizi degli anni '40 del secolo scorso, con l'inizio del nuovo millennio, le prospettive di una radicale trasformazione del fare scuola sono divenute di fatto oggetto di una profonda riflessione istituzionale e pedagogica; il rapido sviluppo tecnologico, recentemente accelerato dall'Intelligenza Artificiale, rappresenta un fattore abilitante per la trasformazione e un elemento di impulso e di traino per l'innovazione negli orientamenti politici dell'Unione Europea e nelle scelte programmatiche ed educative dei vari paesi.

Il triennio dell'emergenza sanitaria da Covid-19 ha rappresentato un momento epocale di chiusura prolungata degli spazi fisici, un evento senza precedenti che ha costretto educatori e apprendenti ad aprirsi a nuove configurazioni per dar vita a scenari educativi di straordinaria attuazione.

Tutti gli attori dei processi didattici e di apprendimento, nel contesto più allargato della comunità scolastica, si sono trovati di fronte all'urgenza di ri-

pensare e ridisegnare gli ambienti del fare scuola in una prospettiva pedagogica e relazionale, da modellare sulle esigenze, sugli stili, sui tempi degli studenti. Si è reso, quindi, necessario attivare modalità di lavoro, per alcuni assolutamente nuove, per accogliere e sperimentare le sollecitazioni del digitale come opportunità e risorsa e farsi 'flessibili' e 'mobili', ridefinendosi sui dispositivi e sulle modalità di interazione e di comunicazione, con il conseguente annullamento di ogni ponte tra l'educazione formale ed informale, in una dimensione dell'apprendere che si è fatta olistica.

A prescindere dall'ordine di scuola, i docenti hanno dovuto fare delle scelte, nel migliore dei casi nell'ambito di un piano strategico di sistema, in altri in base alle proprie competenze e risorse a disposizione. Si è trattato di *ri-creare* virtualmente lo spazio del fare scuola, a partire dalla individuazione delle piattaforme per la gestione di contenuti, all'attivazione di canali di comunicazione sincrona e/o asincrona. Sono stati questi gli ambienti da 'abitare' declinandoli attraverso le più svariate forme di interazione e di relazione per abbattere le barriere, vincere l'isolamento, dar vita a nuovi scenari.

L'ambiente di apprendimento è andato al di là dello spazio scolastico tradizionale, come momento di incontro tra individualità e esperienze diverse, come dimensione della collaborazione tra pari, come fonte di risorse e di strumenti, come luogo di esplorazione e di scoperta, come laboratorio vivo, in una diversificazione di modelli e di temporalità.

Per i più piccoli, i bambini della scuola primaria, ciò ha comportato l'urgenza di generare uno spazio che li ponesse al centro del processo di apprendimento con una possibilità di azione notevolmente ampliata; un ambiente facilitante che stimolasse la ricerca, il confronto, la curiosità, la collaborazione, il gioco nella molteplicità delle sue dinamiche; per i più grandi si è trattato di esplorare insieme le risorse, gli strumenti e i canali della (in)formazione per una costruzione collaborativa della conoscenza. Per tutti ciò ha significato promuovere e valorizzare un approccio non solo *learner centered* ma anche *social centered*, facendo attenzione a tutte le dimensioni della personalità dell'apprendente: cognitiva, metacognitiva, pratico-operativa, affettivo-motivazionale, relazionale-sociale, in una dimensione di autenticità. In questa direzione, la scuola è diventato lo spazio della integrazione: delle informazioni, delle relazioni, delle comunicazioni, delle condivisioni, delle collaborazioni, delle connessioni e delle interconnessioni tra attori che interagiscono in maniera reciproca e complementare, generando stati emergenti significativi e aprendo nuove frontiere alla educazione, per influire sui processi cognitivi, e sviluppare una didattica costruttivista sfruttando le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Ovviamente non è stato sufficiente attrezzarsi tecnologicamente per garantire una reale innovazione; è stato necessario piuttosto studiare e compren-

dere i comportamenti cognitivi e di apprendimento e di appropriazione delle tecnologie digitali degli utenti, ma ciò che è emerso prevalentemente è stato il contesto in cui si realizza l'apprendimento, lo spazio generativo dell'apprendere appunto, lo scenario da 'costruire' in una situazione di straordinaria emergenza, che si spera possa essere propulsiva per l'innovazione digitale.

Le "lessons learnt" ricavate dall'emergenza sanitaria ci invitano a riflettere sull'imprescindibilità delle tecnologie nella didattica in generale e nell'educazione linguistica in particolare, non come evento episodico e emergenziale, ma come scelta dettata da precisi obiettivi e finalità didattiche (Cinganotto, 2023; Cinganotto et al., 2022; Martari, 2023).

5. Il MOOC Techno-CLIL

Come già accennato in questo contributo, la multimedialità e multimodalità rivestono un ruolo fondamentale nel potenziamento degli apprendimenti linguistici, nello specifico:

- permettono un rapporto diretto con la lingua target e agevolano il raggiungimento degli obiettivi comunicativi;
- veicolano esperienze e confronti interculturali;
- favoriscono lo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo;
- promuovono lo sviluppo di strategie socio-affettive più adatte ad un approccio all'insegnamento/apprendimento di tipo cooperativo e incentrato sullo studente.

La letteratura di riferimento in questo campo è molto vasta, ma si ritiene opportuno citare in particolare, l'*European Profile of Language Teacher Education* (Kelly & Grenfell, 2004), che rappresenta una pietra miliare nella definizione delle competenze del docente di lingue: il volume dedica due intere sezioni alla formazione nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (sezioni 17 e 18), una per l'uso didattico in classe (applicazione pedagogica) e l'altra per l'uso personale del docente, finalizzato alla progettazione, organizzazione e scoperta delle risorse e delle tecnologie informatiche e digitali, che dovrebbero costituire parte integrante della lezione. Il punto di partenza dei ricercatori inglesi è l'integrazione delle tecnologie in vecchie e nuove (rinnovate) strategie didattiche, con lo scopo di riconoscere e valorizzare il contributo delle stesse nel campo dell'insegnamento. L'obiettivo è, dunque, far riflettere sull'importanza delle risorse autentiche che le tecnologie possono fornire, nonché sostenerne l'uso consapevole verso un percorso di autonomia dell'apprendente.

In linea con queste considerazioni, riprendendo le parole di Dolci (2011: 384): “un approccio, quale il CLIL, in tale prospettiva assume una nuova dimensione. Insegnare le tecnologie attraverso le lingue straniere, diventa parte integrante dello sviluppo della competenza linguistica. E allo stesso tempo, insegnare la lingua straniera richiede altresì e contestualmente lo sviluppo delle competenze legate alla comunicazione digitale”.

Si ribadisce dunque, il valore aggiunto delle tecnologie negli apprendimenti linguistici e disciplinari, che attraversa anche il Rapporto della Commissione Europea *Improving the effectiveness of language learning: CLIL (Content and Language Integrated Learning) and CALL (Computer Assisted Language Learning)* (2014), che focalizza l'attenzione sul rapporto tra la prassi didattica quotidiana in chiave CLIL e le tecnologie dell'informazione, qui analizzate per la loro funzione di supporto, risorsa, incoraggiamento all'autonomia degli apprendenti, per svolgere compiti e progetti che mettano in risalto il modo in cui queste possono essere usate indipendentemente, anche fuori dal contesto classe, come parte integrante dell'apprendimento continuo e della crescita professionale del docente.

In questa cornice è stato progettato e implementato il MOOC “Techno-CLIL” (Cinganotto & Cuccurullo, 2019a), con l'obiettivo di spostare l'attenzione da una visione tecnocentrica dell'uso delle tecnologie, a una prospettiva pedagogicamente più rilevante, in cui possano entrare in gioco meccanismi cognitivi, critici e collaborativi per la costruzione della conoscenza veicolata dalla lingua straniera e rispondere così, alle emergenti esigenze di formazione dei docenti, in un settore che coniugasse tecnologie e lingue straniere, con l'obiettivo di ripensare la didattica delle lingue e migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

L'iniziativa, sviluppata nel corso di otto anni in sette diverse edizioni, dal 2014 al 2021, dalle autrici di questo contributo, rientra nelle proposte di formazione che annualmente la sezione EVO (Electronic Village Online) di TESOL International (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*), propone in modalità MOOC (Massive Online Open Courses), su un'ampia varietà di tematiche. La community degli utenti, in ottica di *peer learning*, è costituita da docenti, formatori, educatori, appassionati di didattica della lingua inglese, di metodologie glottodidattiche e di ambienti di apprendimento innovativi di tutto il mondo.

Il MOOC in questione focalizzava l'attenzione proprio sull'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue straniere e del CLIL nei vari ordini di scuola, anche in considerazione della sempre più ampia diffusione della metodologia CLIL in Italia (Cinganotto, 2016), recentemente rilanciata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito attraverso appositi decreti nel 2022 e nel 2023.

Il MOOC mirava a proporre ai partecipanti un'ampia gamma di attività e

di occasioni di condivisione e di confronto in ambienti attivati su canali istituzionali (Moodle) e su spazi sociali esterni alla piattaforma di formazione (Facebook, Wiki, Padlet) con lo scopo di favorire il ripensamento delle pratiche didattiche disciplinari veicolate in lingua straniera, alla luce delle tecnologie multimediali e multimodali, e fornire occasioni di riflessione e di sperimentazione sull'importanza del binomio CLIL e tecnologie per lo sviluppo di competenze chiave e per l'attivazione di processi di insegnamento e apprendimento innovativi in modalità differenziate, quali quelle del *team CLIL*, così come auspicato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito sin dai primi documenti di riferimento, come le Norme transitorie del 2014, nelle quali si prevedeva che: "nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, si raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera e eventuali assistenti linguistici"².

Sono state proprio queste forme di collaborazione e di cooperazione il focus della formazione, allo scopo di profilare la figura del docente di lingue straniere in un nuovo e più articolato contesto d'azione.

Il MOOC Techno-CLIL era caratterizzato da una serie di task, materiali di studio e attività in asincrono su piattaforma Moodle e un elevato numero di webinar, incontri in sincrono con esperti di CLIL e di tecnologie. Ogni settimana veniva lanciato un tema diverso, sviluppato sotto forma di discussioni nel forum o nel blog e attraverso una serie di task individuali o di gruppo relativi all'uso delle tecnologie per il CLIL. I task venivano poi postati e condivisi nei vari ambienti di apprendimento, per il confronto e la revisione tra pari.

Uno degli obiettivi del MOOC era la formazione di una comunità di pratiche CLIL, che potesse rappresentare un punto di riferimento per la più ampia comunità dei docenti italiani, ma anche internazionali, interessati al CLIL.

Il lavoro in piattaforma veniva costantemente accompagnato dalle discussioni e dalle interazioni nel gruppo Facebook dedicato all'iniziativa, che è ancora attivo e conta più di 8000 partecipanti. Durante il corso, il gruppo Facebook rappresentava un ambiente di supporto, scambio e aiuto reciproco nelle varie lingue di origine dei partecipanti, soprattutto in lingua italiana, in quanto negli altri ambienti della piattaforma la lingua di lavoro era unicamente la lingua inglese. Ancora oggi il gruppo è costantemente animato da

² Nota 4969 del 25 luglio 2014, "CLIL norme transitorie 2014-2015".

post che condividono iniziative di formazione nazionali e internazionali sulle tematiche relative al CLIL e alle tecnologie, importante eredità del MOOC, che è riuscito dunque, a creare una comunità di pratiche stabile e duratura, basata sull'intreccio tra apprendimento formale, informale, non formale.

Nello specifico, i principali strumenti utilizzati erano i seguenti:

- forum per diverse discussioni asincrone sui vari argomenti esaminati durante il corso e per le attività di *peer learning* e *peer assessment*;
- wiki per attività cooperative;
- messaggistica per aggiornamenti e news sullo sviluppo del corso;
- risorse multimediali e quiz;
- badge al termine di ogni settimana e a conclusione del MOOC, al completamento di tutti i task richiesti;
- webinar con esperti internazionali di CLIL e di tecnologie.

La formazione degli insegnanti CLIL e la qualità del loro insegnamento come risultato del loro sviluppo professionale sono fondamentali per affrontare le sfide di una società in rapida evoluzione. In ambito nazionale e internazionale, la formazione dei docenti CLIL rappresenta un nodo cruciale: sebbene il quadro concettuale sia solido, si presentano spesso molte incertezze su come coniugare la teoria con la pratica in classe. Il percorso di apprendimento proposto all'interno del MOOC Techno-CLIL ha rappresentato un tentativo di rispondere a questa esigenza, integrando aspetti metodologici e teorici con suggerimenti pratici da utilizzare in classe. Questa esperienza formativa è stata ampiamente apprezzata dai partecipanti, come testimoniano alcuni dei commenti riportati di seguito, raccolti durante le varie edizioni:

“I would recommend Techno-CLIL for the amount of reading materials offered, for the opportunity to be involved in inspiring webinars, for the web sources suggested and the technological tools shown as well. It was really a great opportunity for personal and professional enrichment”.

“During the Techno-CLIL course I really learned a lot. The most important thing I learned is how important and exciting is to teach various subjects in English combined with the use of modern technologies. Using this approach the student's learning process is stimulated, and the teacher can face each student different type of intelligence with different approaches like videos, websites and many other online resources”.

“I have learnt so much, it is very difficult to summarize it all. Anyway, I have degree to motivate, engage and help students to make their learning easier and more enjoyable. I will use as many as these new tools and skills learnt during this course in my teaching. I will share my ideas with my colleagues. In this course I acquired the knowledge and understanding of the use of new

technological means to help students learn better and in a fun way”.

I commenti sopraccitati testimoniano l’entusiasmo e la passione dei docenti di fronte al binomio CLIL e tecnologie, una nuova scoperta per molti, già in tempi di gran lunga antecedenti la pandemia.

A riprova delle ricadute positive per i corsisti del MOOC in ambito personale e professionale, i diari di bordo digitali dei partecipanti, come quello raffigurato in Fig. 1, rappresentano una risorsa preziosa di materiali e attività realizzate come task del MOOC stesso, attraverso un’ampia gamma di tool, piattaforme e strumenti digitali. Il diario di bordo, realizzato attraverso un webtool liberamente scelto dai corsista, mirava a raccogliere istantanee significative del percorso formativo, sottoforma di screenshot, immagini, link, video ecc., come memoria del corso stesso.



Fig. 1 Il diario di bordo di una corsista del MOOC Techno-CLIL

La Fig. 2 illustra un altro esempio di diario di bordo digitale, realizzato sottoforma di infografica, che sintetizza gli step principali per appassionarsi al modello Techno-CLIL e diventarne esperto.

Let's Go Silvia De Vita suggests

HOW TO FALL IN LOVE WITH TECHNOCLIL

Small but important details...
Trust us!



PREPARE YOUR EQUIPMENT

do not forget to subscribe to the course, to check the various appointments online ... Be sure that your connection is always at the TOP

GET COMFORTABLE

Wear overalls and pyjamas, choose a comfortable position. Read carefully all the articles and suggested papers and follow the proposed webinars with interest

JOIN THE FRAY

Do not be afraid of news, tackle the topics one at a time, work on time for deliveries of the week ...
Accept the challenges!

PLAN YOUR SUCCESS

Schedule your first lesson CLIL, Search the web for new ideas, Experiment with new tools, Take on your class without fear ... it will be a success

SHARE GOOD TEACHING PRACTICES

Save your work, take pictures of the lessons, keep the material, but above all, share materials produced on the network with your colleagues!!!







And suddenly you will find yourself completely crazy about love without realizing it!

Love ♥

SOURCES:
[HTTP://WWW.ITTCIORDANISTRIONAPOLIT.IT/_MOODLE/LOGIN/INDEX.PHP](http://www.ittciordanistriantonapolit.it/_MOODLE/LOGIN/INDEX.PHP)
 BY DANIELA CUCCURULLO AND LETIZIA CINGAROTTO

Fig. 2 Infografica realizzata da una corsista del MOOC Techno-CLIL

L'immagine in Fig. 3, postata nel gruppo Facebook da una corsista, rappresenta un esempio di artefatto digitale, realizzato attraverso un tool proposto durante il MOOC, che intreccia multimedialità e multimodalità, esprimendo gratitudine e al contempo soddisfazione per il conseguimento dei tanto ago-

gnati badge sottoforma di stella, al termine di ogni settimana di lavoro del MOOC (Cinganotto & Cuccurullo, 2017).



Fig. 3 Un artefatto digitale di una corsista del MOOC Techno-CLIL

Il commento seguente di un corsista testimonia come il MOOC abbia raggiunto il suo principale obiettivo di suscitare interesse sul binomio CLIL e tecnologie e sull'importanza di aggiornarsi e tenersi al passo con i tempi, rinnovando ogni giorno il "growth mindset" che caratterizza il profilo del docente-ricercatore:

"CLIL is the future. The world is becoming more and more globalised, therefore bilingualism is fundamental and CLIL is definitely of help to this aim. As a matter of fact, it allows students to learn new concepts in a language that is not their native one, so they are pushed to acquire new information in a different, but natural way".

6. Il MOOC "Engaging Non-Native Language Speakers in Our Classroom"

Le autrici di questo contributo hanno moderato in questi anni diverse edizioni di un altro MOOC, intitolato "Engaging Non-Native Language Speakers in Our Classroom" sui temi dell'educazione linguistica, del plurilinguismo e del CLIL per conto della Commissione Europea e di *European Schoolnet* (EUN) sulla piattaforma *School Education Gateway* (Cinganotto & Cuccurullo, 2019b), recentemente rinnovata e integrata con la piattaforma eTwinning, in un nuovo ambiente denominato ESEP (*European School Education Platform*).

In particolare, l'ultima edizione del luglio 2022 mirava a sensibilizzare i docenti sui temi del repertorio plurilingue degli studenti e sull'importanza di valorizzare le *home languages* presenti in classe, come risorsa preziosa per lo scambio e l'arricchimento reciproco, tema già menzionato nel paragrafo 2. La Fig. 4 riporta lo *screenshot* della homepage del MOOC:

Engaging Non-Native Language Speakers in Our Classroom

🕒 One day 📖 Novice

Course details

The course is aimed at fostering plurilingual competences at school, enhancing the students' home languages and plurilingual repertoire, as strongly recommended by the Common European Framework of Reference for languages, Companion Volume (2020) and by the Council Recommendation for a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019). Example of methods, strategies and techniques, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning) and the Healthy Linguistic Diet model by Dina Mehmedbegovic-Smith and Thomas Bak will be mentioned and referred to during the course.

- **Start date:** Monday 4 July 2022
- **End date:** Wednesday 20 July 2022
- **Workload:** 8 - 10 hours

Fig. 4 Homepage del MOOC “Engaging Non-Native Language Speakers in Our Classroom”

Tra i principali temi presentati durante il MOOC si cita in questa sede, il modello HLD (*Healthy Linguistic Diet*)³, ideato da Thomas Bak e Dina Mehmedbegovic-Smith (Bak & Mehmedbegovic-Smith, 2021; Cinganotto, 2021b), che si fonda sulla necessità di incoraggiare gli approcci plurilingui e pluriculturali sin da piccoli, per avere benefici in termini cognitivi, socio-emotivi e fisici durante tutto l'arco della vita.

L'approccio “Healthy Linguistic Diet” si basa su un'analogia tra salute fisica e mentale: un'attività fisica regolare e una dieta sana sono fattori importanti per mantenere la salute fisica. Allo stesso modo, l'apprendimento delle lingue e il loro uso regolare forniscono un esercizio mentale essenziale, che porta a una migliore salute neuronale e a un aumento della “riserva cognitiva”, con conseguente prevenzione della demenza e una più rapida ripresa nei casi di ictus. L'HLD si propone di promuovere una visione dell'apprendimento delle lingue come ingrediente fondamentale per il nostro sviluppo cognitivo e il nostro benessere. Queste abitudini si tradurranno in una migliore capacità di attenzione durante la prima infanzia, in un più elevato livello di istruzione e in una migliore qualità della vita intellettuale in età adulta e anziana.

Nell'ambito del MOOC, ai partecipanti, docenti e educatori di diversi paesi europei, sono stati proposti suggerimenti e spunti didattici di immediata spendibilità in classe, finalizzati all'adozione di pratiche translingui (*code-switching*, *code-mixing*, *translanguaging*) e all'uso di tutte le lingue di provenienza degli apprendenti nelle varie attività didattiche. Il padlet, di cui si

³ <http://healthylinguisticdiet.com/>

riporta uno *screenshot* nella Fig. 5, illustra le riflessioni di alcuni docenti sulle possibili applicazioni del modello HLD nelle loro classi.

Gli aspetti positivi della metodologia HLD, rilevati dai partecipanti, si riferiscono principalmente a un maggiore coinvolgimento e ad una accresciuta motivazione da parte degli studenti, in particolare quelli con background migratorio, con conseguenti benefici in termini di equità e inclusione.

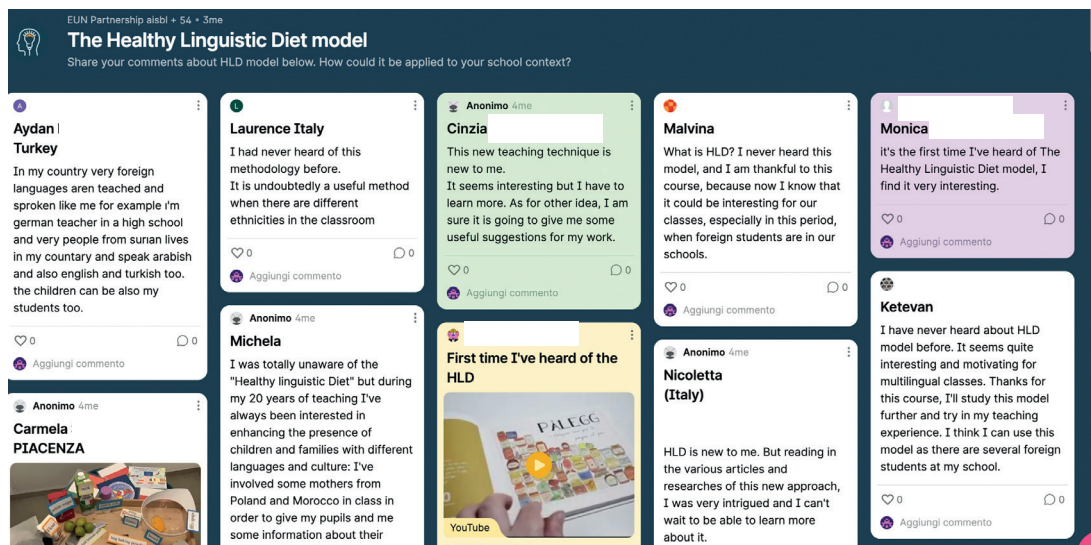


Fig. 5 Padlet sul modello HLD

La presentazione del modello HLD all'interno del MOOC è stata posta in correlazione con la metodologia CLIL, come strumento per la didattica plurilingue e ha offerto l'opportunità ai partecipanti, di confrontarsi in piattaforma sulle varie modalità di implementazione del CLIL nei diversi paesi di provenienza. Per i partecipanti italiani si è trattato di un'ottima occasione per presentare le loro sperimentazioni, anche in considerazione della rinnovata attenzione al CLIL da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito di questi ultimi anni.

Le Fig. 6 e 7 riportano due post tratti dal forum della piattaforma, che illustrano esperienze CLIL rispettivamente in Spagna e in Lettonia.

I am experienced with CLIL. I taught Science in English, in Primary, as well as arts and crafts, some years ago, and nowadays I teach English and CLIL in preprimary. No matter what the level is, the main challenges I've found is to find the right materials for that level and for that group. And it's been always so difficult, that I've always ended up creating my own materials, in that way I am 100% sure they adjust to the group and the level.

Another challenge when using CLIL, it's that you have to lower the level of the subject, since you're using English, and that increases the difficulty... Therefore, there are many teachers against teaching other subjects in English, they think the students are learning less than they are expected. I think less is more... We often give them lots of information they won't remember. Apart from this CLIL methodology is a plus, better than any other traditional methodology. It will help them to acquire meaningful learning, and back again less means more.

[Permalink](#) [Reply](#)

Fig. 6 CLIL in Spagna

I have some experience with CLIL. For an entire school year, I taught 9th grade (aka S4 students) CLIL. Originally, as we happened to be without a textbook that year, I taught 9th grade history to compliment what they were learning in their history course. The summer prior to the school year, I borrowed the 9th grade history coursebook and devised a plan. Following their history book, which was in Latvian, I selected the major events, people, themes and even vocabulary from their text. The students, however, were not all thrilled about this. Some disliked history overall and were unhappy with the notion of having to study it double as much. There wasn't any formal support for my work and so due to my conversations with my students and the autonomy of my work in that school, I stopped teaching CLIL history and with the help of my students found out what topics were of interest to them. Not surprisingly, those topics were quite the same which are typically covered in any ESL book: food, entertainment, music, movies, health, pets, technology, etc. So, with those themes, we went through and completed the second semester studying vocabulary, reading, listening to podcasts, debating, discussing, and learning about various elements/aspects of these topics in/through English.

[Permalink](#) [Reply](#)

Fig. 7 CLIL in Lettonia

7. Conclusioni

Le riflessioni condivise in questo contributo hanno inteso puntare l'attenzione sulle potenzialità della formazione dei docenti attraverso la modalità dei MOOC, presentando due esempi sui temi del CLIL e del digitale, in ottica plurilingue, all'interno di scenari educativi flessibili, innovativi e modulabili in base al contesto e alle specifiche esigenze del target di riferimento. L'efficacia dei percorsi formativi che proporremo agli studenti delle nostre classi sempre più multietniche e multiculturali dipenderà dal *growth mindset* che caratterizzerà la funzione docente: la capacità di ripensare, riprogettare e modulare gli interventi didattici alla luce della complessità e della "superdiversità" della scuola del XXI secolo.

In questa cornice, il contributo ha inteso offrire alcuni cenni relativi ai nuovi scenari educativi in cui si colloca la didattica delle lingue nell'era post-pandemica, sempre più connotata dall'uso del digitale, nonché da istanze multietniche, multiculturali e plurilingui, che impongono nuove sfide ai docenti, nonché l'esigenza di aggiornarsi continuamente anche attraverso la partecipazione a comunità di pratiche internazionali come quelle che ruotano intorno ai due MOOC descritti in questo contributo.

Tra i principali risultati registrati dalle due iniziative di formazione condotte dalle autrici, è forse utile richiamare:

- l'opportunità offerta ai docenti di migliorare le loro competenze professionali, condividendo e discutendo la teoria e la pratica del CLIL a livello internazionale;
- una rinnovata e accresciuta passione e motivazione per l'adozione di modelli pedagogici innovativi e plurilingui;
- la sperimentazione di forme di collaborazione e scambio reciproco in contesti globali;
- lo sviluppo del dialogo interculturale e delle competenze globali dei docenti;

- l'internazionalizzazione della progettazione didattica in ottica plurilingue e CLIL.

L'auspicio con cui si intende concludere questo contributo è quello di una maggiore valorizzazione e diffusione della pratica dei MOOC per lo sviluppo professionale dei docenti, come momento di arricchimento, di confronto e di crescita personale e professionale, soprattutto se in contesto internazionale e globale, che possa intrecciare episodi di apprendimento formale, informale e non formale, così preziosi nella scuola del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

- Bak, TH., & Mehmedbegovic-Smith, D. (2021). The cognitive and psychological dimensions of plurilingualism, in Piccardo, E, Germain-Rutherford, A and Lawrence, G (eds). *Handbook of Plurilingual Education*. UK, Routledge.
- Cambiaghi, B., Milani, C., & Pontani, P. (a cura di) (2005). *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero.
- Caon, F., & Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*. Utet Università.
- Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2).
- Cinganotto, L. (2018). Building a Bridge Between CLIL and Learning Technologies: Lessons Learnt from Three Sessions of a Training Experience. *Mosaic*. Vol. 12 No. 2, 212-231.
- Cinganotto, L. (2021a). *CLIL & Innovazione*. Pearson.
- Cinganotto, L. (2021b). L'apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze. *IUL Research*, 2(4), 175-187.
- Cinganotto, L. (2023). Learning technologies for ELT during the pandemic in Italy: Teachers' attitudes. In Kourieos S. & D. Evripidou (eds.) *Language Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic: A Shift to a New Era*, Cambridge Scholars Publishing, 37-56.
- Cinganotto, L., & Cuccurullo, D. (2017). Una comunità di pratiche CLIL: 5000 docenti al lavoro sul CLIL! *Bricks*. 2/2017.
- Cinganotto, L., & Cuccurullo, D. (2019a). *Techno-CLIL. Fare CLIL in digitale*. I Quaderni della Ricerca n. 42. Loescher.
- Cinganotto L., & Cuccurullo, D. (2019b). Learning Analytics from a MOOC on 'language awareness' promoted by the European Commission. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.15, n.3, 263-286.
- Cinganotto, L., Benedetti, F., Langé, G., & Lamb, T. (2022). *A survey of language learning/teaching with an overview of activities in Italy during the COVID-19 pandemic*. INDIRE. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Report-Survey-on-languages13.02.2022.pdf> (ultimo accesso 4.03.2024).

- Council of Europe (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*.
- Council of Europe (2022). *Recommendation (CM/Rec(2022)1) on the Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*.
- Coyle, D., & Meyer O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*, Cambridge University Press.
- Dolci, R. (2010). Prima l'Uomo in Balboni P.E., Cinque G. (a cura di). *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue – Scritti in onore degli Ottant'anni di Giovanni Freddi*. Cafoscarina.
- Dolci, R. (2011). L'integrazione della competenza linguistica e digitale per l'inclusione sociale. In Di Sabato B. & P. Mazzotta (a cura di). *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, 369-387.
- García O., & Kleynt T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, Routledge.
- Gross, B. (2021). Il ruolo pedagogico dell'insegnamento della lingua d'origine per bambini con background migratorio nelle scuole dell'infanzia e primaria pubbliche: risultati di interviste semi-strutturate con insegnanti e stakeholder. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* Vol. 19, n. 2, 2021.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). *European Profile of Language Teacher Education*. University of Southampton.
- Martari Y. (2023). Metodo glottodidattico e nuovi contesti tecnologici. Note teoriche e percezione di un campione di insegnanti di lingue, *Italiano LinguaDue*, 2, 239-266.
- Maugeri, G. (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Edizioni Ca' Foscari.
- Norman, D. A. (1998). *The Invisible Computer*. MIT Press.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.

11. MOOC for teaching literary translation to Italian learning students

Svetlana Jakimovska

Abstract: The objective of this paper is to analyse the applicability of MOOC for literary translation training. We do not focus on developing theoretical courses but on practical activities aiming at developing translation skills. The first step to creating activities is to establish the principal challenges for students studying literary translation. The challenges are established through an analysis of main mistakes done by Italian learning students when translating literary texts. Based on the conclusions of the analysis we develop closed and open type activities available for MOOC. In that way, we use the translation product to improve the translation process. Suggested solutions are usually extracted from published translations, thus linking translation criticism to the didactics of translation.

The corpus consists of students' translations of Buzzati's and Baricco's works. Since students have studied Italian for only two years, the encountered mistakes are analysed from both linguistic and translational perspective. From a linguistic perspective we analyse vocabulary and grammar mistakes, and from a translational perspective we analyse the use of translation techniques and the translation of cultural phenomena.

The activities for acquiring linguistic and translational knowledge and skills are designed to take into consideration learning progression. Therefore, for every type of error, activities begin with closed type exercises, MCQs and drop-down lists, then continue with drag and drop and text input questions, and in the final stage, we propose peer reviewed exercises and discussions.

Keywords: Translation; Literary Texts; MOOC; Italian; Macedonian.

1. Introduction

The symbol of the Babel Tower as the beginning point of translation is well known to everybody implicated in translation. Still, it's only after the Second World War that translation started to set its path to becoming a science and in the two last decades of the 20th century it became a subject studied at different universities. The term *Translation studies* was famously coined by James Holmes (1972) in the paper *The Name and the Nature of Translation Studies* providing the first detailed structure of the new field. According to Holmes's map of Translation studies (from Toury, 1995, 10) applied translation studies cover translator training, translation aids and translation criticism. The research related to translator training or translation didactics emerged in the last two decades of the 20th century and developed in the new

millennium¹. One of the first authors highlighting the importance of translation didactics is Ballard saying that “translation can only become an autonomous discipline within the university framework if it bases its identity on translation studies and didactics” (1995: 230). Furthermore, he insists that if we are to establish a contemporary translation didactics, we must teach our students to implement the contemporary translation theories in their translation practice. This means that the translator training should not be focused on correcting the errors done by the students but rather on improving the translation process². Of course, in today’s world of rapid technical and technological development translation studies should incorporate new teaching and learning technologies³. In Macedonia, there is only one published book dedicated to the didactics of translation *Didactics and Evaluation of Translation from Italian into Macedonian and vice versa* by professor Nikodinovska (Никодиноvsка, 2009).

In the context of this theoretical framework, the objective of this paper is to analyse the applicability of MOOC tools for literary translation training. The paper is not focused on developing theoretical materials but on practical translation exercises. We used our teaching experience from *Translation studies* classes at the University “Goce Delcev” and analysed the errors done by students when translating literary texts from Italian into Macedonian. By doing so, we concentrated on the translation product. However, after having established the main errors, we offer solutions aiming at improving the translation process. Finally, we also use translated and published versions of literary texts to link all three elements of applied translation studies: translator training, translation aids and translation criticism.

2. Translation studies course at the University “Goce Delcev”

“Goce Delcev” University in Stip was founded in 2007 and comprises fifteen faculties including the Faculty of Philology with the Department of Italian Language and Literature. After two years of studies, students acquire knowledge in Italian language and linguistics allowing them to initiate the fifth semester with a B1 level. Afterwards, students can choose between translation courses and teacher training. Students having chosen translation courses in the fifth and the sixth semester have an obligatory subject - *Translation studies*. The curriculum for this subject envisages four classes per week for twelve

¹ For more on the history of translation didactics, see: Hurtado Albir (2019) or Ballard (1995).

² According to Holmes’s ‘map’ of translation studies, descriptive translation studies can be product, process, and function oriented (Toury, 1995: 10).

³ Hurtado Albir points out the incorporation of these new technologies as one of the avenues of future research in translation didactics (2019).

weeks of each semester, during which students are expected, among other things, to acquire knowledge in translation theories, translation techniques and equivalences, IT technology for translation, and literary translation. The classes are divided into 2+2 sections meaning that two classes are dedicated to theory and two to the practice or implementation of theoretical knowledge. So, after having learned the main contemporary translation theories and the translation techniques students are asked to implement them by doing translation of literary texts.

As we already mentioned, students in the fifth semester are expected to have obtained B1 level in Italian, but some of them still oscillate between A2 and B1 levels. That means that although they can start with literary translation, they still have linguistic issues. Because of that, we decided to classify the analysed errors into two main groups: linguistic errors comprising vocabulary mistakes and errors due to grammatical differences, and translational mistakes i.e., errors due to an improper use of certain translation techniques and errors due to cultural differences.

Students were asked to translate the short story *Una cosa che comincia per elle* (*Something Beginning with L*) by Buzzati and the final passages of Baricco's novel *Seta* (*Silk*). These works were chosen because of the relatively simple vocabulary and syntax corresponding to students' linguistic knowledge.

The solutions for closed exercises, as well as suggestions for open type exercises were mainly extracted from the officially published translations. In fact, for Baricco's novel *Seta* we used the translation done by Uzunović (Барико, 2012) and for the short story *Una cosa che comincia per elle* we used the translation done by Nikodinovska (Буцати, 2005). Nikodinovska's translation was also object of translational analysis (Јакимовска, 2015).

3. Linguistic challenges

As we already mentioned linguistic challenges related predominantly to vocabulary and grammar.

3.1. Vocabulary mistakes

Most errors done on lexical level were due to the translation with the first, the most widespread meaning of a word or to the *false friends'* phenomenon.

The rushed use of the first i.e., of the most widespread meaning was done in various contexts. For example, the word *spettacolo* (Baricco, 1996: 30) was translated with the popular word among the young population - *uoy* (*show*): *gli pareva di vedere l'inspiegabile spettacolo, lieve, che era stata la sua vita*

- се чинеше дека го гледа необјаснивото, мало **шоу** што беше неговиот живот (he seemed to be watching the inexplicable, small show that had been his life). The problem is that the more suitable translation would be the word *глетка* (view), not only from a semantic point of view, but also because of the language register. In fact, the novel's style leans towards poetry, towards fine as a silk style, as the title suggests, whereas the word *шоу* (show) belongs principally to everyday jargon. Similarly, the word **biglietto** (Baricco, 1996: 29) is translated by all students as **белешка** (note) which does not correspond to the context *Le inviò un biglietto, chiedendole di essere ricevuto* (И прату порака, барајќи да го прими) (He sent her a note, asking to receive him). In this context the lexemes *порака* (message) or *писменце* (short letter) would be more appropriate. In the short story *Una cosa che comincia per elle*, the merchant watches coldly *la nuova e non desiderata conoscenza*. None of the students used the second meaning of the word **conoscenza** -an acquittance (познајник): in all translations we found the word *знаење, сознание* (knowledge). Only one student came close to the true meaning, when, probably lead by the context, translated it as *лице* (face): *fissando gelidamente la nuova e non desiderata conoscenza – загледан ладно во новото и несакано лице* (staring icily at the new and unwanted face). In some contexts, the wrong translation can change the meaning of the whole passage. So, when in the same short story, the doctor excuses to the merchant for the policeman's behaviour he says: *È stata una disgrazia, una grande disgrazia!* With these words the doctor wants to put the blame on destiny for the horrible event. Some students instead of translating the word *disgrazia* with (несреќа) *accident* (Тоа е несреќа, голема несреќа!) (It is an accident, a terrible accident!), they translated it as (срамота) *disgrace* (Тоа е срамота, голема срамота!) (It is a disgrace, a big disgrace!) putting in that way the blame on the policeman and on his shameful behaviour.

The repertoire of this kind of mistakes was quite large. Thus, in the final passage of Buzzati's novel the merchant takes the bell, and the narrator concludes: *den, den, faceva*. In Macedonian the most appropriate is to use the verb indicating sound effects *свонеше, одсвонуваше* (ringing). Still, students translated it literally *дин, дин, правеше* (it was making din, din).

Sometimes, this type of lexical errors results in utterly inappropriate translations. In the same story, the doctor offers *un salasso* translated as *крвопролевање* (bloodshed) instead of *земање крв со пујавици* (blood withdrawal by leeches) and the merchant's *carozzeta* is translated as *инвалидаска количка* (wheelchair) instead of *кочија* (carriage).

In certain contexts, students' errors were caused by false friends. For example, the word *copiare* was translated as *копира* although this word in Macedonian means "to copy on a copy machine". As the letter written by Hellène

in Italian was translated into Japanese, it was obviously rewritten. Thus, *Mi chiese di copiarla, in giapponese* was translated *Ме замоли да го копирам, на јапонски* (She asked me to copy it into Japanese) instead of *Ме замоли да го препишам на јапонски* (She asked me to rewrite it into Japanese).

The word *negare* is similar in form with the Macedonian word **негира** which led to a false translation in the sentence *Col tempo iniziò a concedersi un piacere che prima si era sempre negato* (Over time he began to allow himself a pleasure that he had always denied himself before). In fact, the verb *negare* is translated with **негира** instead of *скратува*: *Со текот на времето, почна да се препушта на задоволство што отсекогаш го негирал за себеси* instead of *скратуваше*. Nevertheless, the most serious mistake was the translation of the word **storia** (a story) with *историја* (history) which made the whole sentence incomprehensible.

3.2. Grammar mistakes

Although translation teaching should not be reduced to contrastive linguistics, certain elements of contrastive linguistics must be taken into consideration, especially when training students whose linguistic competencies have still not reached C level. This is highlighted by Ballard (Ballard, 1995) who insists that the translation didactics should not be limited to contrastive linguistics although it can be a productive and useful component of translation studies in general. As our students have B1 level in Italian we considered that some aspects of contrastive linguistics should be pointed out. The analysed corpus indicated that most mistakes were due to the nonexistence of certain grammar categories in the source or in the target language, or the indefinite article non-existent in Macedonian, and the indefinite past tenses non-existent in Italian.

The students were prone to translating the indefinite article that does not exist in Macedonian with the number *one* rather than omitting it: *Morì agli inizi di marzo, un giorno che pioveva* (Baricco, 1996: 30) (She died in early March, on one rainy day) - *Умре на почетокот на март, беше еден дождлив ден* or *perché era una donna lieta* (because she was one happy woman) - *затоа што беше една радосна жена*.

Errors were frequently done because of the nonexistence of **indefinite past tenses** in Italian. In fact, in Macedonian the indefinite past tenses are used to give an account of an event or an action that we have not experienced or witnessed but have heard about from another source (Конески, 1996: 459-481). In the novel *Seta* by Baricco, the narrator is omnipresent and all knowing, so the narration should be transferred with definite past tenses. Surprisingly, students use parallelly both definite and indefinite tenses in the same paragraph, although the narrator does not change:

Lui raccontava piano, guardando nell'aria cose che gli altri non vedevano. La domenica si spingeva in paese, per la Messa grande. Una volta l'anno faceva il giro delle filande, per toccare la seta appena nata. (He was speaking slowly, looking at things in the air that the others didn't see. On Sundays he went to the village for the big Mass. Once a year he went around the spinning mills, to touch the newborn silk.) (Baricco, 1996: 30) / **Зборуваше** тивко, гледајќи во воздухот работи што другите не ги гледаа. Во недела **одеше** во селото на големата миса. Еднаш годишно ги **обиколувал** предилниците за да ја допре новородената свила. Or: *Appoggiò la mano sulla maniglia. Senza voltarsi, disse piano - Addio, madame. Non si videro mai più. (He put his hand on the handle. Without turning around, he said softly - Goodbye, madame. They never saw each other again.)* (Baricco, 1996: 29) / Ја **стави** раката на кваката. Без да се сврти, **рече** тивко:- Збогум, госпоѓо. Никогаш повеќе не се **виделе**.

In the first passage the verbs *зборуваше*, *гледаа*, *одеше* belong to indefinite past tenses and the verb *обиколувал* is in a definite form. Similarly, in the second passage, *стави* and *рече* are definite forms, and *виделе* is an indefinite form.

Sometimes, there is a need to use both definite and indefinite past tenses in the same sentence, but students seem to translate the narrated actions automatically and use only definite tenses. For example, in the sentence “*Non mi ricordo di aver avuto l'onore*” *rispose lo Schroder* (Buzzati, 2014: 58) the second verb should be translated with past indefinite tense to point out Schroder's insecurity about the meeting: „*Не се сеќавам дека сум ја имал таа чест*”- *одговору Шродер* (I don't remember having that honour -answered Shroder) (Буцати, 2005: 74). Still, all the students used only definite tenses.

4. Translatological challenges

4.1. Use of translation techniques

Translation techniques are considered the first orderly presentation of translation problems that were not categorized and some even, not identified before the publication of Vinay and Dabelnet's book *Comparative Stylistics of French and English* (1958)⁴. Therefore, although today, translation training is not limited to translation techniques, their acquisition is one of the first steps of translator training. It is also confirmed by Collombat (2003) stating that they can be renewed with different examples or by integrating IT.

In the analysed corpus, one of the most frequent mistakes regarding trans-

⁴ In this paper we referred to the classification of translation techniques suggested by Vinay and Darbelnet (1958) and to those put forward by Molina and Hurtado (Molina & Hurtado, 2002).

lation techniques was the literal translation which is to be explained by the impact of different linguistic, translational and non-linguistic factors.

Firstly, from a linguistic point of view, literal translations can be due to insufficient linguistic knowledge i.e., it is possible that the students do not always understand the exact meaning of the source text.

Secondly, one of the main non-linguistic factors is the lack of patience when fulfilling long term tasks. On the other hand, according to Benjamin, literary texts should be translated “lovingly and in detail” (2000: 21) which implies working slowly and patiently.

Finally, if we analyse this type of mistakes from a translational point of view, we can conclude that students have not passed through the stage of deverbalsation (Lederer & Seleskovitch, 1984) and that they have gone for “word for word” instead of searching for the sense. This also suggests an insufficient translation practice. Taking into consideration the nature and the frequency of this mistake, we find that during translation techniques’ acquisition the accent should be put on paraphrasing.

Paraphrasing as a translation technique is frequently used during the translation of titles. We can confirm that when analysing the title of Buzzati’s story *Una cosa che comincia per elle*, being translated as *Едно нешто што започнува на буквата Л* (*One thing that starts with the letter L*), *Една работа што започнува со неа* (*One thing that starts with her*), *Нешто што почнува на буквата Л* (*Something that starts with the letter L*), *Нешто што започнува на Л* (*Something that starts with L*). We can spot some mistakes already mentioned like the non-omission of the Italian indefinite article in the first two translations, or the misunderstanding of the *elle* as *she*, instead of the letter *l*. Still, none of the students offered the solution which would correspond to the way Macedonians use the collocation *Нешто на буквата л*. Paraphrase would also be a suitable technique when translating the expression *servitor suo* (Buzzati, 2014: 55), rendered by the majority of student literarily *слуга сум ви, ваш сум слуга* (*I am your servant*) instead of *ви стојам на располагање, на ваша услуга* (*At your disposal*) etc. Likewise, the expression *Vi farà bene* (Buzzati, 2014: 58) is sometimes literally translated *Тоа ќе ви направи добро* (*It will make you good*), instead of *Ќе ви биде подобро, Ќе Ви биде од корист, Ќе ви зоду* (*It will make you feel good, It will do you good*)⁵. In the same short story, after long questioning the merchant asks the doctor: *dove volete andare a finire?* (Buzzati, 2014: 58) or also translated literally *каде сакате да завршете* (*where do you want to finish*)

⁵ In the translation done by Nikodinovska (Буцати, 2005) we find the translation *добро ќе ви дојде* which is paraphrased version, closest to the original for using both the future tense and the adverb *good*.

instead of *кон што целите?* (*what are you aiming at?*) *што ви е поентата?* (*what is your point?*).

Sometimes, even simple collocations need to be paraphrased. Thus, the collocation *Così disse* is translated literally *така рече* (*so he said*) and not *го рече/кажа тоа* (*he said that*).

The translator is sometimes obliged to use the reduction to achieve natural expression in the target language. For example, in the merchant's question *Cosa volete che vi dico?* (Buzzati, 2014: 58). The verb *volete* should be omitted *Што да ви кажам?* (*What should I say?*). Still, all the students have translated it literally: *Што сакате да ви кажам?* (*What do you want me to say?*). Or, in the sentence *Il medico venne e sembrò rimanere perplesso* (Buzzati, 2014: 57) the verb *rimanere* should be omitted to achieve a proper Macedonian expression. Still, the reduction is not done by two thirds of the students *Докторот дојде и се чинеше дека останува (остана) збунет* (*The doctor came, and it seemed that he stayed perplexed*) instead of *Докторот дојде и се чинеше збунет* (*The doctor came, and he seemed perplexed*).

On the other hand, the inappropriate reduction can lead to semantic changes. For example, the omission of the preposition *per* in the sentence *Mettetevene una per polso* (Buzzati, 2014: 57) indicates that the doctor wanted the protagonist to put a leach only on one wrist: *Ставете си една на зглобот* (*Put one on the wrist*) and none of the students translated it correctly *Ставете си по една на зглобот* (*Put one on each wrist*).

The opposite technique – amplification should sometimes be used to achieve naturalness in the target language. For example, the Italian one-word curse *cane!* (Buzzati, 2014: 63) should be translated with amplification *куче едно!* or *куче низаедно!* which none of the students did.

We also noticed tendencies towards generalization, even when in Macedonian there are equivalent lexemes and expressions. For example, *non ho capito una parola* is generalized in all the translations as *не разбрав ништо* (*I did not understand anything*) although there is a Macedonian expression *не разбрав ниту збор* (*I did not understand a single word*).

At times, the translator is obliged to use tone variation i.e., to tone down the translation to achieve the natural expression in the target language. For example, *l'ottimo don Valerio* (Buzzati, 2014: 60) should not be translated as (*одличниот*) *the excellent* but simply as *добриот дон Валерио* (*the good don Valerio*) because in Macedonian the adjective *good* is usually used in this type of collocations.

Sometimes students did not recognize the need for transposition i.e., the change of the category of the linguistic unit. So, the syntagm *divenne pallido* (Buzzati, 2014: 60) is translated literally *стана блед* (*became pale*) and not using the corresponding single verb *побледе*.

The need to use transposition is sometimes not detected by the student which leads to translations that are not in accordance with the standard language. For example, in the Italian exclamation *Macché ammazzato* (Buzzati, 2014: 61) we find the past participle *ammazzato*, but in Macedonian the exclamation of the type *Macché* should be accompanied by a noun *Какво убиство! Какво убивање!* instead of the literal translation *Ма каков убиен (A murder? What are you talking about?!)*.

Finally, transcription mistakes of Italian names were very rare, but still the transcription of the name *Lugosi* in the above-mentioned Buzzati's novel was done erroneously in all student productions as *Луџосу* instead of *Луџози*.

4.2. Translation of cultural phenomena

Mistakes done due to cultural differences can be classified into two different categories. The first category comprises mistakes done because of an insufficient knowledge of the source culture and the second comprises mistakes due to improper use of translation strategies⁶.

The improper translation of the Italian word *messa* (*mass*) with the Macedonia transcription *Meca* (*Mesa*) indicates that students understood the term as a toponym and not as a religious ceremony. This inaccuracy can be attributed to an insufficient knowledge of Italian culture, or even to different religious backgrounds - the catholic and the orthodox.

The improper use of translation strategies i.e., domestication and foreignization, becomes obvious when rendering elements from third, non-Italian culture. That is the case of French realia⁷ in the novel *Seta*, and Spanish elements in Buzzati's short story.

In the paragraph selected for translation from the final part of the novel *Seta* there were three French anthroponyms: *Hervé Joncourt*, *Hélène*, *Blanche*, one toponyme – *Lavilledieu*, one street name – *boulevard des Capucines*, one general noun *madame* and one exclamation *hélas*. Although during the theory classes students were taught to transcribe these foreign elements and to keep as strange what is felt as strange in the original (see: Berman, 1984) through analysis of their translations it can be supposed that they rather followed their instincts than applying a certain strategy. Thus, two out of three anthroponyms

⁶ The term 'strategy' refers to domestication and foreignization as defined and explained by Venuti (2001 or 1998).

⁷ Vlahov and Florin (Влахов & Флорин, 1980: 476) define realia as (...) words (and composed expressions) of the popular language representing denominations of objects, concepts, typical phenomena of a given geographic place, of material life or of social-historical peculiarities of some people, nation, country, tribe, that for this reason carry national, local or historical color; these words do not have exact matches in other languages.

are transcribed *Ерве Жонкур* and *Блани*, as well as the toponym *Лавилдје* and the noun *мадам*. Accordingly, the French cultural element is felt as strange in the translation. On the other hand, the personal name *Hélène* is domesticized through its translation with the Macedonian cultural equivalent *Елена*. The street name *Boulevard des Capucines* is either borrowed in its original Latin form, or improperly transcribed as *Капусине*. Finally, the French exclamation *Hélas* is transcribed and then the explanation is added in the brackets afterwards *Хелас (за жал)* (*Helas (unfortunately)*) whilst in one third of the translations it was completely domesticated *За жал* (*Alas!*).

The presence of third, Spanish culture can be perceived in the Buzzati's short story through the word *alcade* meaning "Head of the municipal administration in Spain and Spanish America, at one time also endowed with judicial powers"⁸. Half of the students opted for foreignization through transcription of the term (*алкада*) *alcade* without explaining it, and the other half went with description *шефот на општинската администрација* (*the head of the municipal administration*) thus domesticizing the term.

5. Solution proposals for MOOC

The MOOC⁹ for literary translators training should be conceptualized in three segments. The first segment should enable a thorough understanding of the source text. The second segment should be focused on implementing the acquired theoretical knowledge and on overcoming challenges identified through the analysed translations. The third segment should focus on reflection of the work done: producing multiple translations and comparing the translated versions. These three segments correspond to the three stages of translation defined by Seleskovitch (see Lederer & Seleskovitch:1984) comprehension, deverbalisation and reformulation.

5.1. Preparatory segment

Before starting the official lectures and the course students should be asked to read a literary text which will represent the framework for the study of literary translation. It can be the short story *Una cosa che comincia per elle*

⁸ Capo dell'amministrazione municipale in Spagna e nell'America spagnola, dotato un tempo anche di poteri giudiziari retrieved from *alcalde: significato e definizione - Dizionario - La Repubblica*.

⁹ For general information on how MOOCs function and how to conceptualize a MOOC see Part I in this volume.

or the final passage of the novel *Seta*. Then, the correct and sufficiently thorough comprehension will be asserted through a MCQs quiz.

5.2. Translation exercises

5.2.1. Vocabulary exercises

We already concluded that students usually make mistakes on a lexical level when using the first, most widespread meaning or when they confront false friends.

To expand students' knowledge on polysemic terms, multiple-choice questions can be implemented, with multi select answer options. For example:

Conoscenza

- a. сознание (knowledge)
- b. личность (person)
- c. познајник (acquaintance)
- d. свест (consciousness)
- e. учебник (textbook)
- f. научник (scientist)

Students should identify the correct answers as *a*, *c* and *d*. Afterwards, they can be asked to choose the meaning corresponding to a given context. For example, they should point out the appropriate equivalent as *познајник* (acquaintance) in Buzzati's sentence «Già, è vero» *ammise il mercante, fissando gelidamente la nuova e non desiderata conoscenza*.

A similar set of exercises can be offered for the acquisition of false friends. The false friends from the corpus are polysemic words and students usually pick the equivalent which is by its form closest to the target language. So, different meanings of the word can be offered and then the students can be asked to choose the meaning suitable in the context. For example, in the MCQ exercise for the verb *copiare* can be offered Macedonian verbs: *npenuue* (rewrite), *kopupa* (make a copy), *транскрибура* (transcribe) etc. After identifying different meanings of the verb, students are asked to choose the appropriate equivalent *npenuue* (rewrite) in Baricco's sentence *Mi chiese di copiarla, in giapponese*.

A discussion can be opened on other false friends that students have encountered during the acquisition of Italian language. The teacher can suggest some false friends like *morbido*, *camera*¹⁰ and ask students to do wider research.

10 *Morbido* (soft) is similar in its form to the Macedonian adjective *морбидно* with a completely

Grammar exercises

Grammar difficulties during translation were due to the nonexistence of indefinite past tenses in Italian and nonexistence of indefinite articles in Macedonian.

The translation of indefinite past tenses can be practiced through two types of exercises. The first type of exercises is closed. In fact, for every verb there is a possibility to open a drop-down list with different translations and students are expected to choose the right one. For example, for every verb in the following sentence there should be a drop-down list with at least three possible answers: *Se **volete** (сакате, сакавте, сте сакале) dire che a questo vagabondo è **arrivato** (му се случи, му си случила, му се случува) un accidente e la colpa è (е, беше, била) mia, **parlate** (зборувале, зборувајте, зборувате) chiaro **proseguì** (продолжи, продолжил, продолжува) il mercante alzando sempre più la voce" (...).* In this exercise, students can be asked to refer to the translation already done in the first section of the course, or the drop-down list can contain the translation of the whole sentence with verbs used in different tenses:

*Se volete dire che a questo vagabondo è capitato un accidente ...
Ако сакате да кажете дека на скитникон му се случува несреќа...
Ако сакавте да кажете дека на скитникон му се случи несреќа....
Ако сакате да кажете дека на скитникон му се случила несреќа...*

The second type of exercises aims at distinguishing the verbs that should be rendered with Macedonian indefinite tenses. It can be done through drag and drop exercises where students will be able to take the verbs from a paragraph and divide them into two groups – those to be translated with definite and others to be translated with indefinite tenses. For example, students will be asked to fill the table with the verbs extracted from the paragraph:

*“Non mi ricordo di **aver avuto** l’onore” **rispose** lo Schroder che, seduto sul letto, **teneva** le braccia abbandonate sul materasso, le palme rivolte in su, mentre le sanguisughe gli **succhiavano** i polsi. Aggiunse: “Ma **dite**, Lugosi, **piove** stamattina? Non **ho ancora guardato** fuori. Una bella seccatura **se piove, dovrò andare in giro tutto il giorno**”.*

*“No, **non piove**” **disse** il medico senza dare peso alla cosa. “Ma don Valerio **vi conosce davvero, era ansioso di rivedervi**”.*

*“Vi **dirò**” fece il Melito con voce spiacevolmente cavernosa. “Vi dirò: **non ho***

opposite meaning “morbid”. The word *camera* (room) is also similar by form to the Macedonian word *камера* (*camera*).

mai avuto l'onore di incontrarvi personalmente, ma so qualche cosa di voi che certo non immaginate".

Verbs to be translated with definite tenses	Verbs to be translated with indefinite tenses
<i>Non mi ricordo rispose teneva succhiavano dite piove se piove dovrò non piove disse vi conosce era dirò so immaginate</i>	<i>aver avuto ho ancora guardato non ho mai avuto</i>

Tab. 1 Distribution of verbs according to their definiteness

At the end, the whole paragraph with the official translation is indicated, accompanied by explanations.

5.2.2. From grammar exercises to translation techniques

A transition from the comparative grammar to translation techniques can be done through a reduction technique. Namely, a paragraph or a set of sentences in Italian and their corresponding *translation(s) can be offered.*

*Tre anni dopo, nell'inverno del 1874, H el ene si ammal  di **una** febbre cerebrale che nessun medico riusc  a spiegare, n  a curare.*

Три години подоцна, во зимата 1874 година, Елен се разболе од мозочна треска што ниту еден лекар не можеше да ја објасни, ниту да ја излечи.

(Three years later, in the winter of 1874, H el ene fell ill with a cerebral fever which no doctor could explain or cure.)

*Ad accompagnarla, in silenzio, su per il viale del cimitero, venne tutta Lavilledieu: perch  era **una** donna lieta, che non aveva seminato dolore.*

Целиот Лавилдје дојде да ја испрати во тишина, по алејата што водеше до гробиштата: зашто беше весела жена и никогаш не посеа болка.

(All Lavilledieu came to accompany her, in silence, up the avenue from the cemetery: because she was a happy woman who had not sown pain.)

Through MCQs (reduction, description, permutation), students will be expected to guess the reduction technique and then, through discussion, to draw conclusions on the grammar difference between the two languages considering the indefinite article.

Afterwards, this technique should be applied on other lexemes, like in the example *Il medico venne e sembrò rimanere perplesso* where the word *rimanere* should be omitted.

Through peer

reviewed exercises, students will be asked to translate a paragraph or set of sentences using the reduction and then to elaborate the corresponding use.

In some contexts, the necessity of reduction can be discussed, or we can offer an inappropriate reduction like that in the example *Mettetevene una per polso* (Buzzati, 2014: 57) translated with *Ставете си една на зглобот* (*Put one on the wrist*) and discuss why the translation is not correct.

5.2.3. Translation techniques

Translation techniques represent complex methods of translation analysis for several reasons. Firstly, they concern syntagms, whole sentences and even paragraphs and secondly, in the extracted examples (syntagm or sentence) various techniques frequently interlap. Finally, to one given source text usually correspond several translations that can be regarded as correct. Therefore, the most appropriate training on MOOC should be done through open exercises. Nevertheless, closed exercises can be conceptualized even for translation techniques.

MCQs can be used to identify the applied translation technique. In simple examples there can be only one correct answer, but sometimes more complex exercises can be conceptualized with several correct answers. For example, in the translation *Cosa volete che vi dico?* with *Што да ви кажам?* the correct answer would be only the reduction technique while for the translation of the sentence *Un sordomuto pareva* with the sentence *Изгледа беше глувонем* (*It seemed that he was a deaf-mute*) we can suggest multiple options: a. permutation; b. reduction c. amplification d. calque e. paraphrasing f. literal translation and students will be expected to choose the first four ones. Still, in this case more suitable would be open, peer-review or discussion options, where students should be able to point out where exactly the technique is applied and to elaborate their choices.

Slightly more difficult are text input exercises where students are obliged to insert the name of the technique used in the given example. Again, the examples should be simple and present only one translation technique. That is the case of the translation of *sordomuto* with *глувонем* (*deaf-mute*) where we can identify only one translation technique – the calque. Or in the translation of the Italian sentence *Non ho capito una parola* (*I did not understand a single word*) with the sentence *Не разбрав ништо* (*I did not understand anything*) there is only one translation technique - generalization.

The students can also be asked to translate a passage implementing a defined translation technique. For example, if we ask the student to translate the syntagm *l'ottimo don Valerio* through toning down, there is only one correct solution *добриот дон Валерио*. The same exercise can be used for transposition. Students can be asked to translate some collocations like *divenne pallido* (*became pale*) with transposition giving only one possible solution *побледе*.

Sometimes even the indication of the expected technique does not limit the answer, and several answers can be accepted as correct. For example, even if we indicate that the expression *cane!* should be translated with amplification there are at least two possible translations: *Куче едно!* and *Куче низаедно!* The same applies to the sentence *Ma che ammazzo!* that can be translated in several ways *Ма какво убиство!* *Ма какво убивања!* *Ама какво убиство (убивање)!*

Text input questions are the most suitable for transcription of anthroponyms and toponyms, where after a given name in Italian the students will be expected to enter the Macedonian transcription. For example, students can be asked to translate the above-mentioned name *Lugosi* because there is only one correct answer *Лугози*. The exercise can include transcription of non-Italian anthroponyms like those found in the novel *Seta: Blanche, Hervé Joncourt, Lavilldieu* etc.

As the most errors were done regarding paraphrasing, students can be asked to apply this technique on certain sentences and the revision can be done through peer reviewing. In the sentence *Madame Blanche arrivò vestita di un abito molto elegante e molto francese* the part in bold should be paraphrased. There are several acceptable solutions *Мадам Бланш пристигна облечена во мошне елегантен фустан, по француска мода* (*Madame Blanche arrived dressed in a very elegant, French style dress*) (*во француски стил, според француска мода, во духот на француската мода...*).

These different solutions create space for discussion. In fact, discussions concerning translation techniques can be focused on commenting on the quality of a certain translation solution, i.e., students can be offered different solutions and be asked to discuss their quality. For example, we can offer

different translations done by students but also present in the published version *Едно нешто што започнува на буквата Л* (*One thing that starts with the letter L*), *Една работа што започнува со неа* (*One thing that starts with her*), *Нешто што почнува на буквата Л* (*Something that starts with the letter L*), *Нешто што започнува на Л* (*Something that starts with L*), *Нешто на буквата л* (*Something starting with L*). Thus, students can discuss the advantages and disadvantages of different solutions. The same applies to other examples, mentioned above, where it is necessary to paraphrase like, *servitor suo*, *vi farà bene, dove volete andare a finire* or *così disse*.

As we already indicated, through discussion or through peer reviewed exercises students can be instigated to distinguish various translation techniques overlapping in one sentence.

5.2.4. Exercises for cultural phenomena translation

The exercises considering translation of cultural phenomena should be focused on realia i.e., on specific culturally marked lexemes.

The first or the simplest exercise would consist of spotting them in a passage and then filling in a table. The table can comprise different categories like: anthroponyms, toponyms, religion, history etc.

Hervé Joncour visse ancora ventitré anni, la maggior parte dei quali in serenità e buona salute. Non si allontanò più da **Lavilledieu**, né abbandonò, mai, la sua casa. La domenica si spingeva in paese, per la **Messa grande**.

(Hervé Joncour lived another twenty-three years, most of them in serenity and good health. He never left Lavilledieu, nor did he ever leave his house. On Sundays he went into town for the big Mass).

Next exercises, through MCQs would concentrate on the meaning of these words in the actual context. In that way, the mistranslation of the word *mesa* will be avoided.

For certain realia, domestication and foreignization can be trained, through text input questions. For example, students can be asked to translate the term *mesa* through foreignization as *муса* (*mass*) or through domestication as *лутурџија* (*liturgy*). *Hélène* can also be translated as *Елен* (*Hélène*) or *Елена* (*Hellen*) or the noun *madame* can be foreignized *мадам* (*madam*) or domesticated *зочноза* (*miss*). The exclamation *hélas* can be foreignized through borrowing (*hélas*) or domesticated through semantic translation *за жал* (*alas*).

Foreignization with additional explanations (in the text or in a footnote) can be trained through peer review exercises. That is the case of the term

alcade, for which students can be asked to describe it shortly in the text or transcribe it and then explain it in a footnote.

Of course, the choice of a certain translation strategy can be subject of discussions.

Discussions can also concern the connection between the translation strategies and translations techniques. For example, students can be asked to compare the concepts of adaptation and domestication, or the use of transcription as a tool for foreignization.

5.3. Final section

As we already mentioned, certain errors like the use of the most widespread meaning, erroneous translations regarding false friends, literal translation etc. are due to the lack of patience and of attention. For that reason, students should be also trained to dedicate more time and pay more attention when translating. So, in the final stage of the translation course students should be asked to translate a certain passage twice and to elaborate the difference between the two translations. Their translations and conclusions can also be subject to reviews by their peers.

The whole course in fact aims at acquiring not only linguistic and translational knowledge, but also at developing patience and attention to details.

6. Conclusion

In the present paper we tried to identify the most frequent mistakes made by students and to offer ways to prevent them in the future literary translation process using MOOC tools.

We used our experience from *Translation studies* classes with Italian learning students and the corpus consisted of their translation of two literary texts. The corpus analysis led us to identify the key aspects of literary translation teaching as: vocabulary, contrastive grammar, translation techniques and rendering cultural differences.

We took into consideration the learning progression and proposed closed type exercises like MCQs and drop-down lists. Afterwards, drag and drop questions and text input questions were used. The final stage consisted of peer reviewed exercises demanding students to elaborate the way they did a certain translation or the way certain techniques interlap. The discussions were usually reserved for certain phenomena that students became aware of during the course such as false friends and they were left to think about them

or to explore them further in their free time. Discussions were also suitable for translation solutions' analysis, or for contexts where different translation techniques or different translational concepts interlap.

We did not address the problem of functional equivalence or the translation of expressions of proverbs because we did not encounter any mistakes in the corpus. It may be due to the training done during other classes or to the fact that students had done this type of exercises before they started translating literary texts. Of course, this aspect should also be taken into consideration in the framework of this type of MOOC.

The didactics of translation has not yet satisfactorily integrated information and communications technology and specific translation training tools still need to be developed to take advantage of the potential offered by these new technologies. For the time being, the ICT is more used in translation for automatic processing than for teaching and didactics of translation. This paper tends to give a humble contribution to the development of translation didactics through integration of ITC.

References

- Alcade. (2023). Retrieved from <https://dizionari.repubblica.it>. [accessed on 25.02.2023]
- Ballard, M. (1995). Histoire et didactique de la traduction. *TTR*, 8(1), 229–246. [Histoire et didactique de la traduction \(erudit.org\)](#)
- Baricco, A. (1996). *Seta*. Electronic version available at [Baricco alessandro - seta - \[PDF Document\] \(fdocumenti.com\)](#). [accessed on 25.03.2023]
- Benjamin, W. (2000). The Task of the Translator In L. Venuti In (Ed.), *The Translation Studies Reader*. Routledge. [Editorial \(benjamins.com\)](#)
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Buzzati, D. (2014). *La boutique del mistero*. Oscar Mondadori.
- Collombat, I. (2003). *La Stylistique comparée du français et de l'anglais: la théorie au service de la pratique*. *Meta*, 48(3), 421-428. [La Stylistique comparée du français et de l'angla... – Meta – Érudit \(erudit.org\)](#)
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ecco, U. (2003). *Mouse or Rat: Translation as Negotiation*. Phoenix.
- Guidère, M. (2016). *Introduction à la traductologie*. De Boeck Supérieur.
- Holmes, James S. (1972). The Name and Nature of Translation Studies. In *Holmes, Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, 67–80.
- Hurtado Albir, A. (2019). *Research on the didactics of translation. Evolution, approaches and future events* accessible at [RUA: Research on the didactics of translation. Evolution, approaches and future events](#). [accessed on 15.03.2023]
- Lederer, M., & Seleskovitch, D. (1984). *Interpréter pour traduire*. Didier.

- Molina, L., & Hurtado, A. (2002). Translation Techniques Revisited: a Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*. 47(4), 498-512.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – And Beyond*. John Benjamins.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.
- Venuti, L. (2001). Strategies of Translation. In M. Baker (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. (2nd ed., 240-244). Routledge.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Beauchemin.
- Барико, А. (2012). *Свила*. Магор.
- Буцати, Д. (2005). *Продавница на тајни*. Гурѓа.
- Влахов, С., & Флорин, С. (1980). Непереводимое в переводе. Международные отношения.
- Јакимовска, С. (2015). Преводните решенија во македонскиот превод на збирката раскази „Продавница на тајни“ од Дино Буцати. In *Paralelismi linguistici, letterari e culturali*. R. Nikodinovska (Ed.). Филолошки акултет „Блаже Конески“.
- Конески, Б. (1996). *Грамматика на македонскиот јазик*. Детска Радост.
- Никодиновска, Р. (2009). *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански јазик на македонски и обратно*, Филолошки факултет „Блаже Конески“.

PART III
DEVELOPING SKILLS AND COMPETENCES WITH
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND OERS

12. L'insegnamento dell'italiano per scopi specifici: progettazione di un'unità didattica

Branka Grivcevska

Abstract: The evolution of Italian teaching is fuelled by technological progress, which offers a wide range of tools and resources to create specialized training proposals. These tools allow to develop specific skills, create flexible and customizable learning paths, adaptable to autonomous and remote learning. The didactic paths aim to satisfy the needs of diversified learners, favouring the interaction in various communicative contexts.

There is a growing demand for Italian courses for academic purposes, especially for university students wishing to study in Italy or participate in the Erasmus programme. These students, starting from levels B1 and B2, need specific language skills to address content related to their study disciplines or professions, such as law, medicine and economics.

The contribution proposes a teaching unit that involves students as social actors in the Italian reality, providing them with practical tools for daily survival. The work is divided into two parts: a theoretical part that discusses the teaching of Italian for specific purposes and the linguistic characteristics of sector languages, with a focus on the bureaucratic language in medicine; and a practical part that presents a teaching unit developed within the LMOOC4Slav project, intended for B2 level university students. This teaching unit, to be completed independently with the help of tutors, aims to develop written comprehension and production through activities aimed at familiarizing students with the lexical, morphosyntactic and textual structures of bureaucratic Italian.

Keywords: Sector Specific Language; Bureaucratic Italian; Teaching Unit.

1. Introduzione

Ci siamo da sempre chiesti quanto imbarazzo provassero tutti gli stranieri quando vanno a visitare l'Italia e ancora di più quali problemi affrontassero quelli che dovrebbero soggiornare lì e avere a che fare con le diverse procedure, le scartoffie della Pubblica amministrazione, gli avvisi pubblici, le istruzioni presenti sui biglietti dei mezzi di trasporto e così via. E lì che inizia l'"incubo" per gli stranieri, il primo "schiaffo" della realtà italiana. Molti di questi, come per esempio gli avvisi pubblici, i diversi annunci che si incontrano anche per strada, le indicazioni sui biglietti, le condizioni di viaggio, dovrebbero essere di immediata comprensione, ma spesso si riducono in "coacervo", uso apposta un termine di questo incomprensibile linguaggio

burocratico, un insieme di storpiature linguistiche da cui diventa impossibile estrarre informazioni pratiche e utili. Questi sono i motivi per cui si è scelto di lavorare su questo argomento.

Il momento storico che stiamo vivendo, nonostante la sua enorme complessità e la paura che genera rispetto al futuro, possiede delle caratteristiche uniche, anche dal punto di vista comunicativo. Nel mondo di oggi, la globalizzazione ci permette di essere costantemente in contatto con il mondo senza varcare la soglia di casa. Facciamo parte di un universo dove informazioni, dati, merci e persone si muovono con ritmi e a una velocità impressionante. Ogni anno, migliaia di giovani e professionisti si spostano da un paese all'altro approfittando dei programmi europei per lo studio e la formazione permanente. "L'esperienza all'estero" è il fiore all'occhiello di ogni curriculum degno di nota. Oggi quando tutto sembra essere a portata di mano, dove le distanze si accorciano a dismisura e il tempo sembra avere un valore diverso, conoscere le lingue rappresenta un "asso nella manica", ci permette di "fare il salto" da una realtà potenziale a una concreta. La competenza linguistica è una delle chiavi di accesso per approdare in un mondo a porte spalancate, ma questo mondo nasconde al suo interno, tanti piccoli sbarramenti che si rompono e svaniscono solo quando la competenza è effettiva e interiorizzata. È in questa prospettiva che si inserisce il lavoro dell'insegnante di lingua straniera, che fornisce ai propri studenti gli strumenti di accesso e sopravvivenza in un mondo a loro sconosciuto: quello della lingua e della cultura che studiano. Starà solo a loro farne un uso più o meno consono.

In questa direzione va intesa l'importanza di inserire nei percorsi didattici momenti dedicati allo studio e all'approfondimento dei linguaggi settoriali, soprattutto nel caso dell'italiano, una lingua estremamente stratificata, dove si registra un'enorme differenza tra la dimensione scritta e quella orale. Da docenti è indispensabile bilanciare i contenuti e materiali del nostro insegnamento attraverso un esercizio di astrazione che vuole i nostri studenti fuori dalle quattro mura dell'aula, in contatto diretto con la realtà italiana, per le strade italiane, nei negozi italiani, sui mezzi di trasporto italiani, negli uffici pubblici italiani, a contatto con la sanità pubblica e privata italiana, in un continuo processo di scambio informativo che presuppone la conoscenza di contenuti (culturali e linguistici) specifici. È nostro dovere, quindi, fornire loro tali strumenti affinché la vita, fuori dall'aula, non li colga impreparati.

Il senso della nostra unità didattica sull'italiano burocratico è da intendersi proprio in virtù di questo ragionamento. L'auspicio è che, oltre a rappresentare un momento di approfondimento linguistico e culturale, possa rivelarsi uno strumento utile per chi, prima o poi, da cittadino/a residente all'estero, utente o semplice turista si ritroverà a fare i conti con l'apparato burocratico italiano.

I beneficiari di questi materiali messi a disposizione in Rete sono gli studenti che hanno scelto l'italiano come proprio percorso di studio, ma oltre a loro in questo gruppo rientrano anche studenti universitari che decidono di svolgere parte dei loro studi in Italia. Si tratta di studenti che partecipano ai programmi di mobilità accademica europea nell'ambito dei Programmi Erasmus. Questi studenti svolgono studi in una vasta gamma di aree disciplinari, dalla giurisprudenza, alla medicina, alle scienze naturali, all'economia, all'archeologia, all'architettura, alle lingue straniere. Tutti questi studenti, diversi per le motivazioni d'apprendimento dell'italiano, le caratteristiche individuali, le conoscenze pregresse differenti, a volte anche livello di istruzione diverso, condividono lo stesso bisogno di appropriarsi di modalità espressive impiegate nella comunicazione relativa a specifiche aree di conoscenza o ambiti di attività, che costituiscono proprio le varietà di lingua denominate "lingue speciali"/linguaggi settoriali/linguaggi specialistici (Troncarelli, 2014: 108).

Uno studente universitario o uno studente in mobilità, per esempio, non avrà bisogno solo di saper svolgere in lingua italiana attività e compiti relativi alla partecipazione alla lezione, alla lettura e allo studio di manuali, all'interazione con i docenti, con i compagni di corso, all'esame..., ma dovrà anche interagire con la segreteria e le altre strutture amministrative dell'università, con uffici e servizi pubblici, sanitari, comunali e dovrà interagire con parlanti nativi o altri studenti stranieri in italiano.

Gli studenti universitari sono "nativi digitali", e come tali, sono cresciuti utilizzando strumenti dell'era digitale. Insegnare a questi studenti la lingua, servendosi di ambienti di apprendimento virtuali o usando risorse disponibili in Rete, significa proporre loro di impiegare mezzi e modalità con cui sono normalmente abituati a reperire informazioni, comunicare, scambiare esperienze e partecipare quotidianamente.

2. Lingue speciali

Le lingue speciali costituiscono un ampio settore di variazione linguistica all'interno del quale si possono distinguere i linguaggi specialistici (Sobrero 1993, in Troncarelli) o lingue speciali in senso stretto (Berruto 1987, in Troncarelli), che riguardano discipline caratterizzate da un elevato grado di specializzazione come la fisica, la matematica, l'informatica, dalle lingue settoriali o speciali in senso lato, relative a settori non altamente specialistici come la politica, la pubblicità, i giornali (Troncarelli, 2014). Cortelazzo (2000, in Troncarelli) parla di una dimensione verticale e orizzontale nelle lingue speciali. La dimensione orizzontale riguarda la differenziazione dei

diversi linguaggi sulla base degli ambiti disciplinari o settori di attività professionale, mentre la dimensione verticale è connessa agli utenti e riguarda il grado di specializzazione del discorso.

Si cercherà di fare un excursus sulle principali caratteristiche dei linguaggi settoriali. Sul piano sintattico accentuano l'uso di alcune strutture, una delle quali è la forma passiva, che consente di realizzare frasi in cui il nome è predominante rispetto al verbo e in cui l'agente può essere anche omesso con lo scopo di dare al discorso un certo grado di spersonalizzazione (Serianni 2003). Con il ricorso alla forma passiva è dunque possibile tematizzare un fatto, un processo o un concetto precedentemente presentato.

Un'altra caratteristica è la nominalizzazione, ossia l'impegno di sostantivi al posto dei verbi o altri elementi linguistici. La perdita di importanza del verbo, se da un lato contribuisce a rendere la comunicazione più economica ed essenziale, dall'altro rende la comprensione più complessa e lontana dalla lingua comune.

A livello morfologico le lingue speciali si caratterizzano da un largo uso di meccanismi di derivazione e composizione. Ciò che maggiormente contraddistingue le lingue speciali è il vocabolario specifico per ogni settore disciplinare o professionale e aggiuntivo rispetto a quello della lingua comune. Secondo Troncarelli (2014) i termini hanno un valore monoreferenziale partendo dal fatto che servono a denominare in modo inequivocabile entità, fenomeni, concetti e strumenti che sono propri di quell'ambito specialistico e non possono essere assolutamente polisemici ed escludono la sinonimia. Si tratta di una visione specialistica della realtà che identifica oggetti ed eventi su cui un ambito professionale esercita la propria attività (Orletti, 2000 in Troncarelli). Serianni (2003, in Troncarelli) sostiene che i vocaboli delle lingue specialistiche assumono un valore esclusivamente denotativo, la connotazione con la sua evocazione di significati soggettivi, affettivi ed espressivi è assente nelle lingue speciali e la comunicazione rimane emotivamente neutra.

In questa sede ci si serve del termine burocratico non solo con il riferimento al linguaggio della pubblica amministrazione, ma anche con il significato del linguaggio utilizzato in qualsiasi ufficio, esercizio commerciale, luogo pubblico, nella comunicazione con gli utenti.

Il linguaggio burocratico è un linguaggio settoriale, possiede delle caratteristiche specifiche impossibili da semplificare. La poca immediatezza di questo linguaggio è legata alle scelte stilistiche ben precise che comprendono l'elevato uso di parole arcaiche e latinismi, una sintassi lunga e complessa, un'eccessiva formalità, la mescolanza con il linguaggio legislativo, il cui risultato è un codice a circuito chiuso in cui la collettività ne paga le conseguenze

(Sepe, 2002:5).¹ Anche Beccaria (1973) conferma che nel linguaggio burocratico coesistono elementi come una struttura sintattica particolarmente complessa (dove abbonda la subordinazione), un'eccessiva tendenza alla nominalizzazione (che si ottiene anche mediante l'uso di forme nominali del verbo – *gerundio, participio, infinito, futuro deontico*) e alla spersonalizzazione (*si impersonale e passivante*), il ricorso a verbi copulativi (*essere, costituire...*), a elementi anaforici (*visto, dato...*) che spesso si inseriscono in una rigida struttura testuale (si pensi a quella delle leggi). L'aspetto lessicale, che nel caso del *burocratese* mescola con disinvoltura arcaismi (*espletare*), costrutti stereotipati (*portare a compimento*), pleonasmi (*entro e non oltre*) ma anche innovazioni linguistiche (*ospedalizzare*).

Partendo dall'interpretazione di Sepe (2002), la semplificazione linguistica comporterebbe necessariamente una perdita di precisione ed eleganza dei testi. In parte concordiamo con questo perché non è possibile semplificare tutto, ma comunque è necessario pulire il testo dalle ridondanze inutili le quali distolgono l'attenzione del contenuto della comunicazione. L'italiano rivela una sorta di sdoppiamento linguistico in contesti di scritture più o meno formali. La formalità e la cortesia sono concetti particolarmente complessi e culturalmente definiti. In italiano si tende spesso a considerare incompatibili con la trasparenza linguistica. Si può essere diretti ed espliciti in una richiesta o in un'affermazione pur mantenendo una parvenza di formalità e senza risultati maleducati. Questo è molto difficile e presuppone la conoscenza a fondo di strumenti linguistici adeguati.²

Tuttavia, già a partire dagli anni '90, una serie di iniziative promosse dal Dipartimento della Funzione Pubblica ha puntato i riflettori sulla questione della comunicazione tra enti e cittadini/e, proponendo soluzioni pratiche encomiabili che pare, però, non abbiano avuto gli effetti sperati.³

3. Descrizione dell'unità didattica Referto medico

In questa parte del lavoro sarà presentata in dettaglio l'unità didattica intitolata Referto medico, destinata a essere inclusa tra i materiali OER nell'ambito del progetto LMOOC4Slav, destinata a studenti d'italiano di provenienza slava, di livello B2 del QCER. L'unità didattica in questione è pensata sia per un lavoro autonomo che con il tutor. L'obiettivo finale delle attività proposte è quello di permettere agli studenti di familiarizzarsi con le strutture lessicali,

¹ Per approfondimenti sul linguaggio burocratico, si veda Crispo (2016: 6-22).

² Per approfondimenti sulle riforme della semplificazione del linguaggio amministrativo si consulti Sepe (2002).

³ Per approfondimenti Sepe (2002) e Crispo (2016).

morfosintattiche testuali del linguaggio burocratico. Attraverso le attività proposte non si praticheranno tutte e quattro le abilità fondamentali, ma si metteranno in gioco solo la ricezione e la produzione scritta, ossia la lettura e lo scrivere. Gli studenti avranno la possibilità di mettere alla prova e migliorare la propria competenza sociolinguistica, in contesti in cui l'eccessiva formalità mette in difficoltà gli stessi nativi.

Vediamo un po' l'ambiente in cui si lavorerà: studenti in mobilità o studenti d'italiano slavofoni. Il contesto formativo non è obbligatorio, i corsi sono destinati per un apprendimento autonomo, l'individuo sceglie autonomamente di seguire i corsi che potrebbero e dovrebbero aiutarlo nel miglioramento del proprio italiano e nell'immersione nella realtà e società italiana. La dinamica del corso non è imposta dal docente, ma lo studente ha tutte le libertà di gestire il proprio tempo di lavoro e di studio, in funzione della sua vita personale e studentesca o lavorativa. La relazione tra le due parti non è di tipo educativo, bensì istruttivo. Il docente, in questo caso, il tutor è l'esperto che conosce la lingua e la glottodidattica e veicola i contenuti del corso secondo le tecniche che reputa adeguate.

4. Progettazione dell'unità didattica

Documento OER

TITOLO: REFERTO MEDICO

BREVE DESCRIZIONE: In questa unità troverai delle informazioni inerenti alla richiesta e il rilascio del referto medico. Imparerai dove e come si richiede e ritira il referto medico, qual è la procedura per registrarsi e accedere al portale servizi online/referto e scoprirai alcuni aspetti dei servizi sanitari e il sistema sanitario italiano.

LIVELLO QCER: B2

OBIETTIVI:

-*obiettivi comunicativi*: capire testi scritti relativi ad alcuni aspetti dei servizi sanitari, affrontare situazioni relative alla salute della persona

-*obiettivi lessicali*: comprendere ed acquisire il lessico (la terminologia) relativo alla richiesta e rilascio del referto medico, alcuni aspetti della terminologia medica e legale, focus sulle collocazioni presenti nell'articolo trattato

-*obiettivi grammaticali*: la forma passiva, il si passivante

-*obiettivi interculturali*: conoscere alcuni argomenti relativi al sistema sanitario in Italia e confrontarlo con il sistema sanitario nel proprio paese.

COMPETENZE:

comprensione scritta: essere in grado di comprendere la modulistica burocratica, la richiesta e il ritiro del referto medico, essere in grado di interpre-

tare le relazioni scritte dei medici, conoscere la struttura del referto e interpretare i suoi elementi; reperire e utilizzare le informazioni in modo selettivo
produzione scritta: compilare il modulo ritiro referti, riassumere testi sul tema servizi sanitari valutando informazioni e argomentazioni.

LISTA DI TESTI E MULTIMEDIA USATI E CONSULTATI:

<http://www.umbria24.it/attualita/usl-umbria-1-referti-online-per-gli-esami-in-tutto-il-distretto-del-perugino>

<http://torino.fimmg.org/files/referto.pdf>

<https://www.castedduonline.it/wp-content/uploads/uploads/2018/08/25185850/referto.jpg>

http://www.umbria24.it/app/uploads/2015/03/xESEMPIO-Modulo-ritiro-referti-online.jpg.pagespeed.ic.2S7V6Od1L_.webp

<https://www.dimensioneinfermiere.it/referto-medico-tutto-quello-che-dovremmo-sapere-sul-referto/> [data 10.06.2022]

CONTESTO DI APPRENDIMENTO: studenti universitari

GENERICICO: destinato a tutti i parlanti slavi, senza alcuna particolarità

MODALITÀ DI APPRENDIMENTO: apprendimento autonomo e con tutor

DURATA: 90 min

CS-Comprensione scritta

PS-Produzione scritta

Fase	Obiettivi	Contenuti	abilità	Tecnica impiegata
Riscaldamento	Introduzione all'argomento	Lessico	CS	Abbinamento e formulazione di ipotesi sul contenuto del testo
Usl Umbria 1, referti online per gli esami in tutto il distretto del Perugino	Un primo approccio con alcuni termini ed espressioni del linguaggio burocratico (amministrativo)	Lessico alcuni termini e collocazioni della terminologia medica e amministrativa (testo scritto relativo ad alcuni aspetti dei servizi sanitari-procedura per registrarsi ed accedere al portale servizi online)	CS PS	Lettura individuale, V/F Scelta multipla Abbinamento Completamento

Grammatica	Panoramica della FORMA PASSIVA, passivo con il verbo ANDARE e VENIRE, il SI PASSIVANTE	Grammatica	CS PS	Interazione con il tutor sugli esempi riportati (riflessione metalinguistica/ grammaticale) Analisi degli esempi riportati Manipolazione Riordino Completamento*2
Modulistica	Avvicinarsi al lessico e alle strutture del linguaggio burocratico e dei diversi moduli interculturali	Lessico (regolamento, compilazione, richiesta e ritiro dei moduli e referti, codice fiscale) Testi: moduli scritti	CS PS	Lavoro con il tutor-commento sul modulo ritiro referti (struttura ed elementi) Lettura+commenti Lettura+completamento Abbinamento Completamento Composizione-Racconta la tua esperienza con i servizi sanitari in Italia e paragonali con i servizi sanitari del paese di origine
Per approfondire	Comprendere e familiarizzarsi con le strutture dei diversi moduli da compilare e interpretare/decifrare	Lessico (testo scritto-richiesta analisi)	PS	Completamento
Test di autovalutazione	Verifica degli elementi lessicali e delle strutture grammaticali	Test su quizlet per verificare l'acquisizione del lessico e per verificare la forma passiva	CS	Test su quizlet Abbinamento Completamento*2 Correzione degli errori

Tab. 1 Indice dell'Unità didattica

Dalla Tabella 1 emerge la prevalenza della dimensione scritta, fatto dovuto sia all'argomento trattato che tendenzialmente porta a dare maggior centralità alla sfera scritta a scapito di quella orale sia perché si tratta di materiali OER e di modalità di apprendimento autonomo.

5. Analisi dei bisogni e conoscenze pregresse

Nell'insegnamento delle lingue per scopi speciali è riservata una particolare attenzione ai bisogni degli apprendenti. Infatti i compiti, le attività, i testi che lo studente dovrebbe imparare a svolgere e a gestire, orientano l'azione didattica, determinano le scelte sul piano metodologico, le competenze da sviluppare, le soluzioni operative da adottare e la strumentalizzazione tecnologica da utilizzare.

6. Sviluppo dell'unità didattica

Per la creazione del percorso didattico si è scelto di utilizzare materiale autentico su cui costruire attività incentrate sulla comprensione e produzione scritta. Si è cercato di seguire uno sviluppo a quattro fasi: una iniziale di globalità (e di maggiore esposizione agli input), una centrale di analisi (nella quale si alternano contenuti lessicali e grammaticali ecc.), una terza di riflessione e sintesi, nella quale si dà la possibilità allo studente di ricomporre i pezzi del mosaico e un'ultima fase che serve per verificare quanto ha appreso nelle fasi precedenti. Le tre fasi (globalità, analisi, sintesi) rispecchiano l'evoluzione naturale di un processo di apprendimento con una costante ripresa degli elementi trattati in precedenza.

L'unità didattica si apre con un'attività di abbinamento delle parole chiave dell'unità (abbinamento parola e il suo significato) che dovrebbe stimolare lo studente ad intuire, attraverso un processo inferenziale, il contenuto dell'unità didattica (Figura 1).

PROVA AD ABBINARE LE PAROLE AI LORO SIGNIFICATI:

1. <i>TICKET</i>	a) attività, servizio
2. <i>REFERTO</i>	b) analisi del sangue
3. <i>PRESTAZIONE</i>	c) direttive, istruzioni, indicazioni
4. <i>LINEE GUIDA</i>	d) rapporto, relazione scritta rilasciata da un medico che ha sottoposto un paziente ad un esame clinico o strumentale
5. <i>PRELIEVO EMATOLOGICO</i>	e) quota percentuale che la pubblica amministrazione fa pagare su visite mediche, servizi assistenziali, medicinali e cliniche

1	2	3	4	5

Fig. 1 Attività di abbinamento con le parole chiave

La sezione 1, intitolata *Usl Umbria 1, referti online per gli esami in tutto il distretto del Perugino*⁴, pian piano si addentra nel cuore dell'unità. Abbiamo pensato di realizzare un primo contatto con l'universo dei servizi sanitari e della pubblica amministrazione, considerandolo un argomento abbastanza generico e di cui ognuno/a, a suo modo, ha esperienza diretta. Abbiamo scelto un testo autentico, articolo di un quotidiano che spiega la procedura per accedere e registrarsi al portale moduli online. Le attività di V/F (Figura 2), scelta multipla (Figura 3) servono a verificare la comprensione scritta, si prosegue con abbinamento e completamento per lavorare sul lessico ossia sulle collocazioni ed espressioni presenti nell'articolo che comunque fanno parte del linguaggio della Pubblica amministrazione (Figura 4).

I. LEGGI L'ARTICOLO E INDICA SE LE AFFERMAZIONI SONO VERE O FALSE (V/F):

- 1) Il foglio contenente il codice fiscale e il PIN 1 si riceve solo dopo aver effettuato gli esami e le visite.
V/F
- 2) Per poter consultare e vedere i propri risultati serve un applicazione particolare.
V/F
- 3) La refertazione online rimane aperta per la maggior parte degli esami.
V/F
- 4) Il portale servizi online/referto garantisce la tua privacy.
V/F
- 5) Esente ticket significa che quel paziente non ha stipulato una polizza assicurativa sanitaria e non può usufruire dei servizi sanitari.
V/F

Fig. 2 Attività di autovalutazione della comprensione della lettura, V/F

⁴ Il testo è reperibile al link: <http://www.umbria24.it/attualita/usl-umbria-1-referti-online-per-gli-esami-in-tutto-il-distretto-del-perugino>. Usl Umbria 1, referti online per gli esami in tutto il distretto del Perugino.

II. RILEGGI L'ARTICOLO E SCEGLI LA RISPOSTA CORRETTA:

1. USL significa:
 - a) Unione Sindacale Livorno.
 - b) Unità Sanitaria Locale.
 - c) Unione Senese Lavoratori.

2. Il servizio di refertazione
 - a) sospende il tradizionale ritiro referti allo sportello.
 - b) può essere richiesto anche presso il proprio medico curante.
 - c) rimane disponibile per coloro che non dispongono di dispositivi adeguati.

3. Una volta controllato e consultato il referto
 - a) deve essere scaricato e consegnato al medico curante entro 60 giorni.
 - b) rimane disponibile online per sempre (a tempo indeterminato).
 - c) entro e non oltre i 30 giorni va stampato e consegnato al medico generale.

4. Il mancato ritiro riporta
 - a) pagamento dell'extra ticket.
 - b) risarcimento della somma pagata per la prestazione sanitaria, se esenti ticket.
 - c) ai sensi della legge, si deve pagare la somma totale per la prestazione effettuata.

Fig. 3 Attività di autovalutazione della comprensione della lettura, scelta multipla

III. ABBINA LE PAROLE DELLA COLONNA SINISTRA CON QUELLE DELLA COLONNA DESTRA:

- | | |
|---------------|-------------------|
| 1. prelievo | a. il ticket |
| 2. codice | b. guidass |
| 3. mancato | c. il referto |
| 4. pagare | d. ritiro |
| 5. eseguire | e. l'esame |
| 6. effettuare | f. i servizi |
| 7. ritirare | g. ematologico |
| 8. prestare | h. la prestazione |
| 9. linee | i. fiscale |

IV. COMPLETA LE ESPRESSIONI AGGIUNGENDO LA PREPOSIZIONE CORRISPONDENTE:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| servizio _____ refertazione | rispetto _____ privacy |
| rimanere _____ vigore | essere tenuto _____ pagare |
| entrare _____ regime | accedere _____ sezione. |

Fig. 4 Attività di autovalutazione del lessico

In seguito si fa una panoramica sulla forma passiva, considerata elemento essenziale e indispensabile del linguaggio burocratico. Prima lo studente è invitato a riflettere sugli esempi riportati (riflessione metalinguistica sulle parti evidenziate in grassetto) e, attivando l'expectancy grammar o l'anticipazione, ad arrivare alla risposta corretta (Figura 5). Queste attività non sono pensate per un lavoro autonomo, ma per un lavoro con il tutor.

RIFLESSIONE GRAMMATICALE

V. LEGGI LE FRASI E RIFLETTI SULLE PARTI MESSE IN GRASSETTO! HAI MAI LETTO O ASCOLTATO ESEMPI DEL GENERE? RIESCI A IDENTIFICARE E RICONOSCERE LE FORME IN GRASSETTO? SAPRESTI RISPONDERE DI COSA SI TRATTA? (CON TUTOR)

- 1) Si prega di notare che tutte le spese **non saranno rimborsate** perché la tessera europea di assicurazione sanitaria non è sufficiente a coprire le spese sanitarie all'estero.
- 2) L'assistenza sanitaria è **erogata** in base alla legislazione in vigore nel paese in cui si soggiorna.
- 3) La presente postazione Internet **non può essere usata** per fini diversi da quelli di ricerca bibliografica.
- 4) In futuro tante malattie **verranno sconfitte** grazie ai progressi scientifici della medicina.
- 5) Per la costruzione del ponte **si calcola** una spesa di circa 2 miliardi
- 6) Domani sarai se **sarai promosso o bocciato** all'esame.
- 7) Le proposte del Governo **non sono state accettate** dai sindacati.

Se finora non hai saputo dare la risposta esatta, è arrivata l'ora di svelare il mistero, si tratta della forma passiva. La forma passiva è una delle caratteristiche del linguaggio amministrativo/burocratico.

Fig. 5 Esempi per stimolare la riflessione grammaticale

Con la guida del tutor si passa all'attività successiva, riflessione e analisi degli esempi, un grafico che rappresenta il passaggio dalla forma attiva alla forma passiva e ulteriore spiegazione per individuare gli elementi della frase passiva (Figure 6 e 7).

VI. PROVIAMO ADESSO AD ANALIZZARE UN ESEMPIO

1. Antonio si è offeso perché nessuno **ha ascoltato** il suo intervento.
2. Antonio si è offeso perché il suo intervento **non è stato ascoltato** da nessuno.

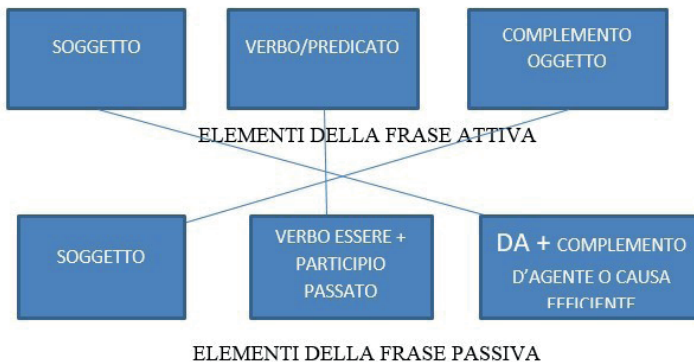
Come hai potuto notare si tratta della stessa frase, ossia le due frasi descrivono la stessa azione. Ciò che le contraddistingue è il modo in cui sono costruite e su quale elemento della frase vorremmo porre l'accento. Nel esempio n. 1 Antonio si è offeso perché nessuno ha ascoltato il suo intervento, il soggetto *nessuno* compie effettivamente l'azione espressa dal verbo *ha ascoltato*. Nel secondo esempio, invece, il soggetto *intervento* subisce l'azione espressa dal verbo *non è stato ascoltato*.

Il verbo è lo stesso, nel primo esempio è usato in forma attiva, nel secondo esempio nella forma passiva. Si ha la forma attiva quando il soggetto compie l'azione espressa dal verbo. Nella frase passiva l'accento si pone sull'azione in sé. Colui che compie l'azione nella frase attiva si chiama complemento d'agente (se è una persona) o complemento di causa efficiente (se è una cosa). Negli esempio sopracitati, il soggetto *nessuno*, ed è chiamato complemento d'agente. Nel passaggio dalla forma attiva alla forma passiva il complemento d'agente o di causa efficiente viene introdotto dalla preposizione **da**. Non tutti i verbi hanno la forma passiva, solo i verbi transitivi possono essere usati in forma passiva.

Fig. 6 Riflessione e analisi degli esempi

Vediamo un altro esempio:

- *Il pubblico ha salutato con grande applauso l'attore.*



Se vogliamo trasformare una frase di forma attiva nella forma passiva, dobbiamo seguire alcuni passi:

- 1) Il primo passo è identificare il complemento oggetto (oggetto diretto-colui che subisce l'azione, risponde alla domanda CHI o CHE COSA?) della frase attiva che a sua volta diventa soggetto della frase passiva L'attore
- 2) Il secondo passo sarebbe riconoscere ossia identificare il tempo e modo verbale del predicato della forma attiva. Nel caso citato si tratta dell'indicativo, il passato prossimo. Ha salutato
- 3) Il verbo ausiliare ESSERE va coniugato allo stesso modo e tempo del verbo della frase attiva, seguito dal participio passato del verbo. È stato + salutato
- 4) Ultimo passo, identificare il soggetto della frase attiva che diventa complemento d'agente o di causa efficiente nella frase passiva introdotto sempre dalla preposizione DA. In questo caso, il soggetto è Il pubblico

Se seguiamo le indicazioni date, arriviamo alla frase: *L'attore è stato salutato dal pubblico con un grande applauso.*

Fig. 7 Riflessione grammaticale

Segue l'attività di manipolazione o trasformazione delle frasi attive in passive e ulteriore approfondimento della parte grammaticale, la forma passiva con i verbi ANDARE e VENIRE così come il SI passivante. Attenendosi alle regole e alle indicazioni date si passa alla messa in pratica ovvero le attività successive servono a esercitarsi sulla struttura e sull'uso della forma passiva. Vengono proposte attività di manipolazione (Figura 8), riordino e una successiva manipolazione (Figura 9). Le attività sono graduali, più si avanza, più la complessità del task aumenta. Non si tratta solo di una semplice trasformazione di una frase dalla forma passiva alla forma attiva, ma bisogna riflettere anche sull'uso del tempo e del modo adatto, sull'uso del verbo adatto e così via. In questa sezione si è deciso di dedicarsi solo agli elementi grammaticali e alle funzioni della forma passiva.

VII. TRASFORMA LE FRASI ATTIVE IN PASSIVE:

- 1) Meucci ha inventato il telefono.

- 2) I Carabinieri hanno arrestato il ladro proprio mentre tentava di fuggire.

- 3) Una equipe di medici francesi hanno operato quel bambino.

- 4) I media non hanno ancora confermato la notizia dell'arrivo in Italia del primo ministro francese.

- 5) Il temporale ha abbattuto un gigantesco albero questa notte.

Oltre al verbo ESSERE, possiamo usare anche il verbo VENIRE (solo nei tempi semplici):

- per sottolineare l'aspetto abituale e ripetitivo dell'azione: *La porta veniva chiusa ogni sera alle ore 22.00.*
- per privilegiare l'aspetto dinamico dell'azione: *Il colpevole venne scoperto e venne condannato.*

Si può utilizzare anche il verbo ANDARE per esprimere un suggerimento, una prescrizione, un ordine: *Il vino bianco va servito (deve essere servito) fresco. Questi documenti vanno distrutti (devono essere distrutti) immediatamente.*

Se il soggetto della frase attiva non è chiaro o non è importante indicarlo, non si esprime, si può semplicemente omettere: *Le porte della basilica erano state chiuse per restauro.*

Aniché utilizzare le forme del passivo con ESSERE, VENIRE o ANDARE, si può utilizzare il SI passivante seguito da un verbo alla terza persona singolare o plurale:

In quel ristorante vengono mangiati/si mangiano degli ottimi spaghetti al tartufo.

Il cerotto antifame deve essere applicato/va applicato/si deve applicare sotto controllo medico.

VIII. PARTENDO DALLE INDICAZIONI DATE SOPRA, PROVA A SOSTITUIRE LA FORMA PASSIVA IN CORSIVO CON LA CORRISPETTIVA FORMA PASSIVA CON IL VERBO ANDARE O VENIRE:

1. L'incontro deve essere rimandato _____ a causa dello sciopero.
2. Il problema sarà risolto _____ appena possibile.
3. Il vino rosso *deve essere servito* _____ a temperatura ambiente.
4. In questo negozio sono accettate _____ tutte le più importanti carte di credito.

Fig. 8 Attività e approfondimento grammaticale

IX. METTI IN ORDINE LE PAROLE PER OTTENERE a) FRASI DI FORMA ATTIVA E POI b) TRASFORMA QUESTE FRASI IN FORMA PASSIVA:

a)

1. di/abitanti/ palazzo/al/gli/scritto/protesta/ una/sindaco/di/questo/hanno/lettera/
2. in/antiquario/scoperto/quadro/un/Francia/ha/un/Caravaggio/di
3. insistenti/a/fiume/di/chiuso/causa/pomeriggio/ponte/Po/il/oggi/hanno/sul/piogge

b)


Fig. 9 Attività di autivalutazione con riordino e trasformazione

Si è scelto di dedicarsi solo agli elementi in cui è presente il linguaggio burocratico nel campo della medicina. Seguendo l'idea di partenza di lavorare solo con materiali autentici, per questa sezione sono stati selezionati testi in cui si testimonia una commistione tra il linguaggio giuridico-amministrativo e quello della medicina. Di nuovo è richiesta la presenza di un tutor per guidare lo studente e per verificare le sue ipotesi. Gli obiettivi di questa sezione sono di avvicinare lo studente al lessico e alle strutture del linguaggio burocratico. Proprio per questo motivo vengono proposti diversi moduli. La sezione in questione si apre con l'invito allo studente di consultare il link suggerito⁵ e di riflettere sulla struttura del documento con ulteriore task di cercare di individuare gli elementi del Modulo ritiro referti⁶ (Figura 10). In questo modo lo studente si addentra nel mondo "complesso" dei moduli, impara come completarli, familiarizza con la terminologia utilizzata e lavora sul miglioramento delle proprie competenze sia testuali sia lessicali.

⁵ http://www.umbria24.it/app/uploads/2015/03/xESEMPIO-Modulo-ritiro-referti-online.jpg.pag-speed.ic.2S7V6Od1L_.webp

⁶ http://www.umbria24.it/app/uploads/2015/03/xESEMPIO-Modulo-ritiro-referti-online.jpg.pag-speed.ic.2S7V6Od1L_.webp

Quali sono i dati che ti servono per poter compilare questa richiesta? Basta solo il codice fiscale o servono anche altri dati, altri codici...?



PROVA	PROVA	31/03/1986	PERUGIA	M
COGNOME	NOME	DATA NASCITA	LUOGO DI NASCITA	SESSO
VIA CANALI 5	PERUGIA	075075075	201	100
INDIRIZZO DOMICILIO	COMUNE DOMICILIO	TELEFONO	REG.	USL
PRVPRV86C31G478S	10/03/2015	43081618		
CODICE FISCALE	DATA APPUNTAMENTO	N. PRENOTAZIONE		

Modulo ritiro referti

Codice fiscale



PRVPRV86C31G478S

PIN1



5964441

PIN2

spazio per etichetta di laboratorio

Il referto può essere ritirato a partire dal 12/03/2015 al 11/04/2015

Il mancato ritiro del referto entro 30 giorni dall'effettuazione della prestazione comporta l'addebito all'assistito dell'intero costo della prenotazione fruita (art. 4 comma 18 L. 412/91)

- Tramite sito internet <https://referti.uslumbria1.it/> utilizzando:
 - > codice fiscale del diretto interessato
 - > le due chiavi numeriche (PIN1 e PIN2) presenti su questo foglio

Oppure, portando con sé questo foglio:

- presso SPORTELLI CUP P.S. GIOVANNI
 - Dal Lunedì al Venerdì 10 - 18
 - Sabato 10 - 12
 - NO RITIRO FARMACIA

CONSERVARE CON CURA QUESTO DOCUMENTO

RITIRO DEL REFERTO DI MINORENNI O PERSONE INTERDETTE
(Art. 46,47 D.P.R. 445 del 28 dicembre 2000)

Il/la Sig./Sig.ra nato/a a il / /

consapevole che ai sensi dell'art. 76 del D.P.R. 445/2000, il rilascio di dichiarazioni mendaci è punito ai sensi del Codice Penale dichiara di essere il Padre, la Madre, il Tutore di

(data) (firma per esteso del genitore/tutore)

RITIRO DEL REFERTO MEDIANTE PERSONA DIVERSA DAL DIRETTO INTERESSATO

Il/la sottoscritto nato/a a il / /

residente a DELEGA (ai sensi della normativa vigente)

Il/la Sig./Sig.ra nato/a a il / /

al ritiro del proprio referto di Laboratorio Analisi.

(data) (firma per esteso del delegante)

Allegare fotocopia di un documento d'identità valido del "delegante" (cioè di colui che firma la delega).

Colui che ritira la documentazione sanitaria deve essere persona maggiorenne e deve esibire un proprio documento d'identità

Dichiaro di essere informato di quanto previsto all'art.13 del D.Lgs. n. 196/03 sul trattamento dei dati personali

Fig. 10 Fac simile del Modulo ritiro referti

Nell'attività successiva si mettono in atto le sue competenze per poter portare alla fine la procedura di accedere e registrarsi al portale referti, compilare il modulo rispettivo e scaricare il proprio referto delle analisi del sangue⁷, che serve a verificare quanto finora appreso (Figura 11).

⁷ https://referti.uslumbria1.it/modules/referti/siemens/referti_perugia_cittadino.php



Fig. 11 Attività di autoverifica di quanto appreso finora

Si prosegue proponendo un testo di regolamento in cui viene spiegato il significato e la composizione del codice fiscale si propongono due attività ludiche, la prima, abbina il rettangolo al carattere corrispondente (per ottenere il codice fiscale della persona presentata nell'attività) e poi seguendo le indicazioni dell'attività precedente, si deve comporre il proprio codice fiscale (Figura 12 e 13).

XII. PER POTER COMPILARE IL MODULO CI SERVE IL CODICE FISCALE, NEL QUIZ ABBIAMO GIÀ SCOPERTO IL SUO SIGNIFICATO, MA VEDIAMO ORA DA QUANTI CARATTERI È COMPOSTO E COSA STANNO A SIGNIFICARE QUELLE LETTERE E CIFRE:

Struttura del Codice fiscale italiano -

Composizione del Codice Fiscale e modalità di calcolo ministeriali

Il codice fiscale per le persone fisiche, viene rilasciato dal Ministero delle Finanze in base ai criteri stabiliti dal D.M. n° 345 del 23/12/1976.

E' bene ricordare che qualsiasi procedimento di calcolo fornisce sempre un risultato presunto in quanto i codici fiscali reali vengono generati esclusivamente dal Ministero delle Finanze, che ne assicura la validità ed univocità in casi di omonimia.

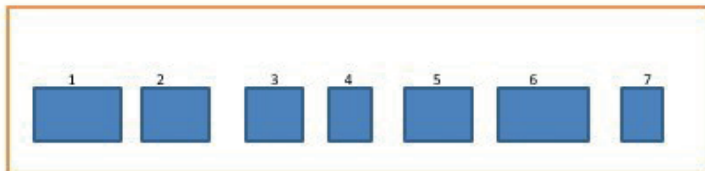
Il Codice Fiscale e' costituito da 16 caratteri alfanumerici, indicativi dei dati anagrafici della persona fisica, composti nel seguente modo:

- 3 caratteri alfabetici per il cognome;
- 3 caratteri alfabetici per il nome;
- 2 caratteri numerici per l'anno di nascita;
- 1 carattere alfabetico per il mese di nascita;
- 2 caratteri numerici per il giorno di nascita ed il sesso;
- 4 caratteri associati al Comune oppure allo Stato estero di nascita.
- 1 carattere alfabetico usato come carattere di controllo

Fig. 12 Testo che spiega la composizione e la struttura del codice fiscale

XIII. PARTENDO DAI DATI ANAGRAFICI RIPORTATI PROVA AD ABBINARE IL NUMERO DEL RETANGOLO AL CARATTERE CORRISPONDENTI: (Le spiegazioni indicate dopo in rettangolo ti aiuteranno nell'esecuzione dell'attività. Una volta finita l'attività puoi controllare i tuoi risultati consultando il link: <https://www.studioaleo.it/struttura-codice-fiscale.html>)

BIANCHI MARIO, Nato a ROMA il 20/01/1970



a) A b) 70 c) MRA d) H501 e) BNC f) BNC g) 20

Qui di seguito vi documentiamo in modo sintetico le MODALITÀ di CALCOLO per ogni campo indicato:

Cognome: Sono necessari 3 caratteri per rappresentare il cognome e sono la 1a, la 2a e la 3a consonante, se le consonanti sono meno di tre si aggiungono le vocali nell'ordine in cui compaiono nel cognome.

Nome: Sono necessari 3 caratteri e sono la 1a, la 3a e la 4a consonante, se il numero di consonanti è inferiore a 3 si aggiungono le vocali.

Anno: Per l'anno vengono prese semplicemente le ultime 2 cifre.

Mese: Per quanto riguarda il mese c'è una tabella di conversione in cui ad ogni mese viene associata una lettera dell'alfabeto, come riportato in seguito: (A = Gennaio) (B = Febbraio) (C = Marzo ...) D E H L M P R S (T = Dicembre).

Giorno: Basta riportare il numero del giorno, con il particolare che per le persone di sesso femminile il numero deve essere incrementato di 40.

Comune di nascita: E' composto da 4 caratteri alfanumerici e viene rilevato dai volumi dei codici dei comuni italiani oppure da vari data base.

Il codice di controllo: E' composto da 1 carattere e serve a verificare la correttezza dei precedenti caratteri in fase di digitazione.

XIV. ADESSO PROVA A CREARE IL TUO CODICE FISCALE:

XIV. ADESSO PROVA A CREARE IL TUO CODICE FISCALE:

Fig. 13 Attività ludica di verifica di quanto appreso prima

Per lavorare un po' anche sull'intercultura si propone una composizione scritta. Sul forum del corso si apre la questione dei servizi sanitari in Italia e ciascun studente viene invitato ad intervenire e raccontare la propria esperienza con i servizi sanitari italiani e a fare un confronto con quelli del paese di provenienza. Il tutor ha il compito di controllare le composizioni e di segnalare gli errori (Figura 14).

XV. SUL FORUM PROVA A RISPONDERE ALLE SEGUENTI DOMANDE:

-Hai mai utilizzato i servizi sanitari in Italia? Raccontaci la tua esperienza?

Fig. 14 Attività di scrittura, raccontare la propria esperienza sul forum

Prima di concludere l'unità didattica, si propone una sezione di approfondimento. Viene proposta un'attività di simulazione, situazione in cui potrebbe trovarsi ognuno di noi. Immagina di esserti svegliato la mattina e aver notato una forte reazione allergica cutanea (Figura 15). Devi sottoporli a delle analisi allergologiche e per questo devi compilare la richiesta delle analisi. Consultando il link proposto, bisogna leggere attentamente la scheda e compilarla varando la casella dell'allergene richiesto. In questo modo si devono mettere in gioco tutte le competenze lessicali dello studente, soprattutto quelle riguardanti la medicina, la salute, gli animali, il cibo, le piante e così via.

XVI. PER APPROFONDIRE:

Ti sei appena svegliato e hai notato che hai una reazione allergica cutanea, sospetti sia dovuta ai frutti di mare mangiati la sera prima. Vai dal tuo medico curante il quale ti manda a delle immediate analisi allergologiche. Devi compilare la scheda per la richiesta delle analisi che trovi sul link riportato. Leggi attentamente la scheda e barra la casella a fianco dell'allergene richiesto, indica il suo codice e il profilo:

<http://www.snamife.org/LinkClick.aspx?fileticket=O DICf5kroc%3D&tabid=64&mid=390>

Fig. 15 Attività di approfondimento

L'ultima sezione dell'unità didattica è dedicata all'autovalutazione. Lo studente ha la possibilità di mettere alla prova tutte le nozioni apprese. Questa sezione si apre con un quiz su Quizlet, creato appositamente per questo scopo⁸. Attraverso diverse attività quali flash cards, abbinamento, completamento, V/F, scelta multipla lo studente può verificare e valutare le proprie competenze lessicali. Il quiz racchiude tutto il lessico presente nell'unità didattica. È un modo ludico e divertente per valutare da soli i propri progressi. Le risposte sono immediate e lo studente ha la possibilità di rifare sia il quiz completo sia ripassare solo le prove o le parti sbagliate. L'accesso al quiz non è limitato, il che riteniamo sia un vantaggio per lo studente, perché potrebbe accedere anche dopo un certo periodo e valutare di nuovo quanto del bagaglio lessicale sia ancora presente e funzionale (Figure 16 e 17).

⁸ https://quizlet.com/_booy6l?x=1qqt&i=2q12dc

Scegli dalla lista qui sotto

<input type="text"/>	istruzioni, direttive, indicazioni
<input type="text"/>	stesura di un referto
<input type="text"/>	in quanto a, per quanto riguarda
<input type="text"/>	usare, beneficiare
<input type="text"/>	verificare, controllare

IN FATTO DI USUFRUIRE LINEE GUIDA COLLAUDARE REFERTAZIONE

formulario



Scegli il termine corretto

<input type="text" value="USUFRUIRE"/>	<input type="text" value="COLLAUDARE"/>
<input type="text" value="MODULO"/>	<input type="text" value="PRIVACY"/>

Fig. 16 Quiz di autovalutazione del lessico

esonerato, liberato dal pagamento del ticket	ESENTE TICKET
--	---------------

Scegli risposta

<input type="text" value="Vero"/>	<input type="text" value="Falso"/>
-----------------------------------	------------------------------------

Fig. 17 Quiz di autovalutazione del lessico

Si chiude con un'attività in cui lo studente dovrebbe essere in grado di riconoscere e correggere gli eventuali errori presenti nelle frasi. Quindi di nuovo un duplice task, prima dovrebbe stare attento a individuare gli errori e nel passo successivo correggerli (Figura 18).

2) CORREGGI GLI ERRORI, DOVE NECESSARIO:

1. Sono andato all'ospedale perché sono venuto investito da una macchina.
2. Questo computer va utilizzato in modo ottimale, altrimenti non rende.
3. Le mele devono andare raccolte quando sono ben mature.
4. In quella libreria si sono comprati libri in lingua straniera.
5. Tante opere di ingegneria civile, nel mondo, hanno state fatte da imprese italiane.

Fig. 18 Quiz di autovalutazione della parte grammaticale

Vista la finalità del materiale, apprendimento autonomo, le risposte di ciascun'attività vengono fornite in calce all'attività in questione. Così si dà la possibilità allo studente di avere un feedback immediato e essere cosciente dei progressi fatti.

7. Conclusioni

Prendendo in considerazione gli obiettivi di questo contributo, proporre un'unità didattica finalizzata allo sviluppo della competenza linguistica e sociolinguistica, in particolare concentrandosi sulla comprensione e produzione scritta, pensata per un apprendimento autonomo, riteniamo che le attività proposte in questa unità didattica possano aiutare l'apprendente a migliorare le proprie competenze e a familiarizzarsi con le strutture morfosintattiche, lessicali e testuali del linguaggio burocratico e in più a diventare attore sociale a tutti gli effetti nella realtà italiana. Per rendere l'unità stimolante e divertente, abbiamo scelto di introdurre anche tanti collegamenti ipertestuali che rinviano direttamente ai materiali autentici preselezionati, proporre diverse tipologie di attività per esercitare e migliorare le proprie competenze. Dobbiamo comunque ammettere che in corsi come questo, la mancanza di interazione continua con il tutor, in qualche modo restringe la scelta della tipologia delle attività e appesantisce il compito del docente, il quale in veste di autore dell'unità deve prestare molta attenzione ai materiali preselezionati, alla struttura dell'unità, a rendere il task assegnato comprensibile, stimolante e chiaro e in più deve pensare a mantenere sempre vivo l'interesse dello studente. L'idea è stata quella di proporre un apprendimento

a spirale, lo studente deve essere capace di sfruttare le conoscenze previe e arricchirle e approfondirle di continuo.

Dal momento in cui si attiveranno i corsi e si metteranno a disposizione tutti i materiali OER si potrà parlare dell'efficacia dell'unità didattica con lo scopo di sviluppare la comprensione e la produzione scritta, della complessità, della comprensibilità e dell'applicabilità del materiale proposto e dei progressi degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Beccaria, G. L. (1973). *I linguaggi settoriali in Italia. Nuovi saggi italiani*. Bompiani.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. La Nuova Italia Scientifica.
- Cortelazzo, M. (2000). *L'italiano d'oggi*. Esedra.
- Crispo, F.A. (2016). *Parla come mangi! Il burocratese nella classe di italiano LS*. Universidad Complutense Madrid. (tesi di master) <https://hdl.handle.net/20.500.14352/25137>
- Proietti, D. (2010). *Burocratese*. Treccani. Enciclopedia dell'italiano. [http://www.treccani.it/enciclopedia/burocratese_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/burocratese_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Sepe, S., (2002). *La semplificazione del linguaggio amministrativo*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, Tratto da <http://www.matteoviale.it/biblioteche/approfondimenti/sepe>
- Serianni, L. (2003). *Italiani scritti*. Il Mulino.
- Sobrero, A. A. (a cura di) (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. vol. II, Laterza.
- Troncarelli, D. (2014). L'insegnamento dell'italiano per scopi specifici con le tecnologie di rete. In (a cura di): Fratter I. & Jafrancesco E., *Insegnare italiano con le TIC* (pag. 99-129). Aracne.

13. Verso Pratiche Educative Aperte (OEPs) per l'italiano L2 di area medica

Marina Artese

Abstract: The University of Bologna's Language Centre has launched a pilot Italian L2 course for medical students. This initiative builds on the Centre's previous participation in the European Project QuILL (Quality in Language Learning), which focused on Open Educational Resources (OER) for Languages for Specific Purposes (LSP). The course design started by reviewing medical Italian L2 manuals. It became evident that there were several shortcomings. These included a small number of publications on the subject, a main focus only on terminology, little morphosyntactic analysis, and a paucity of classroom activities. Therefore, we selected some materials from published handbooks, and integrated them with OER and freely accessible authentic materials (podcasts, scientific articles, and newspapers) on relevant topics. Since no textbook with a clearly defined teaching methodology, syllabus, and pre-selected content was available, we had to consider the pedagogical approach.

Open Educational Practices (OEPs) have thus been adopted in field projects on language and culture in both medical and non-medical areas. The aim is to create a cognitive and experiential toolkit that is fundamental to hospital internships and studies in the medical field. This includes the development of expert/expert and expert/non-expert LSP communication, peer learning, social networking, knowledge creation, and learner empowerment (Cronin, 2017:5).

This contribution analyses data collected by learners in their field projects and reflects on OEPs applied to LSP teaching from an experiential perspective. Additionally, the results of evaluation questionnaires completed by the learners at the end of the course will be presented.

Keywords: Medical Italian; OEPs; Experiential and Enactive Teaching.

1. Introduzione

Per quanto la pandemia si consideri superata e il Covid-19 sia considerato come un'affezione poco più grave di un'influenza stagionale, gli anni pandemici hanno lasciato strascichi sia a livello psicologico, sia a livello di organizzazione della vita di tutti noi: ad esempio, propendiamo per relazioni umane reali e abbiamo sviluppato una particolare sensibilità nei confronti del lavoro del medico. In questa atmosfera e proprio negli anni pandemici 2020-2022, è stato finanziato dalla Comunità Europea il progetto QuILL, volto a ricercare le possibilità di educazione linguistica aperta fornite dal web sui linguaggi specialistici, tra cui, naturalmente, quello medico. Una volta fatta la

ricognizione dei materiali educativi aperti¹ - una delle azioni previste dal progetto -, si è pensato di attivare un corso in presenza di lingua italiana specialistica per l'area medica, così da andare incontro all'esigenza, manifestata dagli studenti di Medicina e Chirurgia, di educazione linguistica finalizzata alla frequenza dei tirocini ospedalieri e delle lezioni accademiche in italiano e, allo stesso tempo, mettere alla prova le tecniche, le metodologie e i materiali raccolti e inseriti nella banca dati del progetto QuILL. Conseguentemente, è iniziata l'organizzazione del nuovo corso di lingua, ma si sono subito messe in evidenza svariate difficoltà, tra cui: come costruire un sillabo rispondente ai loro bisogni? Quali testi adottare? Ma soprattutto, a quale quadro metodologico riferirsi?

Si è quindi cercato di comprendere la struttura della comunicazione specialistica, con particolare attenzione per quella di area medica, per giungere poi alla determinazione del quadro metodologico.

Si è ipotizzato che l'approccio esperienziale/enattivo, le risorse educative aperte (OER: *Open Educational Resources*) e le pratiche educative aperte (OEP: *Open Educational Practices*) potessero dialogare e completarsi vicendevolmente, consentendo di selezionare materiali didattici e approntare attività che mettessero in pratica quanto definito in teoria. Le attività sviluppate con questi riferimenti teorici costituiscono il corpus di dati di cui si presenta l'analisi alla luce di categorie determinate grazie alla letteratura della didattica della lingua, della pedagogia e delle scienze sociali.

I risultati dell'analisi hanno ampiamente confermato quanto previsto in ipotesi, a patto che OER e OEP vengano considerate disgiuntamente e che le OEP non siano esclusivamente pratiche virtuali.

2. Caratteristiche della lingua specialistica e della comunicazione in medicina

Per individuare la metodologia didattica più indicata al raggiungimento dell'obiettivo e al corretto orientamento nella selezione di materiali e attività per l'italiano L2 di area medica, si è consultata la letteratura sulla comunicazione specialistica, in particolare quella della medicina, per individuarne le peculiarità che consentissero di costruire un'ipotesi.

La lingua usata per scopi professionali è denominata lingua specialistica, lingua speciale, per scopi specifici, lingua settoriale, microlingua; in questo studio è stato adottato il termine di *lingua specialistica*, ma non si esclude l'uso degli altri termini come sinonimi, anche se, nella realtà accademica italiana, la letteratura sull'argomento differenzia ciascun termine.

¹ La banca dati del progetto è consultabile in https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php.

La lingua specialistica è una varietà funzionale, perché di ambito scientifico-professionale che, a differenza della lingua comune, è selezionata dall'argomento di cui tratta. La comunicazione specialistica si sviluppa su due assi, uno *verticale*, che rappresenta il contesto socio-pragmatico della comunicazione con possibili variazioni, e uno *orizzontale* che corrisponde al contenuto tematico della comunicazione - per esempio, biologia, matematica, medicina - e la cui lingua è fortemente caratterizzata dal lessico, o meglio dalla terminologia, anche se gli aspetti interazionali e discorsivi si stanno rivelando sempre più importanti (Lavinio, 2022: 178).

Lungo l'asse verticale, la lingua può avere variazioni diafasiche (a seconda dei contesti d'uso), diastratiche (può caratterizzarsi in base allo strato sociale, per cultura e competenza, di chi la usa), e anche variazioni diamesiche (a seconda del mezzo o canale di comunicazione utilizzato) (Cavagnoli, 2014: 27-28). Nello specifico del nostro discorso, la comunicazione in area medica può essere, quindi, descritta come comunicazione medico/paziente, medico/medico, medico/futuro medico, medico/pubblico esperto. Ultimamente, si sta anche studiando la sua variazione interna, cioè quando si presenta con una minore densità semantica, come nel caso delle comunicazioni divulgative medico/pubblico non-esperto, o nella sua variazione diamesica, per esempio, quella virtuale: medico 2.0/paziente 2.0/pubblico virtuale (Carli, 2018: 15-37).

3. Il quadro metodologico: dalla didattica esperienziale ed enattiva alle risorse e pratiche educative aperte (OER e OEP)

Le OER e le OEP sono state inserite all'interno di una metodica esperienziale ed enattiva, onde sperimentare quanto questi approcci siano compenetrabili.

3.1 Didattica esperienziale ed enattiva

Vediamo, innanzitutto, in cosa consistono i principi di base della didattica o apprendimento esperienziale. La caratteristica fondamentale di questo approccio è che si basa sull'esperienza corporea, ossia a livello cognitivo, emotivo e sensoriale è attraverso il corpo che si sperimentano situazioni, in cui il discente è attore che rielabora e riorganizza teorie e conoscenze per raggiungere l'obiettivo di apprendimento. Nella didattica esperienziale, il discente viene messo davanti a situazioni di incertezza, di spiazzamento che deve affrontare e risolvere, adattando gli strumenti e le risorse che ha, inclusa la gestione dell'emotività nei momenti di stress. I discenti sono chiamati a *riflettere* sullo stimolo che viene loro dato sotto forma di compito e,

successivamente, a *osservare* e *agire* nel campo individuato per la realizzazione dell'attività data. Riflessione, osservazione e azione sono i passi che ci conducono alla conoscenza: non si verificano necessariamente in successione, ma costituiscono un processo cognitivo reiterato, circolare. Da qui si comprende quanto il successo di ogni apprendimento sia legato alla compresenza di queste tre fasi nella nostra interazione con il mondo.

Nella situazione d'apprendimento,

osservando tutto ciò che accade fin dal primo istante del processo interazionale [con l'Altro n.d.a.], entriamo nella situazione non come passanti, ma come 'ricercatori', come 'studiosi' del contesto in cui siamo. L'interazione diventa così un momento di crescita personale, un'esperienza. L'esperienza è ciò che caratterizza la nostra vita quotidiana ed è ciò che, della vita, possiamo narrare. L'esperienza rimanda alla vita quotidiana perché segna ciò che dalla quotidianità si differenzia. La quotidianità, infatti, è ciò che noi non percepiamo (Artese, 2022: 157)

è ciò su cui *non* riflettiamo. Nel contesto didattico esperienziale, quindi, "l'insegnante trasformerà la quotidianità" dell'interazione verbale in qualcosa di narrabile, "portando sul piano dell'esperienza il discorso didattico. La didattica delle lingue e culture non è più una mera speculazione sulla lingua, bensì diventa costruzione ed elaborazione di un vissuto esperienziale."

Dalla didattica esperienziale, ci si muove ora verso una pedagogia in cui l'insegnante stimola il processo cognitivo *enattivo*. Questo approccio pedagogico è una teoria di didattica pratica "basata sulle teorie della complessità, radicata nel corpo sensibile," nel movimento, nell'interazione costante con l'ambiente e "finalizzata ad aumentare le possibilità" di scelta del discente. Per raggiungere questo scopo, sarà necessario far uscire il discente dalla *comfort zone*, "se si vuole generare e alimentare curiosità verso un sapere inedito e incerto, verso nuovi modi possibili di agire e di pensare." (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017: 6). Il collegamento con la didattica esperienziale sta nel radicamento nel corpo e nel creare una situazione di incertezza, di spaesamento che inneschi il processo cognitivo, ma a differenza dell'esperienza di apprendimento, più centrata sull'aspetto cognitivo, la didattica enattiva ha un obiettivo più orientato al sociale, cioè mira al potenziamento del discente, aumentandone le possibilità di scelta, rendendolo consapevole del suo agire sociale e quindi di un possibile cambiamento sociale.

3.1.1 Riflessività e agentività

L'esperienza di apprendimento analizzata in queste pagine si rifà all'idea che il pensiero nasca da uno scarto, un disorientamento, un errore che co-

stringe ad uscire dalla quotidianità e dalla zona di *confort*; l'esperienza corporea innesca un processo cognitivo che consente di accedere ad un sapere nuovo, ad un pensiero riflessivo – inteso come *riflessività* - e ad un agire intenzionale e consapevole all'interno della società - l'*agentività*² - primo passo verso un cambiamento sociale orientato alla conoscenza e al bene comune.

Nell'articolo di Colombo (2005), il concetto di *riflessività* viene descritto come:

la capacità del pensiero umano di trarre conseguenze dall'oggetto del suo pensare. Ciò presuppone che l'attore sociale riesca a fare delle proprie azioni un oggetto del pensiero, ossia sviluppi un punto di vista esterno su di sé, il che è possibile solo se trova elementi di rispecchiamento fuori dal medesimo Sé (aiutato, per esempio, dalla figura di un Alter, da un evento imprevisto, da una situazione anomala, da un'esperienza considerata straordinaria, ecc.) così forti da interrompere il flusso lineare dei pensieri e le costruzioni quotidiane del senso comune. Si tratta dunque di un attore sociale non ingenuo, capace di distacco dalla realtà e di meta-cognizione, che non dà per scontato nulla, né la definizione comune della situazione né il discorso razionale offerto dalla scienza, che riconosce un certo grado di ambiguità come categoria cognitiva caratterizzante il presente ed è disposto a riformulare incessantemente la propria interpretazione della realtà. (Colombo, 2005: 7-8)

L'obiettivo dell'azione didattica, quindi, è portare il discente a non dare nulla per scontato e a disporlo ad un'incessante riformulazione ed interpretazione della realtà per il progredire della conoscenza.

L'*agentività* è un argomento molto dibattuto nelle scienze sociali e, conseguentemente, la sua definizione ha varie e diverse sfumature. In questo studio è la *facoltà di pianificare e dirigere il proprio agire verso determinati obiettivi nella interazione con la realtà*. Essa si dispiega all'interno di un'interazione sociale e rende consapevolmente efficaci nell'operare dei cambiamenti, è il fondamento per essere convinti di avere il potere di cambiare gli eventi del mondo attraverso le proprie azioni.³

Nel processo cognitivo, l'*agentività* è frutto e motore della *riflessività* dell'attore sociale.

² Trattata nel suo rapporto con la linguistica vedasi pure Artese, (2013) *Struttura e agentività (agency) in linguistica*..

³ Molti autori e ambiti di studio si sono occupati e si occupano di questo concetto. Lo studio più recente, nell'ambito della psicologia evoluzionistica, che ne traccia la storia è di Tomasello (2023).

3.2 Risorse e pratiche educative aperte: ricerca di una definizione

L'organizzazione del corso di lingua specialistica è iniziata con la ricerca di manuali di italiano per l'area medica, ma il materiale trovato era carente: esiguo numero di pubblicazioni specifiche, testi quasi esclusivamente focalizzati sull'*input* terminologico, assenza di analisi morfosintattica e povertà di attività di classe. Sono state, allora, selezionate alcune attività dai manuali pubblicati e integrate con OER (*podcasts*, articoli scientifici, attività didattiche) su argomenti del settore. Data la necessità di sopperire alla mancanza di un manuale con una metodologia didattica e un syllabo delineati e contenuti preselezionati, le OER sono state integrate nelle attività in classe e nei compiti a casa; mentre, adattando attività didattiche già sperimentate in altri corsi non specialistici, le OEP sono servite per l'ideazione di progetti da svolgere in gruppo sul territorio cittadino.

Nella selezione delle risorse, si è cercato innanzitutto di comprendere quando una risorsa può definirsi aperta, l'UNESCO (2022: 5, 9) ha chiarito che le OER “are learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others”. Sono stati selezionati, pertanto, materiali di libero accesso, modificabili e riutilizzabili senza sostenere costi.

Definire le OEP, invece, è stato molto più complesso, infatti, la letteratura sull'argomento non le ha ancora chiaramente circoscritte. Si riportano ora alcune definizioni utili per giungere ad una definizione funzionale a questo studio. Si noti anche l'evolversi della terminologia. Cronologicamente, la prospettiva di Veletsianos sulle *pratiche aperte* (2015: 202) è la prima: 2 [Among others] Open practices are emerging practices and socio-cultural phenomena situated in specific contexts and cultures and influenced by the environments in which they take place”.

Cronin (2017:4), due anni più tardi, abbina inequivocabilmente le pratiche aperte all'uso di risorse aperte e le collega all'uso di tecnologie partecipative e social networks, ossia alla sfera virtuale: “Collaborative practices which include the creation, use and reuse of OER, as well as pedagogical practices employing participatory technologies and social networks for interaction, peer-learning, knowledge creation, and empowerment of learners”.

L'anno successivo, invece, Cronin e MacLaren (2018: 137) rendono estensiva la concettualizzazione delle OEP:

...OEP encompass a broad view of scholarship including both research and teaching; acknowledge the potential decoupling of OER and OEP; recognise the integral role of

context in the use of OEP - for the choice and use of OEP, and where OEP may emerge before the use of OER; and acknowledge the need for diverse and inequality-focused perspectives. ...they acknowledge the complex, actual and situated practices of teaching and learning and where critical approaches to open education may be realised.

Quest'ultima definizione ha disperso i dubbi su come adottare le OEP nel corso di lingua specialistica.

4. Ipotesi

Accentuando il potenziale disaccoppiamento delle risorse dalle pratiche educative aperte e riconoscendo l'importanza del contesto d'uso di queste ultime, abbiamo adottato una definizione delle OEP che, nel nostro contesto, può essere così espressa: gli apprendenti e gli insegnanti condividono il processo di creazione di conoscenza, con lo scopo di approntare un pacchetto di strumenti cognitivi utile per i tirocini e per gli studi di area medica, con l'obiettivo di migliorare le interazioni esperto/esperto, esperto/non-esperto, esperto/pubblico, di apprendere con e dagli altri, di creare una rete sociale e di potenziare il ruolo sociale dell'apprendente.

Questa definizione è stata adottata per l'ideazione ed elaborazione dei progetti sul territorio.

Si è ipotizzato, quindi, che le pratiche così progettate potessero essere inserite in un contesto universitario in cui l'azione didattica valorizza l'aspetto corporeo esperienziale ed enattivo del processo di conoscenza.

5. Struttura, contenuti tematici e materiali del corso di italiano per scopi speciali - italiano medico

Si riportano qui di seguito la struttura e i contenuti del corso di 50 ore, 20 lezioni di 2 ore e 30 minuti in presenza.

Inizialmente, è stato redatto e somministrato un questionario per rilevare i bisogni linguistico-comunicativi; acquisite le informazioni utili per la programmazione del corso, ci si è serviti principalmente dei manuali di italiano per la medicina, per la parte terminologica, mentre per i contenuti morfosintattici, le attività sono state tratte da manuali di italiano generale, preferendo temi riguardanti il corpo umano, la salute, lo sport, l'alimentazione. Come OER, sono stati selezionati podcasts (<https://storielibere.fm/>) e articoli scientifici sul tumore della mammella, testi scritti sulla storia della medicina (una visita virtuale della Sala Anatomica all'Archiginnasio di Bologna), articoli scientifici su disturbi contemporanei (giovani e social media, [277](https://</p>
</div>
<div data-bbox=)

medicioggi.it/) e su problemi sociali (la violenza di genere, <https://www.salute.gov.it/>), risorse aperte da siti per l'apprendimento dell'italiano (www.adgblog.it) e video dal sito YouTube; il corso si è concluso con un questionario finale di valutazione globale del corso.

Le pratiche educative aperte, invece, sono state la base per elaborare i progetti sul territorio, mantenendo, come detto, le OEP disgiunte dalle OER. Si riportano qui di seguito le consegne-stimolo dei due progetti proposti:

Progetto 1

Titolo: *Comprensibilità e incomprensibilità della lingua di studio: i racconti degli studenti italofofoni*

Questo progetto è un'indagine di tipo sociolinguistico e ha il fine di conoscere le caratteristiche della comunicazione in lingua specialistica degli studenti di area medica di lingua italiana, in particolare le difficoltà di apprendimento della terminologia che incontrano e come le superano.

Definite le caratteristiche del campione da intervistare (età, provenienza, educazione, sesso ecc.). Create un questionario le cui domande siano formulate in modo da permettere al/la vostro/a intervistato/a di raccontare episodi, eventi, difficoltà e facilitazioni nello studio e nella comunicazione in lingua specialistica. Riportate i racconti così raccolti in un testo scritto in gruppo. Presentatelo alla classe.

Da consegnare:

questionario e registrazioni audio (se ne fate).

Un testo completo e organizzato, scritto in gruppo, in cui ogni membro ha collaborato con un testo di 400 parole (la lunghezza complessiva del testo varia a seconda del numero di persone del gruppo).

Progetto 2

Titolo: *Da versi diversi*

Questo progetto è di tipo socioculturale: il fine è cogliere gli elementi che caratterizzano l'ambiente universitario e ospedaliero e che ci fanno percepire la diversità del luogo in cui siamo rispetto a quello che abitiamo solitamente.

Scrivete un testo in cui definite il concetto di diversità (che cosa è per voi, che cosa è per gli altri, che cosa dicono i testi accademici) e specificate che cosa intendete voi (come gruppo) per diversità in questo progetto.

Entrate nei luoghi delle attività universitarie e/o ospedaliere, (incluse le biblioteche), scattate foto o girate un filmato su esempi di diversità (due foto o due video o una foto e un video). Scrivete un testo descrittivo delle foto/video e ognuno di voi spieghi perché sono esempio di diversità e racconti le impressioni avute davanti all'immagine/evento. Preparatevi a presentare oralmente i risultati del vostro progetto alla classe.

Da consegnare:

articolo accademico sul concetto di diversità.

Foto o video organizzati in una presentazione su PowerPoint (senza testo).

Un testo completo e organizzato, scritto in gruppo in cui ogni membro ha collaborato con un testo di 400 parole (la lunghezza complessiva del testo varia a seconda del numero di persone del gruppo).

6. Corpus dei dati e categorie di analisi

Gli elaborati scritti dagli studenti nella fase conclusiva del progetto sono stati analizzati al fine di verificare se l'approccio esperienziale ed enattivo e le OEP potessero completarsi vicendevolmente e rilevare la produttività delle OEP nella pratica didattica.

In generale, tutta l'attività progettuale, essendo un lavoro di gruppo, ha coinvolto la capacità di mediazione dei discenti in tutte le fasi del compito. Infatti, nella mediazione: "L'accento è posto sul ruolo della lingua in processi consistenti nel creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere, per collaborare a costruire un nuovo significato, per incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato e per fare passare una nuova informazione in una forma appropriata. Il contesto può essere sociale, educativo, culturale, linguistico o professionale" (Consiglio d'Europa, 2020:100).

Ogni gruppo di lavoro, pertanto, ha dovuto mediare per co-costruire il significato della consegna (non tutti l'hanno interpretata nello stesso modo), per l'individuazione delle persone da intervistare o degli oggetti da osservare o rilevare, per i contenuti e la strutturazione del testo scritto finale.

Per questa analisi dei dati – i testi scritti dai discenti –, con il supporto teorico del Volume Complementare (Consiglio d'Europa, 2020), della didattica della lingua specialistica, della pedagogia e delle scienze sociali, sono state individuate tre macrocategorie (sia modi che strumenti di conoscenza): a) condivisione della conoscenza e apprendimento tra pari, b) mediazione a livello comunicativo e c) pacchetto cognitivo. All'interno di ogni macrocategoria, durante l'analisi dei testi, si sono evidenziate le sottocategorie qui riportate:

- a - Condivisione della conoscenza e apprendimento tra pari
 - Aumento della consapevolezza professionale
 - Consapevolezza dell'asse verticale nella comunicazione medica
 - Consapevolezza linguistica
 - Strategie d'apprendimento
- b - Mediazione a livello comunicativo
 - Riflessività
 - Potenziamento del discente

- Cambiamento di prospettiva
- c - Pacchetto cognitivo
 - consapevolezza del cambiamento socioculturale
 - mediazione interculturale attraverso il confronto di istituzioni
 - mediazione a livello concettuale attraverso il confronto interculturale
 - innalzamento della consapevolezza dei propri bisogni professionali
 - riflessività
 - agentività
 - consapevolezza linguistica
 - motivazione, pensiero critico e agentività nell'ambiente professionale

La condivisione della conoscenza e l'apprendimento tra pari, riconducibili alla didattica della lingua in generale e in particolare a quella specialistica, sono i principi informanti del progetto 1: all'interno dei gruppi di lavoro e interagendo con i loro colleghi intervistati, i discenti hanno la possibilità di riflettere insieme sui temi trattati, anche grazie all'appartenenza allo stesso ambito di studi, e di condividere esperienze e difficoltà comuni. Anche la mediazione a livello comunicativo informa il progetto 1; le abilità di mediazione sono necessarie sia per entrare in contatto con le persone da intervistare, sia per intervistare, sia per comprendere e riconoscere eventuali differenze culturali o problemi linguistici che potrebbero compromettere la comunicazione (Consiglio d'Europa, 2020:122 e ss.). Nelle sottocategorie di questa voce si trovano principalmente esempi di crescita personale.

Il pacchetto cognitivo, categoria del progetto 2, integra gli aspetti precedenti con le caratteristiche proprie del discente come agente sociale, in cui si osservano riflessività e agentività, propensione alla mediazione e al cambiamento in ambiente professionale.

Le tre macrocategorie, come si può facilmente osservare dalle sottocategorie in comune, sono interdipendenti e si compenetrano l'un l'altra; la suddivisione è stata funzionale all'analisi dei testi.

6.1 Analisi dei testi scritti dai discenti

I brani tratti dai testi dei discenti, riportati in originale, sono elencati nell'ordine seguente: il progetto 1 sulla lingua di area medica e 2 sugli esempi di diversità.

Progetto 1 Comprensibilità e incomprensibilità della lingua di studio: i racconti degli studenti

a - Condivisione della conoscenza e apprendimento tra pari

L'esempio (1) evidenzia un *aumento della consapevolezza* delle difficoltà da

affrontare a livello *professionale*, soprattutto quando la riflessione si sposta dal momento dello studio a quello in cui si esercita la professione.

(1) Durante il percorso di studio non è stato nemmeno facile riuscire a capire tutte le definizioni mediche e *saperle come contestualizzare*⁴ nella situazione clinica del paziente. (Studente tedesco di medicina di livello B1)

Questa riflessione *dopo* l'azione del cercare di comprendere le definizioni mediche indica anche il costante andirivieni del discente dalla fase di apprendimento al momento in cui dovrà metterlo in pratica. È interessante notare che questa affermazione è di uno studente italiano di medicina, ma è riportata da uno studente di medicina tedesco che studia italiano. La consapevolezza professionale sentita dallo studente italiano viene condivisa con lo studente tedesco. Tale condivisione è il primo passo per stabilire un rapporto empatico con l'interlocutore ed iniziare così a costruire una rete sociale.

Ciò che viene descritto dagli studi sulle lingue specialistiche come *comunicazione sull'asse verticale* è ben esemplificata in (2) qui sotto, testo scritto dallo stesso studente del brano precedente: l'analisi è vissuta con molta consapevolezza e forse anche una leggera apprensione, segnalata dall'uso del modale in "per poter parlare":

(2) La lingua specialistica è molto importante per la comunicazione in un ambito medico. Ma è anche importante imparare un linguaggio medico semplice per poter parlare con i pazienti.

In (3), si riportano le parole di una studentessa italiana di medicina, che mostra *consapevolezza del progresso nell'apprendimento linguistico*. Il testo è stato scritto da una studentessa tedesca di medicina di livello B1:

(3) Ora per lei è diventato tutto più facile e lei quasi non si interessa che sta facendo gli esami e le lezioni in inglese o in italiano. È molto interessante vedere il paragone perché prima lei ha studiato i termini in italiano e dopo in inglese e le difficoltà sono cambiate.

La consapevolezza del progresso nell'apprendimento delle due lingue è oramai giunta ad un livello di interiorizzazione tale che non viene più percepita la differenza linguistica. Per chi ha eseguito l'intervista, questa informazione sarà stimolo di riflessione sulla possibilità di seguire lo stesso percorso della collega, con ricadute sulla motivazione.

In (4), altro esempio di consapevolezza linguistica, la riflessione sulla lingua specialistica non è un problema, ma una necessità (il brano riporta statisticamente tutte le risposte date alla stessa domanda):

⁴ Corsivo dell'autrice.

(4) tuttavia, è importante notare che nessuno desidera ridurre o eliminare l'uso del linguaggio specialistico. C'è un consenso sul fatto che sia importante utilizzare una terminologia precisa e specializzata, sia per la comprensione dei concetti scientifici durante gli studi sia per la comunicazione precisa tra i medici e la comprensione dei testi medici specializzati. L'uso del linguaggio specialistico consente una descrizione breve e precisa senza la necessità di parafrasare. (Studente tedesco di medicina di livello B2)

Il progetto 1 è stato ideato anche per consentire agli studenti di sapere quali *strategie d'apprendimento* hanno sviluppato gli studenti italiani per affrontare le difficoltà terminologiche del linguaggio medico, così da condividerle e forse anche riuscire a metterle in pratica. Nell'esempio (5), vediamo che la conoscenza del mondo e le precedenti conoscenze non sono d'aiuto, è inevitabile, quindi, dover studiare la terminologia in entrambe le lingue, almeno per quel che riguarda le sigle. Il problema è condiviso tra intervistato e intervistatore.

(5) ...le abbreviazioni spesso usate sono diverse dell'inglese, ... Per esempio "CID" significa Coagulazione intravascolare disseminata, mentre in inglese va scritto "DIC". Come potrete vedere, le parole non sono così differenti, ma in forma breve non è possibile utilizzare le conoscenze precedenti. È per quel caso è molto importante fare la studia nelle due lingue entrambe. (Studente tedesco di medicina di livello B1)

b - Mediazione a livello comunicativo

Oltre che per il suo contenuto, l'esempio (6) è stato inserito sotto *mediazione nella comunicazione* perché, visto che la loro ipotesi poteva toccare un argomento sensibile, le studentesse dovevano formulare in modo appropriato le domande sia nel momento della formulazione che della somministrazione. Progetto realizzato da una studentessa polacca di medicina (livello B1 alto) e una spagnola di veterinaria (livello B1 basso).

(6) IPOTESI: La nostra prima ipotesi era quella che dopo 6 e più anni di studio si diventasse incapace di parlare nei modi semplici perché ai medici sembrasse non adatto semplificare dei processi di corpo umano così complessi... La seconda era che per un medico di famiglia (medico di assistenza primaria) fosse più facile utilizzare la lingua del popolo che per medico professionista, ...

CONCLUSIONI: In conclusione, sia gli specialisti che i medici di famiglia cercano di tradurre il complesso linguaggio medico (usato in ambiente ospedaliero, in ambulatorio o in laboratorio) in parole più semplici.

Nel ricercare conferme all'ipotesi, le discenti si sono dovute fermare a riflettere sul loro pensiero (*riflessività*) e, in base ai dati raccolti, hanno dovuto ricredersi (*cambiamento di prospettiva*). Questa indagine ha anche consentito loro di conoscere un aspetto della comunicazione medico/paziente che ritenevano determinato dalla posizione gerarchica del medico; grazie a ciò le

discenti saranno più consapevoli e preparate, quando al termine degli studi, entreranno nel mondo del lavoro (*potenziamento del discente*).

Progetto 2 *Da versi diversi*

c - Pacchetto cognitivo

Come detto, questa macrocategoria si distingue dalle precedenti soprattutto per la focalizzazione sul discente come attore sociale, che, in quanto tale, può essere artefice consapevole e intenzionale del mutamento sociale. L'esempio (7) mette l'accento sulla *presa di coscienza*, avvenuta durante la fase progettuale, *del cambiamento socioculturale*, (testo scritto da due studentesse spagnole di farmacia, livello B1 alto, e una studentessa ucraina di medicina, livello B1).

(7) Prima di cominciare con i nostri esempi e osservazioni, c'è un approfondimento importante che abbiamo scoperto durante la nostra ricerca. Rispetto al passato, in cui predominava la visione della diversità come qualcosa di vergognoso, da evitare o addirittura da eliminare, oggi si parla di ciò che è considerato "diverso da sé" con approcci differenti: la diversità può essere causa di discriminazione e commiserazione, ma anche una risorsa.

I giovani non sono necessariamente consapevoli di quanto sia cambiato l'atteggiamento sociale verso il *diverso* negli ultimi decenni, dal testo trapasare una precedente credenza, mutata dopo aver approfondito il concetto di diversità (mutamento analogo all'esempio 6).

In (8), le studentesse continuano *confrontando le istituzioni* di diversi paesi (in questo caso Spagna e Italia). L'istituzione messa a confronto è la farmacia ospedaliera. La diversità riportata evidenzia un atteggiamento critico nei confronti dell'istituzione italiana ("viene data meno importanza al rapporto farmacista-paziente"), ma la differenza viene *mediata a livello interculturale* – segnalato dal connettivo testuale "D'altra parte," –, giustificandola con la diversa organizzazione della struttura italiana.

(8) Nel caso dell'Italia, viene data meno importanza al rapporto farmacista-paziente, poiché il farmacista spende meno tempo a spiegare la funzione di ogni farmaco. Nel caso della Spagna, nell'ambiente ospedaliero, il farmacista ha l'ultima parola sul trattamento farmacologico dei pazienti, mentre in Italia è il medico. D'altra parte, la struttura della farmacia ospedaliera è molto diversa, poiché in Spagna ogni padiglione ha la propria farmacia. L'Italia, invece, ha semplicemente una farmacia centrale ospedaliera e una farmacia oncologica.

Il risvolto enattivo di questo brano si evidenzia sia nella presa d'atto di una diversità, sia nel valutarne gli aspetti positivi e/o negativi. Per discenti di livello universitario che si stanno preparando ad entrare nel mondo del lavoro, la riflessione, frutto di questa esperienza, rappresenta un ampliamento delle

possibilità di scelta, perché hanno appreso una diversa strutturazione istituzionale e acquisito flessibilità di giudizio. Potranno così essere più propulsive nel caso si presenti la necessità di una riorganizzazione istituzionale, una volta entrate nel mondo del lavoro.

In (9), la *mediazione* può essere *a livello concettuale*. L'osservazione di un comportamento "diverso" (relazione medico/paziente) mette in evidenza differenze interculturali che potrebbero essere stigmatizzanti in una cultura, ma non in un'altra; l'episodio raccontato nel testo informa chi legge delle differenze e avverte sui possibili rischi.

(9) Guardando il lavoro nell'ospedale ho notato che le relazioni tra dottori/dottoresse e Pazienti sono molto diverse. In Germania il termine relazione professionale si definisce con abitudini molto diverse. Per esempio nell'ospedale Sant'Orsola ho visto un dottore che ha fatto un bacio e un abbraccio per dire addio a un paziente. In Germania questo gesto sarebbe troppo intimo. (Studentessa I. tedesca di medicina di livello B1)

I brani (10) e (11) sono scritti dalla stessa studentessa. In (10), vediamo l'importanza della comunicazione intergenerazionale: la studentessa valuta positivamente la relazione medico/specializzando (esperto/novizio). Ne consegue *l'aumento della consapevolezza dei propri bisogni professionali*. Il brano (11) ci offre un esempio di *riflessività*:

(10) ...ho anche avuto l'occasione di osservare come vengono formati i medici italiani durante la loro specializzazione. Mi è piaciuto molto. Ogni specializzando aveva un medico anziano al quale poteva domandare sempre. Il professore dà al giovane dottore molte istruzioni e consigli. Era un'atmosfera piacevole, che in Germania manca molto. (Studentessa C. tedesca di medicina di livello B1)

(11) Si può dire che la diversità non può mai essere positiva o negativa, ma che ci sono vantaggi e svantaggi in ogni esempio. (Studentessa C. tedesca di medicina)

In (12), due studenti riflettono sull'importanza del plurilinguismo, soprattutto in ospedale dove si affrontano situazioni di emergenza (*consapevolezza linguistica*):

(12) Nell'ospedale, c'è un grande esempio di diversità. Nella segnaletica ospedaliera si trova due lingue straniere. Inglese e arabo. Inglese perché è la lingua più compresa al mondo e arabo perché è molto diffuso e molto diverso dall'inglese e dall'italiano. Come sappiamo tutti non è semplice da imparare una nuova lingua, soprattutto se non si ha conoscenza vecchia quindi quelli segnaletiche multilingua forniscono un servizio importante per molte persone soprattutto in caso di emergenza. (Studente tedesco di medicina, liv. B1 e studentessa israeliana di odontoiatria, liv. B1 basso)

Il testo che proponiamo in (13) è esempio di meta-riflessione, un retropensiero che potremmo verbalizzare così: "penso alla diversità degli altri, penso a me che penso alla diversità e penso che per gli altri la diversità sono io".

Segue un esempio di *riflessività* “ci aiuta a diventare più aperti, comprensivi e accettanti” e ancora “la diversità aiuta a vedere un po' più a fondo degli stereotipi nazionali, razziali e di disabilità”; nel diventare consapevoli delle loro azioni “l'interazione con persone diverse all'università... ci permette di fare nuove esperienze... di crescere personalmente”, divengono attori sociali che mettono in atto la loro capacità *agentiva*.

(13) Tutti noi - gli studenti stranieri - rappresentiamo la diversità, perché veniamo da paesi diversi, parliamo lingue diverse e abbiamo sembianze e abilità diverse. Comunque, la diversità dentro il nostro gruppo e la in genere, ci aiuta a diventare più aperti, comprensivi e accettanti. L'interazione con persone diverse all'università, negli ospedali, nelle strade ci permette di fare nuove esperienze e, di conseguenza, di crescere personalmente, il che è davvero importante. Inoltre, la diversità aiuta a vedere un po' più a fondo degli stereotipi nazionali, razziali e di disabilità. (Studentessa russa di biotecnologie, liv. B1 e studentessa austriaca di medicina, liv. B1)

I due studenti in (14) e (15), di corsi di laurea differenti, riflettono sulla diversità come risorsa, costruiscono un discorso *motivato*, rivelando un *pensiero critico* sull'istituzione, posizionandosi in modo responsabile (“per il benessere dei pazienti”), iniziando a formarsi come attori sociali (*agentività*) in *ambito professionale*:

(14) ...la diversità delle professioni in ospedale – qui chiamata interprofessionalità – è positiva, a condizione che ogni professione conosca le proprie competenze e che il team funzioni come tale. Si potrebbe addirittura dire che la diversità professionale, o meglio la cooperazione delle diverse professioni in ospedale, è essenziale per il benessere dei pazienti e per ogni singola terapia... (Studente tedesco di medicina e studentessa israeliana di odontoiatria)

(15) Il valore positivo o negativo della diversità dipende dall'aspetto considerato e dalle possibilità di sfruttamento. Negli ospedali, la diversità di background e di origini può e deve essere un grande vantaggio, come lo è nella nostra società; tuttavia, la cooperazione tra le diverse professioni svolge un ruolo speciale. (Studente tedesco di medicina e studentessa israeliana di odontoiatria)

L'ultimo esempio riguarda la presa di coscienza del vivere in una cultura diversa. In queste righe ritroviamo tutte le parole chiave della riflessione che ha portato alla creazione dell'attività progettuale: “vedere come diversa”, lo spiazzamento, l'incertezza; “vita quotidiana” che diventa “esperienza”, narrazione della quotidianità (*riflessività*):

(16) Quando ci si trasferisce in un paese straniero e si lavora o si partecipa a lezioni, si comincia a vedere come diversa può essere la vita quotidiana. L'esperienza di vivere all'estero è un'ottima opportunità per vedere queste differenze, spesso piccole, ma interessanti da notare. (Studentessa polacca di medicina, livello B2 basso)

7. I principali risultati: discussione

La sperimentazione ha finora dato risultati positivi. I discenti hanno esperito un cambiamento di contesto dell'apprendimento: dalla comunicazione glottodidattica (in aula) alla realtà del mondo universitario e dell'ambiente medico (in ospedale, all'università, nella vita a Bologna), come indicato nelle OEP (Beetham et al., 2012; Cronin, 2017; Cronin & MacLaren, 2018). Ciò ha contribuito, insieme all'ambiente di apprendimento tra pari, ad un cambiamento di prospettiva nei confronti del problema posto e ha consentito di assumere lo sguardo dell'Altro da sé, obiettivo della didattica esperienziale (Artese, 2022) e della pedagogia enattiva (Colombo, 2005). Il mutare delle condizioni di apprendimento porta alla riflessività, al conseguente innalzamento del livello cognitivo, ad una maggiore consapevolezza di sé e dell'Altro e alla propensione alla mediazione (Colombo, 2005; Formenti et al., 2017), ma anche all'acquisizione di nuova terminologia e a una maggiore conoscenza del proprio ambito di studio e futuro lavoro. Nel progetto sulla diversità, i discenti hanno dimostrato di essere anche particolarmente sensibili all'ineguaglianza (le "inequality-focused perspectives" in Cronin & MacLaren, 2018: 137) in ambito sanitario (esempi 6, 7, 12, 13) e non sono mancati esempi di approccio critico all'ambiente esperito (esempio 8) e tentativi di una sua nuova narrazione (esempi 14 e 15). Gli esempi di riflessività e iniziale agenzialità sottolineano come il momento di "disagio" innescato dallo stimolo del compito abbia raggiunto il suo scopo. A livello teorico, una disamina delle teorie e pratiche proprie dei tirocini professionali potrebbe inserirsi nell'analisi, in particolare per gli aspetti riflessivi dell'azione professionale (Schön, 1993; Schön, 2006; Bonometti, 2013).

La creazione di conoscenza, grazie all'esperienza d'apprendimento in altro contesto, facilita l'autodeterminazione dell'apprendente in termini di presa di coscienza e di conoscenza del nuovo ambiente (l'Italia) e dell'ambiente lavorativo in cui si trovano e si troveranno ad operare, sia durante i tirocini, sia una volta terminati gli studi. Inoltre, l'ampliamento delle possibilità di scelta favorirà il potenziamento dell'apprendente.

Nonostante le consegne siano rimaste immutate in tutte le sperimentazioni, sono state interpretate in vari modi, evidenziando il processo di interpretazione soggettiva e di co-costruzione del significato da attribuire agli obiettivi del progetto; ciò non ha comportato una valutazione negativa del compito, anzi la libertà d'interpretazione è un valore aggiunto, perché aumenta le possibilità di scelta.

A fine corso è stato somministrato un questionario di valutazione in forma anonima, i dati raccolti hanno mostrato una tendenza positiva per la percezione del progresso nell'apprendimento e l'utilità di un corso specialistico,

ma anche un'area di miglioramento che riguarda la formulazione delle domande del questionario (a volte le domande sono state fraintese); va rivista anche la preparazione della classe *ex ante* sull'attività progettuale. Infatti, i questionari di valutazione hanno rilevato che i *progetti sul territorio* sono stati solo relativamente apprezzati, perché “non sono stati ben organizzati” (non è stato specificato se dal gruppo di lavoro, dall'insegnante o da entrambi).

Per quel che riguarda la lingua specialistica, dai contenuti dei progetti e dalle richieste in classe dei discenti, non solo è necessario l'*input* terminologico specialistico, ma anche la lingua che traduce il linguaggio specialistico in lingua comune deve essere appresa per lo svolgimento della professione del medico.

7.1 Sviluppi futuri

In futuro, si intende analizzare le produzioni orali (le presentazioni in classe) che costituiscono la restituzione pubblica (davanti alla classe) dei risultati del progetto. Inoltre, nel questionario finale, si dovranno approfondire le opinioni dei discenti sulle attività svolte in e fuori aula, per comprendere se la valutazione negativa dell'attività di progetto è dovuta al modo in cui è formulata la domanda oppure ad un effettivo impatto negativo dell'attività sugli studenti.

Per quel che riguarda l'esiguità di scelta dei temi trattati nei progetti, si è già abbozzato un testo per un'attività sul ruolo tradizionale del medico paragonato a quello del medico virtuale, il nuovo progetto si intitola “Medico o Medico 2.0?” con il seguente stimolo:

Il fine è cogliere gli elementi distintivi e i meccanismi della comunicazione reale e della comunicazione virtuale tra medico e paziente, confrontandoli e evidenziando i pregi ed i difetti di entrambi i tipi di comunicazione.

Informatevi sulle caratteristiche della comunicazione, individuando un articolo in italiano in cui si parla delle caratteristiche della comunicazione tra medico e paziente. Cercate esempi concreti di entrambe le comunicazioni: via web, canali Telegram ecc. e interazioni faccia a faccia tra medico e paziente (in ospedale, in ambulatorio ecc.).

Scrivete un testo in cui elencate le caratteristiche di questi due tipi di comunicazione: mezzo di comunicazione – internet, cellulare, social media, verbale, faccia-a-faccia, telefonica ecc.-, modalità di comunicazione – scrittura, vocale, audio, verbale ecc.-, finalità della comunicazione – informazione, controllo, sostegno ecc.- e specificatene le diversità, se ne individuate (in gruppo).

8. Conclusioni

È possibile adottare pratiche educative aperte all'interno di un quadro metodologico esperienziale ed enattivo, a patto che le pratiche siano separate dalle risorse educative aperte. Le OEP integrano gli approcci metodologici citati, anzi consentono la messa in atto dei principi della didattica basata sull'esperienza in un'ottica enattiva.

Uscire dal contesto dell'aula comporta rendere accessibili i contenuti del nostro intervento didattico anche a persone che non sono parte del gruppo classe, sia quando chiediamo agli studenti di agire fuori dall'aula, sia quando riportiamo il risultato del nostro operato di insegnanti ad un pubblico di colleghi. Questo vuol dire adottare le OEP: cambiare contesto e rivolgersi a reti sociali aperte, ma anche approntare un pacchetto cognitivo esperienziale che rappresenti la cassetta degli attrezzi per gli studi e la vita degli studenti. Lavorando sui progetti sul territorio, gli studenti sono stati impegnati in un processo cognitivo in cui hanno esercitato la loro capacità di giudizio, ampliato le loro possibilità di scelta, progredito nel sapere, al di là del focus strettamente linguistico.

Se vogliamo preparare gli studenti a vivere in una società che condivide, rielabora, critica e innova la conoscenza, "we may need to be proactive in expanding their learning horizons." (Beetham et al., 2012: 7).

9. Riconoscimenti

Si ringrazia il coordinamento del Progetto QuILL - Quality in Language Learning - (2020-1-PT01-KA226-HE-094809), Programma Erasmus+ cofinanziato dalla Commissione Europea, per aver coinvolto il Centro Linguistico d'Ateneo nella realizzazione del progetto. La partecipazione delle collaboratrici ed esperte linguistiche (C.E.L.) ha consentito di approfondire approcci e materiali, dandoci l'opportunità di attivare corsi di lingua specialistica che ancora oggi diversificano l'offerta didattica del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Bologna.

Riferimenti bibliografici

- Artese, M., (2013). *Interazioni e identità nella classe di italiano lingua seconda all'Università*. [Tesi dottorale non pubblicata] Università degli studi di Macerata. Sez. I, Cap. 1, par. 3.1.1, 40-41.
- Artese, M., (2022). "Concepire progetti orientati all'azione per costruire il dialogo interculturale nella classe di lingua seconda: CEFR Companion Volume with new descriptors e

- pratica didattica a confronto.” in A. Fazio, E. Bonvino & M. Meneghini (a cura di), *Didattica innovativa nei Centri Linguistici Italiani tra nuove tecnologie e ascolto*, Romatre-Press, 155-165. <https://doi.org/10.13134/979-12-5977-105-6>
- Beetham, H., Falconer, I., McGill, L., & Littlejohn, (2012). Open practices: a briefing paper. JISC, <https://oersynth.pbworks.com/w/page/51668352/OpenPracticesBriefing>
- Bonometti, S., (2013). Il tirocinio come esperienza di riflessività, in *Prospettiva EP*, 3:49-58. Consultato il 27 novembre 2023 in: https://www.researchgate.net/publication/262456601_Il_tirocinio_come_esperienza_di_riflessivita
- Carli, M.V., (2018). Narrazione e identità discorsive nei forum di medicina. in M.V. Carli, B. Hernán-Gómez Prieto & G. Mapelli (a cura di), *La comunicazione specialistica – Aspetti linguistici, culturali e sociali*, Franco Angeli, 15-37.
- Cavagnoli, S., (2014). *La comunicazione specialistica*, 3a ristampa, Carocci.
- Colombo, M., (2005). Introduzione. Dalla riflessività alle pratiche riflessive: la “svolta creativa” in educazione, in M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, 7-31. Consultato il 3 novembre 2023 su: <https://oppi.it/wp-content/uploads/2019/03/Colombo-M-riflessivita-e-creativita-2005.pdf>
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. In M. Barsi, E. Lugarini & A. Cardinaletti (a cura di), trad. it del CEFR *Companion volume*. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Cronin, C., (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, V. 18. DOI: [10.19173/irrodl.v18i5.3096](https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096).
- Cronin, C., & MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis*. 10. DOI: [10.5944/openpraxis.10.2.825](https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825).
- Formenti, L., Luraschi, S., & Rigamonti, A., (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria, *Encyclopaideia XXI* (48), 5-27, ISSN 1825-8670. Scaricato il 31 ottobre 2023 in [10.6092/issn.1825-8670/7415](https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7415)
- Lavinio, C., (2022). Scienze e linguaggi tecnico-scientifici a scuola, in M. Dota, G. Polimeni, M. Prada (a cura di), *Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi*. Italiano Linguadue / Quaderni di italiano Linguadue 5, V. 14 N. 2, 177-190.
- Schön, D. A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. di A. Barbanente, Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A., (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. e note di D. Capperucci, FrancoAngeli.
- Tomasello, M., (2023). *Dalle lucertole all'uomo, Storia naturale dell'azione*, Raffaello Cortina Editore.
- UNESCO, (2022). *The 2019 UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER) Supporting universal access to information through quality open learning materials*, Job 1023.22 CI-2022/WS/7 Rev., Paris, France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205>
- Veletsianos, G., (2015). A case study of scholars' open and sharing practices, in: *Open Praxis*, vol. 7, issue 3, July-September 199-209. DOI: [10.5944/openpraxis.7.3.206](https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.3.206)

Zingaro, A., Moraldo, S. M., Bavieri, L., Polselli, P., Quarta, T., Ferner, J., Martin, S.M., Artese, M., & Nauert, S. (2023). Digital Education and LSP Contents in Language Learning and Teaching. In E. Mendes Silva, S. Moraldo, A. Zingaro, M. E. Gómez-Parra, I. Szabó, L. Chodzkiéné & T. Ghivirigă (Eds.), *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 73-86. <https://hdl.handle.net/11585/913611>.

Riferimenti a siti di OER

<http://www.adgblog.it>
<https://medicioggi.it/>
https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php
<https://www.salute.gov.it>
<https://storielibere.fm/>

14. Insegnamento delle espressioni idiomatiche ai parlanti macedoni: analisi contrastiva e proposte didattiche

Radica Nikodinovska

Abstract: Idiomatic expressions are an indispensable component of the linguistic heritage of each speaker, their understanding and use play an important role in learning a foreign language as they contribute to the progressive development of the communicative ability of learners. This is why authors like Irujo (1986: 240), Detry (2014:144) and others advise not to wait for the final stages of learning a foreign language in order to familiarize students with phraseology and to give greater importance in teaching and manual programmes (González Rey, 2005: 142). In this paper, following in the wake of the authors mentioned above, we start from the idea that we must give the learners the opportunity to approach idiomatic expressions in the early phase of learning the language and to make a reflection on the pragmatic and cultural level starting also from their own language. To verify this hypothesis, a group of 20 university students, enrolled in the Department of Italian Language and Literature at the Faculty of Philology “BlažeKoneski” of Skopje (UKIM), divided into two groups, one of which is level A2 and the other of level B1 of the CEFR, has been administered a test containing a series of exercises for the recognition, understanding, reconstruction, use and translation of idiomatic expressions This paper presents the analysis of the results obtained, trying to verify the hypothesis about the introduction of idiomatic expressions in the early stage of learning a foreign language, in this case Italian.

Keywords: Teaching; Idiomatic Expressions; Teaching; Italian FL; Macedonian Context.

1. Introduzione

*Un'anatra incontra un cane al parco: “Oggi **fa davvero un freddo cane**” gli dice.
- “Non dirmelo”, le risponde il cane, “**Io ho la pelle d’oca!**”.*

L'espressione idiomatica (qui di seguito E.I.) *fa un freddo cane*, della Lbarzelletta precitata, trova un suo equivalente traduttivo macedone nell'espressione idiomatica *e kočan studeno*, che tradotto letteralmente in italiano sarebbe “è un tutolo freddo”, frase assolutamente incomprensibile per un parlante italiano se tradotta all'inverso. Per quanto riguarda invece l'E.I. *avere la pelle d'oca*, essa non ha un equivalente fraseologico macedone ma viene resa con il verbo monorematico *se naeži*, traduzione letterale in

italiano 'arricciarsi'. Dal confronto dei costituenti delle E.I. italiane e dei loro traduttori macedoni presi in esame si può desumere che per esprimere la massima gradazione intensiva dell'aggettivo negli esempi sopracitati, si nota una divergenza nell'uso dei referenti, cioè le due lingue si servono di immagini diverse per esprimere lo stesso concetto. Nonostante le diverse realizzazioni linguistiche, uno studente macedone alle prime armi sarà in grado di capire il significato delle E.I. italiane precitate, se conosce il significato dei singoli costituenti delle E.I., se riesce ad afferrare la motivazione dell'E.I. e se contemporaneamente scatta in lui la chiave di lettura connotativa. Se invece lo stesso studente si trovasse di fronte a delle E.I., come ad esempio *mangiare la foglia o prendere il granchio*, i significati delle quali non sono desumibili a partire dai significati dei singoli componenti delle E.I. ma hanno un significato figurato, non sarebbe in grado di comprenderle. Cardona (2008: 58), riguardo alla comprensione delle E.I., afferma che: "alcune espressioni sono semanticamente trasparenti, mentre altre possono essere capite solo se se ne conosce il significato figurato. Per un parlante non italofono le frasi *essere in gamba o prendere in giro* non sono trasparenti, per cui egli deve conoscerne il significato figurato perché si attivi il link con la loro rappresentazione, mentre le espressioni *fare piazza pulita o aprire le orecchie* hanno un grado di trasparenza maggiore ed il loro significato può essere più facilmente inferito dal contesto in cui compaiono" (Cardona, 2008: 58)

Le E.I. costituiscono una componente indispensabile del patrimonio linguistico di ogni parlante, la loro comprensione e l'uso hanno un ruolo importante nell'apprendimento di una lingua straniera dato che contribuiscono allo sviluppo progressivo della capacità comunicativa degli apprendenti, infondendo loro un sentimento di fiducia nei confronti dei madrelingua. La maggior parte delle E.I., infatti, fa parte del lessico quotidiano che i parlanti nativi utilizzano spontaneamente negli scambi verbali. Proprio per questo motivo gli autori come Irujo (1986: 240), Detry (2014:144) ed altri consigliano di non attendere le ultime fasi dell'apprendimento di una lingua straniera per familiarizzare gli studenti con la fraseologia e di dare maggiore importanza nei programmi di insegnamento e nei manuali (González Rey, 2005: 142).

In questo lavoro, seguendo la scia degli autori sopracitati, si parte dall'idea che si deve dare la possibilità al discente di avvicinarsi alle espressioni idiomatiche nella fase precoce dell'apprendimento della lingua e di fare una riflessione sul piano pragmatico e culturale partendo anche dalla propria lingua. Proprio la capacità di confrontare sistemi linguistici differenti e di trovare potenziali equivalenti fraseologici in lingua materna e viceversa aiuta la comprensione e la memorizzazione delle espressioni idiomatiche. Per verificare la predetta ipotesi, a un gruppo composto di 20 studenti universitari, iscritti al Dipartimento di lingua e letteratura italiana alla Facoltà di filologia

“Blaže Koneski” di Skopje (UKIM), divisi in due gruppi, di cui uno di livello A2 e l'altro di livello B1 del QCER, è stato somministrato un test contenente una serie di esercizi per il riconoscimento, comprensione, ricostruzione, uso e traduzione delle E.I. Prima della somministrazione del test, agli studenti sono stati spiegati gli aspetti più importanti riguardanti la struttura delle E.I., le loro funzioni sintattiche all'interno di una proposizione e i problemi legati alla loro semantica. Dopo la compilazione del test, gli studenti sono stati invitati a spiegare cosa li ha aiutati nella comprensione delle E.I.

Prima di passare all'analisi dei risultati del test somministrato agli studenti, occorre definire le espressioni idiomatiche e presentare dei criteri di cui ci si è serviti per la loro delimitazione. È importante inoltre capire quanto spazio viene dato a questi gruppi di parole nel QCER e nei manuali di lingua italiana.

2. *Espressioni idiomatiche: definizione e criteri di delimitazione*

Nei dizionari, nelle grammatiche e nei manuali di linguistica si trova una terminologia vasta e poco sistematica che riguarda le E.I. Il Grande dizionario dell'uso di De Mauro (1999) riporta una serie di termini come *frase idiomatica*, *frase fatta*, *idioma*, *polirematica*, *locuzione (estens., frase, espressione, modo di dire, frase idiomatica)*, *frasema* ecc. Dal confronto dei precitati termini e delle rispettive definizioni si è potuto constatare che non sempre c'è una netta distinzione fra di esse e che i criteri su cui si basano sono molto simili. Nella letteratura si incontrano anche altri termini come *unità lessicali superiori*, *unità polirematiche*, *costruzioni o costrutti lessicali*, *frasi fisse*, *nessi*, *fraseologismi*, *unità fraseologiche*, *espressioni fraseologiche*, *cliché*, *motti*, *espressioni fisse*, *collocazioni*, *unità polilessicali* (Casadei, 1996)¹.

Dal punto di vista semantico, le E.I. sono spesso state definite come anomale e irregolari. Tale concezione è legata al fatto che il loro significato violerebbe il principio di composizionalità ed è, di conseguenza, non composizionale. Il principio di composizionalità, come osservato da Casadei è alla base della produzione e della comprensione di una lingua: “Un parlante non potrebbe né apprendere il linguaggio, né produrre nuove espressioni se ciò non consistesse nel manipolare un repertorio finito di unità e regole combinatorie, e parallelamente che non potrebbe comprendere un numero potenzialmente infinito di espressioni, molte delle quali inedite, se non ne potesse predire il significato in modo composizionale” (Casadei 1996: 17).

¹ Per una rassegna approfondita di varie concezioni ed approcci, con un'attenzione particolare a quello cognitivo, si rimanda all'opera “Metafore ed espressioni idiomatiche” di Federica Casadei.

Un punto di partenza nella nostra analisi, può essere rappresentato dalla definizione di Cristina Cacciari:

Un'espressione idiomatica è un insieme o una configurazione formato da una o più parole e dotato di una interpretazione semantica convenzionale che può essere, a diversi gradi, derivata composizionalmente della interpretazione delle parti che la compongono. Può essere totalmente inerte così come ammettere che sue parti siano sintatticamente e semanticamente flessibili. (Cacciari, 1989: 417)

Per la delimitazione dell'*espressione idiomatica* ci si è basati su quattro criteri necessari per la definizione del concetto stesso:

1. convenzionalità – secondo questo criterio l'espressione idiomatica si distingue dalle combinazioni libere che rappresentano unità sintattiche;
2. poliessicalità – l'espressione idiomatica è composta da almeno due parole. Con questo criterio vengono escluse tutte le unità formate da una parola composta;
3. semanticità – secondo questo criterio vengono escluse combinazioni di parole nelle quali una delle parole è complementare all'altra parola e le quali non formano un unico significato sintetico;
4. funzione sintattica – secondo questo criterio vengono escluse le polirematiche che non hanno una funzione sintattica all'interno di una proposizione, cioè che appartengono al campo paremiologico della lingua. (Nikodinovski, 1992)

3. Le espressioni idiomatiche nel QCER e nei manuali di lingua italiana

Le E.I. sono incluse nel QCER nella parte dove vengono presentate le competenze linguistico-comunicative, più precisamente nella parte che riguarda le competenze linguistiche e le competenze sociolinguistiche (C2, C1) e nella griglia di valutazione dello scritto (B2) (Consiglio d'Europa, 2020: 142, 149, 197).

Dall'analisi della scala sull'ampiezza del lessico, che riguarda sia la ricezione sia la produzione, emerge che per le E.I. esistono dei descrittori solo per i livelli più alti, cioè per C2, C1 e B2:

- **livello C2:** Ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende **espressioni idiomatiche e colloquiali**; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica. (Consiglio d'Europa, 2020: 142)
- **livello C1:** Ha una buona padronanza di **espressioni idiomatiche e colloquiali**; è in grado di fare dei giochi di parole/segni con facilità. È in

grado di comprendere e utilizzare in modo appropriato il lessico tecnico e le **espressioni idiomatiche** proprie del suo campo di specializzazione. (Consiglio d'Europa, 2020: 142)

Nella parte che riguarda la competenza sociolinguistica, i descrittori dell'Appropriatezza sociolinguistica includono le E.I. nei livelli C1 e C2:

- **livello C2** Ha una buona padronanza di **espressioni idiomatiche** e **colloquiali** ed è consapevole dei livelli di connotazione semantica.
- **livello C1** È in grado di riconoscere un'ampia gamma di **espressioni idiomatiche** e **colloquiali** e coglie i cambiamenti di registro; può però a volte aver bisogno che venga confermato qualche particolare. È in grado di comprendere film in cui si fa ampio uso di **espressioni** gergali e **idiomatiche**. (Consiglio d'Europa, 2020: 149)

Nella griglia di valutazione dello scritto (estensione) per il **livello B2** si legge:

- Possiede un repertorio linguistico abbastanza ampio per essere in grado di scrivere descrizioni chiare, di esprimere il proprio punto di vista su argomenti molto generali usando frasi complesse. Tuttavia, le lacune, l'espressività, le **espressioni idiomatiche** e l'uso di forme complesse sono ancora stereotipati. (Consiglio d'Europa, 2020: 197)

Considerando quanto detto sopra, si può constatare che il QCER non dà molta importanza all'acquisizione delle E.I. e non offre delle indicazioni specifiche a riguardo. Anche questo potrebbe essere uno dei motivi per i quali gli insegnanti non dedicano la dovuta attenzione alle E.I. in classe di lingua, considerandole unità complesse e difficili da memorizzare.

Nonostante la loro cospicua presenza nella lingua, le E.I. non sono adeguatamente trattati nemmeno nei manuali di lingua. Questa affermazione trova riscontro in uno studio sui risultati dell'analisi delle attività per l'apprendimento delle E.I., presenti nei manuali di lingua di livello B2-C1 del QCER, tra i più usati in molte scuole pubbliche e private e in diverse università nell'area balcanica (Nikodinovska, 2016). L'analisi effettuata ha rivelato:

- l'incoerenza nell'uso della terminologia (espressioni, modi di dire, frasi, espressioni idiomatiche);
- l'assenza di chiarezza riguardo ai criteri di selezione delle E.I. riportate nelle attività;
- il trattamento inadeguato delle E.I. nonostante le pretese di sviluppare la competenza sociolinguistica. Non viene indicato il registro linguistico e

non vengono riportate le informazioni aggiuntive che le E.I. attribuiscono al discorso.

4. Analisi dei dati di indagine raccolti dal test di conoscenza delle E.I.

In questa ricerca, riprendendo le affermazioni e i suggerimenti degli autori come Irujo (1986), Detry (2014), González Rey (2005) ed altri che consigliano di non attendere le ultime fasi dell'apprendimento di una lingua straniera per familiarizzare gli studenti con la fraseologia, bensì di dare la possibilità al discente di avvicinarsi nella fase precoce dell'apprendimento della lingua alle espressioni idiomatiche, si è voluto verificare il grado di facilità o difficoltà con cui un parlante macedone di livello A2 e B1 riesce ad avere accesso al significato idiomatico di un'espressione idiomatica a partire dai singoli costituenti che la compongono, a partire dalle rappresentazioni grafiche, dal contesto, dalle definizioni proposte e così via. Gli esercizi seguono una progressione partendo dalle E.I. italiane che hanno i loro omologhi nel macedone, proseguendo con delle E.I. in cui aumenta progressivamente la discrepanza tra il significato letterale e il significato idiomatico, il che rende più difficile la loro comprensione.

Nell'indagine è stato coinvolto un gruppo di 20 studenti universitari², iscritti al Dipartimento di lingua e letteratura italiana alla Facoltà di filologia "Blaže Koneski" di Skopje (UKIM), divisi in due gruppi di cui uno di livello A2 e l'altro di livello B1 del QCER, ai quali è stato somministrato un test contenente una serie di esercizi per il riconoscimento, comprensione, ricostruzione, uso e traduzione delle E.I. Prima della somministrazione del test agli studenti sono stati spiegati gli aspetti più importanti riguardanti le E.I. Dopo la compilazione del test, gli studenti sono stati invitati a spiegare cosa li ha aiutati nella comprensione delle E.I.

Per il corpus italiano il materiale è stato estratto dal *Dizionario dei modi di dire* di Monica Quartu (2001) mentre il corpus macedone è stato estratto dal *Makedonski frazeološki rečnik* (Dizionario fraseologico macedone) di Dimitrovski e Širilov (2003, 2008, 2009). Il corpus analizzato è composto di 93 E.I., di cui 83 in italiano e 10 in macedone. Si tratta di una sproporzione voluta perché le E.I. macedoni servivano solo nel primo esercizio con lo scopo di abbinare le E.I. italiane a quelle macedoni.

Il Test contiene 11 esercizi di abbinamento, completamento, scelta multipla, traduzione ecc., suddivisi in tre categorie: a) espressioni idiomatiche che hanno equivalenti fraseologici macedoni; b) espressioni idiomatiche

² Si tratta di studenti che al momento dell'iscrizione al corso di laurea in lingua e letteratura italiana avevano scarsa o nessuna conoscenza dell'italiano.

con equivalenza parziale e c) espressioni idiomatiche che non hanno equivalenti macedoni. Va detto che soltanto nel primo esercizio sono state volutamente utilizzate esclusivamente delle espressioni idiomatiche italiane con equivalenti fraseologici in macedone, mentre negli altri esercizi, ogni tanto, vengono utilizzate delle E.I. appartenenti a tutte le categorie. Qui di seguito viene presentato il test accompagnato dall'analisi dei risultati ottenuti dagli studenti.

I Abbinare le E.I. macedoni alle E.I. italiane contenenti il lessema OKO/OCCHIO:

In questo esercizio si chiede agli studenti di abbinare le E.I. macedoni e italiane contenenti il lessema OKO/OCCHIO al singolare e al plurale. Visto che si parte dal presupposto che ai livelli più bassi di conoscenza della lingua straniera, nel nostro caso livello A2, l'insegnante debba proporre prima le E.I. che hanno le stesse metafore concettuali e simili costituenti linguistici, più facili da capire e memorizzare, si propongono delle E.I. che appartengono alla categoria di internazionalismi, presenti in molte culture, inclusa quella italiana e quella macedone, sotto forma di calco. Tutti gli studenti hanno abbinato correttamente le E.I. macedoni a quelle italiane. La presenza di E.I. equivalenti in entrambe le lingue facilita la loro comprensione, la memorizzazione dei suoi elementi costituenti e il loro recupero per l'uso in situazione comunicativa.

E.I. MACEDONI	E.I. ITALIANE
1. <i>jade so oči (jade со очи)</i>	a. <i>aprire gli occhi</i>
2. <i>zatvora едно око (затвора едно око)</i>	b. <i>a quattr'occhi</i>
3. <i>vo četiri oči (во четири очи)</i>	c. <i>mangiare con gli occhi</i>
4. <i>otvora oči (отвара очи)</i>	d. <i>a occhi chiusi</i>
5. <i>so zatvoreni oči (со затворени очи)</i>	e. <i>chiudere un occhio</i>
6. <i>ragja v oči (раѓа в очи)</i>	f. <i>cavare gli occhi a qcn</i>
7. <i>frla oko na nekogo (фрла око на некого)</i>	g. <i>balzare agli occhi</i>
8. <i>kopa o oči nekomu (копа очи некому)</i>	h. <i>ad occhio</i>
9. <i>drži na oko (држи на око)</i>	i. <i>mettere gli occhi addosso a qcs/qcn</i>
10. <i>od oko (од око)</i>	l. <i>tenere d'occhio</i>

Il Le parole in corsivo nella colonna A sono usate a volte con il significato letterale (L) a volte con il significato figurato (F). Nella colonna B scrivi la lettera L se si tratta di significato letterale o la lettera F se il significato è figurato

Esistono delle E.I. come ad es. “lettera morta”, “prendere per il naso” ecc. in cui il significato letterale dell’elemento centrale assume il significato metaforico. Anche in questo caso, affinché lo studente possa arrivare al significato figurato, è importante che quest’ultimo conosca il significato dei singoli costituenti i quali, comunque, non dovrebbero essere di rara frequenza. Per verificare la capacità degli studenti di distinguere il significato letterale da quello figurato, nel secondo esercizio si chiede agli studenti di indovinare se i costituenti centrali attorno ai quali ruotano le E.I. abbiano un significato letterale o figurato.

Tutti gli studenti di livello B1 sono riusciti a fare distinzione tra il significato letterale e figurato, mentre il gruppo di livello A2 non ha saputo rispondere soltanto alla domanda n. 5. Dalla spiegazione fornita dagli studenti riguardo alla risposta fallita si desume che il problema era dovuto alla non conoscenza dei lessemi ‘lume’ e ‘candelabro’, effettivamente l’uso del lessema ‘lume’ nel senso proprio della parola è piuttosto raro. In casi come questo, l’insegnante deve cercare di selezionare attentamente le E.I. in base alla frequenza d’uso anche dei singoli costituenti.

A E.I. contestualizzate	B L (letterale)/ F (Figurato)
1. a) Marco è fatto così, affoga in un <i>bicchier</i> d’acqua. b) Un <i>bicchiere</i> d’acqua, per favore!	
2. a) Questo ragazzo è padre <i>sputato</i> . b) È un ragazzo maleducato, l’ho visto <i>sputare</i> per terra.	
3. a) Le mie raccomandazioni sono rimaste <i>lettera</i> morta. b) Le <i>lettere</i> dell’alfabeto italiano sono 24.	
4. a) Lui è amico solo a <i>parole</i> . b) Non capisco il significato di queste <i>parole</i> .	
5. a) Elena ha perso il <i>lume</i> dagli occhi quando ha visto i suoi vestiti rovinati.	

- b) La prima sera della festa si accende un *lume* su un candelabro speciale.
6. a) Ti ha preso per il *naso*: ti ha dato un appuntamento e poi non è venuta.
- b) Non mi piace per niente il suo *naso*.

III Individua l'E.I. nella frase della colonna di sinistra e trascrivila nella colonna di destra:

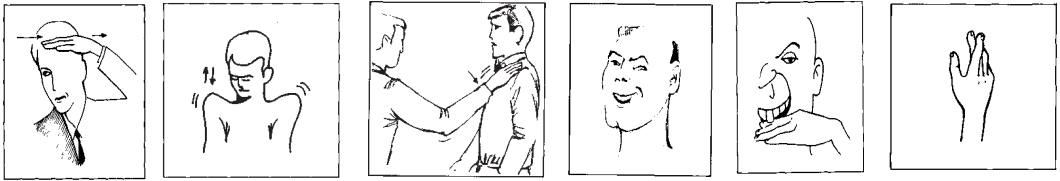
Il terzo esercizio, in cui si chiede agli studenti di individuare le E.I. all'interno di un contesto e di trascriverle nella colonna di destra, contiene 9 E.I. distribuite in 8 frasi. Il riconoscimento delle E.I. presuppone, anche questa volta, una buona comprensione del significato dei singoli costituenti delle E.I. nonché la capacità di afferrarne la motivazione. Soltanto 3 studenti (livello B1) sono riusciti a riconoscere le E.I.: *rodersi il fegato* (Es. 2), *fare il diavolo a quattro* (Es. 3) e *dare filo da torcere* (Es. 5). In tutti questi casi, gli equivalenti macedoni o ruotano attorno ad una diversa immagine di sfondo (*rodersi il fegato* → mangiarsi vivo) oppure hanno una realizzazione linguistica senza il significato figurato (*fare il diavolo a quattro* → fare grande baccano; *dare filo da torcere* → creare problemi). Si tratta, quindi, di E.I. che per i parlanti macedoni risultano semanticamente opache. Il risultato ottenuto si può comunque considerare soddisfacente dato che 17 studenti su 20 sono riusciti a individuare 6 E.I.

- | | |
|--|---|
| 1. Leggendo fra le righe, avevo capito che Pietro non diceva la verità. | - |
| 2. La mia squadra ha perso e il nostro allenatore si rode il fegato. | - |
| 3. Farei il diavolo a quattro pur di ottenere quella parte nella commedia. | - |
| 4. Possibile che debba essere sempre io a toglierti le castagne dal fuoco? | - |
| 5. Mario è un osso duro da convincere e ci darà del filo da torcere. | - |
| 6. Una madre si butterebbe nel fuoco per i figli, se ce ne fosse bisogno. | - |
| 7. Gli avevo chiesto di aiutarmi ma se n'è lavato le mani. | - |
| 8. Luca è una persona intelligente, fa il passo secondo la gamba. | - |

IV Abbina le immagini alle espressioni idiomatiche:

Nel quarto esercizio è stata utilizzata la rappresentazione grafica che serve da sostegno cognitivo alla comprensione delle E.I. e alla loro acquisizione. Si è partiti dal presupposto che lo studente sarà capace di comprendere l'immagine dell'E.I. italiana, sia dal punto di vista letterale sia dal punto di vista figurato, arrivando in tal modo ad una migliore memorizzazione della sua forma

e del suo significato idiomatico. L'utilizzo delle immagini è importante perché le E.I. trasmettono un'azione o una situazione. Le E.I. *strizzare un occhio*, oppure *restare a bocca aperta*, *sbarrare gli occhi* sono comprensibili perché sono facilmente rappresentabili nella mente in quanto riproducono manifestazioni tipiche di determinate emozioni. Tutti gli studenti sono riusciti ad abbinare correttamente le E.I. alle immagini. Questo tipo di esercizio è utile perché aiuta la memorizzazione delle E.I. grazie alla memoria visiva, si tratta di una tecnica molto promettente, soprattutto nella fase del primo approccio alle E.I.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

a) incrociare le dita; b) mordersi la mano; c) alzare le spalle/fare spallucce; d) dare una pacca sulla spalla; e) averne fin sopra i capelli; f) strizzare un occhio/fare l'occholino;

V Abbina le E.I. della colonna di sinistra alle definizioni della colonna di destra

L'esercizio V prevede che siano già note le espressioni descritte, in realtà, gli studenti le hanno incontrate nell'esercizio precedente. Il compito consiste nell'abbinare le E.I. alle definizioni corrispondenti. Va precisato che, in questo esercizio, le E.I. sono presentate con il verbo all'infinito e sono decontestualizzate. Visto che si tratta comunque di un esercizio che segue la rappresentazione grafica delle stesse E.I., tutti gli studenti hanno dato risposte corrette.

- | | |
|--|--|
| 1. incrociare le dita | a) essere stufo, essere stanco, ecc, di una situazione |
| 2. mordersi la mano | b) segno di intesa, di complicità |
| 3. alzare le spalle/fare spallucce | c) un modo fisico di trasmettere uno dei tanti messaggi, principalmente una forma di lode, un atto di congratulazioni |
| 4. dare una pacca sulla spalla | d) essere irritato e pentito per non aver approfittato specialmente di un'occasione |
| 5. averne fin sopra i capelli | e) augurarsi o augurare buona fortuna e per difendersi dalla mala sorte quando raccontiamo un fatto "non vero" o una "bugia" |
| 6. strizzare un occhio /fare l'occholino | f) mostrare disinteresse, noncuranza |

VI Completa le E.I. con i verbi nel riquadro:

Questo esercizio di completamento contiene delle E.I. con le similitudini, spesso usate come luoghi comuni che sono presenti in molte culture. La similitudine consiste nel confrontare due parole o due parti di un discorso, in una delle quali si trovano caratteristiche o proprietà somiglianti e paragonabili a quelle dell'altra. Questa categoria di E.I. è largamente usata sia nel linguaggio comune italiano sia in quello macedone. Si è scelto di proporre nel test delle E.I. il cui significato viene descritto con l'aiuto delle stesse associazioni. Tutti gli studenti hanno risposto correttamente. Solo nei commenti 2 studenti di livello A2 hanno spiegato di aver scelto alcune risposte (senza specificare quali) per esclusione o servendosi dell'intuito. Questo tipo di E.I. non dovrebbe rappresentare alcuna difficoltà a livello ricettivo.

ammazzare – andare – bere – fumare – camminare – crollare – dormire – parlare

1.	_____ <i>come le mosche al miele</i>
2.	_____ <i>come una spugna</i>
3.	_____ <i>come una tartaruga</i>
4.	_____ <i>come un cane</i>
5.	_____ <i>come un sasso</i>
6.	_____ <i>come un libro stampato</i>
7.	_____ <i>come un turco</i>
8.	_____ <i>come un castello di carte</i>

VII Abbina le E.I. ai verbi o alle locuzioni verbali che condividono il contenuto semantico delle E.I.:

Questo esercizio contiene delle E.I. con maggiore opacità rispetto a quelle degli esercizi precedenti. L'unica E.I. fra quelle proposte che ha il suo equivalente fraseologico macedone con lo stesso referente al suo interno è *ammazzare il tempo* mentre per tutte le altre, per rendere il senso in macedone, si ricorre ad altri mezzi espressivi o ad una parafrasi esplicativa. Gli studenti avevano il compito di abbinare le E.I. ai verbi o alle locuzioni verbali che condividono il contenuto semantico delle E.I. che, però, non possiedono la stessa espressività ma possono aiutare lo studente nella decodifica. Soltanto tre studenti di livello B1 sono riusciti a decodificare le E.I. *mangiare la foglia e in-*

goiare il rospo. Dai commenti degli studenti risulta che per la decodifica delle restanti E.I. sono stati cruciali il contesto e i loro corrispondenti sinonimici.

E.I.	Elemento sostitutivo
1. Qualche volta gioco a carte per <i>ammazzare il tempo</i> .	a) confessare
2. La festa era noiosa. così <i>ho tagliato la corda</i> .	b) trascorrere senza annoiarsi
3. Ho dovuto cedere e <i>ingoiare il rospo</i> .	c) ubriacarsi
4. Ero pieno di rimorsi e così <i>ho vuotato il sacco</i> .	d) sopportare
5. Prima non capivo ma poi <i>ho mangiato la foglia</i> .	e) fuggire via in tutta fretta
6. Dopo molti tentativi ho dovuto <i>gettare la spugna</i> .	f) prendere una decisione
7. Gli piace il vino e ogni tanto <i>alza il gomito</i> .	g) arrendersi
8. Hanno avuto grandi indecisioni prima di <i>saltare il fosso</i> .	h) capire

VIII - Sostituisci le parole in grassetto con una delle parole o espressioni che determinano il significato dell'E.I.:

Si tratta di un esercizio a scelta multipla, gli studenti dovevano scegliere la risposta giusta tra le tre proposte. Per far ciò, dovevano riflettere sulla sostituibilità degli elementi che costituiscono le E.I. con dei lessemi che ne condividono il contenuto semantico. È più che evidente la perdita dell'espressività quando le immagini di sfondo delle E.I. vengono sostituite con elementi che tolgono alle E.I. la potenza espressiva però, dato che si tratta di lessemi ad alta frequenza, questi facilitano l'approccio al significato figurato delle E.I. Anche questo esercizio ha dato ottimi risultati. 15 studenti hanno fornito la risposta corretta, soltanto 5 studenti di livello A2 hanno optato per il distrattore "ero ammalato" nella domanda n. 8.

- | | |
|---|---|
| 1. Il tuo amico ha una memoria da elefante . | a. ottima
b. pessima
c. mediocre |
| 2. Giovanni ha la testa dura . | a. è poco intelligente
b. è testardo
c. è gentile |

3.	La mia amica era a pezzi , dopo quello che le era successo.	a. contenta b. disperata c. arrabbiata
4.	È un uomo senza cuore .	a. ammalato b. cattivo c. ignorante
5.	È una persona senza cervello .	a. cattiva b. stupida c. ignorante
6.	Mio cugino ha un cuore d'oro .	a. è ricco b. è buono c. è bello
7.	Le tue sono parole al vento .	a. importanti b. sprecate c. gradevoli
8.	In quel momento avevo un nodo alla gola .	a. ero contento b. ero ammalato c. ero commosso

IX - Metti una croce (X) accanto alle E.I. che corrispondono alle definizioni:

In questo esercizio si chiede agli studenti di trovare le E.I. che corrispondono alle definizioni. In casi come questi, è importante che i distrattori siano scelti con cura. Alle prime due domande tutti gli studenti hanno risposto correttamente. Non hanno avuto alcun problema riguardo alla decodifica dell'E.I. *cercare il pelo nell'uovo* dato che nel macedone esiste la stessa espressione, quindi era sufficiente il riconoscimento dei singoli componenti per arrivare al significato figurato. Per l'E.I. del secondo esempio invece, nel macedone esiste un equivalente parziale che contiene lo stesso referente centrale attorno al quale ruota il significato metaforico. Alla terza domanda soltanto 4 studenti di livello B1 hanno dato una risposta corretta, fatto dovuto all'opacità maggiore dell'E.I. Alla quarta domanda soltanto 5 studenti di livello B1 hanno risposto correttamente, tutti gli altri hanno scelto l'opzione *a* che è sbagliata.

<p>1. cercare qualcosa con grande pedanteria, anche se la probabilità di trovarla è praticamente nulla</p> <p><i>a. cercare il pelo nell'uovo</i> <i>b. cavare il granchio dalla buca</i> <i>c. cercarsele con le lanterne</i></p>	<p>2. essere ottimisti, avere una visione serena e felice della vita</p> <p><i>a. venire dal mondo della luna</i> <i>b. non sapere in che mondo si vive</i> <i>c. vedere il mondo dipinto di rosa</i></p>
<p>3. avere una vita movimentata, piena di avventure e imprese diverse</p> <p><i>a. credere agli asini che volano</i> <i>b. essere indietro di cottura</i> <i>c. farne di cotte e di crude</i></p>	<p>4. pensare intensamente, fare il possibile per capire</p> <p><i>a. sbattere la testa contro il muro</i> <i>b. rompersi la testa</i> <i>c. guadagnare il terreno</i></p>

X Completa le E.I. della colonna di destra con degli aggettivi che indicano i seguenti colori: BIANCO - VERDE - ROSSO - ROSA - NERO - AZZURO - BLU:

I confronti interlinguistici di espressioni idiomatiche contenenti vari colori tra l'italiano e il macedone, fatti finora, portano alla conclusione che esistono non poche divergenze tra le E.I. italiane e macedoni. In questo esercizio si è scelto volutamente di proporre 6 E.I. idiomatiche che hanno lo stesso colore come immagine di sfondo in entrambe le lingue e 2 E.I. (*avere il pollice verde* e *passare una notte in bianco*) con diverse realizzazioni linguistiche in macedone. 15 studenti (10 di livello A1 e 5 di livello B1) hanno dato risposte errate alla domanda n. 3, mentre alla domanda n. 5 hanno omesso la risposta 4 studenti (livello A2). Riteniamo che si potrebbero proporre degli esercizi su diversi campi lessicali ad es. con gli animali, con il cibo, con le parti del corpo e così via, partendo da quelle che presentano somiglianze, procedendo gradualmente con delle E.I. con maggiore grado di idiomaticità.

E.I.	Colore
1. <i>prendere bianco per</i> _____	
2. <i>andare in</i> _____	
3. <i>avere il pollice</i> _____	
4. <i>sognare il principe</i> _____	
5. <i>passare una notte in</i> _____	
6. <i>avere il sangue</i> _____	

7. *essere di umor* _____
8. *vedere il mondo con gli occhiali* _____

XI Traduci le E.I. italiane in macedone possibilmente con un equivalente fraseologico:

In questo esercizio si chiede agli studenti di provare a tradurre soltanto le E.I. contestualizzate, con un equivalente fraseologico macedone, laddove possibile. L'esercizio contiene dieci E.I., graduate per difficoltà. Dall'analisi emerge che tutti gli studenti hanno fornito una traduzione fraseologica corretta per le prime cinque E.I. grazie all'esistenza di omologhi macedoni. L'E.I. della domanda n. 6 è stata tradotta con un corrispondente fraseologico da 7 studenti di livello B1, mentre 2 studenti di livello B1 e 3 di livello A2 hanno fornito una traduzione approssimativa. Per quel che riguarda l'E.I. della domanda n. 5, ben 13 studenti sono riusciti a trovare il corrispondente fraseologico macedone grazie all'utilizzo delle strategie inferenziali. Tutti gli studenti hanno riscontrato problemi con le E.I. nelle domande 7, 8, 9 e 10. La difficoltà nella traduzione e nell'uso delle E.I. *tagliare la testa al toro* e *attaccare un bottone* possono derivare anche dal fatto che esse hanno il doppio senso, oltre al senso proprio hanno anche il senso figurato. Comunque sia, si tratta di E.I. italiane che non hanno similitudini metaforiche con la lingua macedone, perciò sono considerate più difficili.

1. Perché quella faccia? *Ti sei alzato col piede sinistro?*
2. Purtroppo non posso aiutarti, temo di *avere le mani legate*.
3. Le temperature alte degli ultimi giorni *hanno le ore contate*.
4. Marta è una vera spendacciona, *ha le mani bucate*.
5. La situazione è davvero critica, siamo con *l'acqua alla gola*.
6. Non fai altro che litigare, stamattina *hai la luna di traverso*.
7. Per essere certi della veridicità della supposizione, bisogna *fare la prova del nove*.
8. Adesso basta perdere tempo, dobbiamo *tagliare la testa al toro* una volta per tutte.
9. Ieri ho incontrato Luisa che mi *ha attaccato un bottone* che non finiva più.
10. Oggi vi darò 5 consigli per *avere il pollice verde* e curare al meglio le vostre amate piante.

5. Considerazioni conclusive

In questa ricerca, basandosi sulle affermazioni degli autori come Irujo (1986), Detry (2014), González Rey (2005), si parte dall'idea che si deve dare la possibilità al discente di avvicinarsi alle espressioni idiomatiche nella fase precoce dell'apprendimento di una lingua straniera e di fare una riflessione partendo anche dalla propria lingua. Per raggiungere gli obiettivi del presente lavoro e verificare la predetta ipotesi, a un gruppo composto di 20 studenti universitari, iscritti al Dipartimento di lingua e letteratura italiana alla Facoltà di filologia "Blaže Koneski" di Skopje (UKIM), divisi in due gruppi di cui uno di livello A2 e l'altro di livello B1 del QCER, è stato somministrato, in presenza e senza un dizionario, un test composto di 11 esercizi contenenti 83 E.I. italiane e 10 E.I. macedoni, classificate in tre categorie: 1) E.I. identiche con equivalenza lessicale e semantica tra le due lingue; 2) E.I. con equivalenza parziale e 3) espressioni idiomatiche che non hanno equivalenti fraseologici in macedone. Dato che si tratta di un gruppo misto di studenti dal punto di vista di livello di conoscenza della lingua italiana, non sempre si è seguita la progressione rispetto al grado di difficoltà delle E.I. tranne che per il primo esercizio.

Dall'analisi, ampiamente discussa per ogni esercizio, risulta che gli studenti sono riusciti a rispondere correttamente all'80 % delle domande, il che conferma l'ipotesi iniziale che le E.I. si possono introdurre senza problemi anche nella fase precoce dell'apprendimento. È importante che la tipologia degli esercizi e la selezione delle E.I. sia fatta con accuratezza. I risultati dell'indagine dimostrano che:

- la fraseologia della lingua materna costituisce un fattore importante e non trascurabile nel processo di apprendimento delle E.I. italiane in casi di transfer positivo;
- la consapevolezza metalinguistica aiuta gli apprendenti a cercare varie strategie per accedere al significato delle E.I. come ad es.: desumere il significato figurato dal contesto, dal significato letterale dei singoli costituenti dell'E.I., fare distinzione tra il significato letterale e quello figurato, fare confronti interlinguistici ecc.
- la rappresentazione grafica delle E.I. aiuta gli apprendenti ad accedere direttamente al significato figurato delle E.I.;
- la selezione delle E.I. in base al grado di trasparenza e alla frequenza d'uso non solo delle E.I. ma anche dei loro costituenti è essenziale per fare una distribuzione graduale e adeguata tra i livelli A e C del QCER.

Per concludere, ci si augura che i percorsi metodologici qui delineati possano incoraggiare gli insegnanti di lingue straniere, in questo caso dell'italiano LS, a introdurre le E.I. anche nella fase precoce dell'apprendimento e a sviluppare ulteriormente delle strategie di apprendimento cognitive ed efficaci.

Riferimenti bibliografici

- Cacciari, C. (1989). La comprensione delle espressioni idiomatiche. Il rapporto fra significato letterale e significato figurativo. In *Giornale italiano di psicologia*, 16, 417.
- Cardona, M. (2008). La comprensione e produzione di idiomas: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. In *Studi di Glottodidattica*, 3, 45-64.
- Casadei, F. (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche*. Bulzoni.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. In M. Barsi, E. Lugarini & A. Cardinaletti (Cur.), trad. it del CEFR *Companion volume*. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>
- Detry, F. (2008). Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? : Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère. *Synergies Espagne*, 1, 205-218. <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/detry.pdf>
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. InterCommunications & E.M.E.
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40(3), 236-242.
- Nikodinovska, R. (2016). Acquisizione delle espressioni fraseologiche - studio di caso e proposta di attività didattiche. In *Miscellanea traduttologica e glottodidattica* (pp. 127-137), KA EL ES Print.
- Nikodinovski, Z. (1992). *Фигуративните значења на анималната лексика ИНСЕКТИ во францускиот и во македонскиот јазик*, Докторска дисертација.
- Quartu, B. M. (2000). *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana, 10.000 modi di dire ed estensioni figurate in ordine alfabetico per lemmi portanti e campi di significato*. RCS Libri S.p.a.
- Фразеолошки речник на македонскиот јазик. (2003, 2008, 2009), т. I-III. Димитровски, Тодор; Ширилов, Ташко. (red.). Огледало.

15. Investigating Pragmatic Awareness of Italian as a Foreign Language Learners via Computer-Assisted Web Interviews

Andrea Civile

Abstract: Learning a foreign language is a cognitive and social phenomenon that involves various factors. Many studies on how learners develop communicative competencies have already been conducted on a large scale, embracing many fields of research. But what happens exactly when the process of developing metacognitive awareness of the target language is taking place in learners' mind, when it comes to real in-context interactions? A group of learners of Italian as a foreign language (FL) of B1 and B2 levels helped to give a tentative answer to this question, taking part in a 2-phase investigation based on Multiple-Choice Discourse Completion Task (MCDCT) administrated through Computer-Assisted Web Interviews (CAWIs), and a Think-Aloud Protocol (TAP) face-to-face online sessions based on Computer-Assisted Personal Interviews (CAPIs).

As a part of a more comprehensive Ph.D. project, this investigation tries to explore, from a metacognitive perspective, learners' pragmatic awareness when performing requests in Italian, with a specific focus on the interactional strategies they tend to prefer in situations defined by different degrees of social distance, relative power, and imposition.

The theoretical framework of reference lays on the definition of pragmatic awareness in teaching foreign languages (Ishihara, 2007), the Theory of Pragmatic Acts (Mey, 2006) and the Politeness Theory (Brown & Levinson, 1978), with a focus on requests as Face-Threatening Act (FTA) through a cross-cultural perspective of analysis (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989).

This investigation aims to deepen the reflection on the relevance of pragmatic awareness in Italian as FL learners as a pivotal tool whereby they can get the appropriate pragmalinguistic and sociopragmatic tools to interact in a sociocultural appropriate way.

Keywords: Pragmatic Awareness; Requests; Pragmatic Cultural Scheme; Multiple-Choice Discourse Completion Task; Think-Aloud Protocol; Computer-Assisted Web Interviewing.

1. Introduction

In communication, people may confuse, mislead, misunderstand, or offend others inadvertently, even in their own first or dominant language (L1). Understandably, the task becomes even more challenging in intercultural communication, where all interactants may not rely on the same cultural literacy. Learning a new language, in fact, can be compared to joining a new community, physically or metaphorically, and can be viewed not just as ac-

quiring language form, but also as understanding social norms and cultural practices commonly shared in the second language (L2) community, which are not always explicitly stated or obvious to novice members or outsiders. In other words, knowing a foreign language does not equate to the ability to effectively do something in that foreign language. But how can these L2 social norms and cultural practice be effectively taught to give learners the appropriate interactional tools to act properly in the new community? Learners may notice interactional practices during learning, presumably in textbook dialogues, classroom activities, teacher or peer talk. Still, interactional competence components may feature purely incidentally to the actual learning task at hand. There may be, thus, some practice that the learner notices and subsequently adds to their own repertoire of interactional practices, but the uptake of these practices may be unconscious or semi-conscious.

This paper intends to outline the insights from the experimentation of a qualitative investigative methodological approach employed to explore the degree of pragmatic awareness of Italian as an FL learner of intermediate level (B1-B2) in performing requests in contexts defined by different degrees of social distance, relative power, and imposition. Investigating learners' general pragmatic awareness degree is a crucial operation from a didactic point of view since potential transfers from L1s or other FLs can be promptly detected and, in many cases, can be turned into beneficial aspects in terms of intercultural enrichment.

Along with a comprehensive overview of the theoretical framework adopted for the purposes of this work, as well as a specific focus on the qualitative methodologies and tools based on Computer-Assisted Web Interviewing (CAWI) and Computer-Assisted Personal Interviewing (CAPI) approaches, the core of the present investigation focuses on the insights emerged from the Multiple-Choice Discourse Completion Task (MCDCT) and the Think-Aloud Protocol (TAP) data from a didactic point of view.

2. Theoretical framework

Making a request is an important act in people's daily life, because it involves many elements of social relationships. Asking for help or requesting something is socially understood as a way through which people tend to express their feelings to support and help each other and thus be connected. However, how a request takes shape may vary from culture to culture because each has a different view of what is considered polite and what is not, according to the plurality of views of the value of contextual factors.

In the following paragraphs, from a cross-cultural approach-based view-

point, crucial aspects laying on the pragmatic cultural scheme of *bella figura* will be analyzed in terms of pragmalinguistic and sociopragmatic reasonings learners of Italian as a FL need to be encouraged to make. Specifically, requests, as one of the most face-threatening acts people may perform in almost every culture, a detailed focus will be dedicated to the cultural significance emerging from request-based interactions from an Italian as a FL teaching point of view.

2.1. Pragmatic Awareness and Pragmatic Cultural Schema of *Bella figura*

Learning a new language, as previously mentioned, inevitably implies an understanding of the target community's social norms and cultural practices. This is an essential aspect of communicative language ability, especially in specific contexts, such as the workplace (e.g., Riddiford & Joe, 2010). In these environments, pragmatic infelicities¹ are one of the main reasons for communication breakdowns (Clyne, 1994) and pragmatic failures², which may even create permanent negative impressions about the speaker (e.g., Washburn, 2001).

From this perspective, being pragmatically competent in a foreign language means being able to communicate with members of the target community in a culturally appropriate way. Ishihara (2007: 1-17) described pragmatic competence as “having a repertoire of linguistic strategies [...] for a speech act set (pragmalinguistic awareness), [and] knowing the impact of contextual factors on L2 form and when to apply certain L2 use to the appropriate occasion or understanding the cultural reasoning behind L2 pragmatic norms (socio-pragmatic awareness)”. García (2004) has offered instead a more operational definition, arguing that L2 learners' pragmatic awareness is “manifested in their ability to recognize and identify speech act types”. Provided that both positions are correct, a definition accounting all these aspects seems to be the one given by Alcón and Safont Jordà (2008), according to whom pragmatic awareness is “learners' conscious and explicit knowledge about pragmatics, [...] including] both pragmalinguistic and socio-pragmatic aspects” that are needed to recognize pragmatic features.

An explicit teaching pragmatic-oriented approach is then necessary, es-

¹ As theorized by Austin (1962), infelicity in pragmatics depends not on what the world is like, but on the appropriateness of the context, speaker authority and sincerity, and the existence of certain cultural conventions. Misinterpreting one (or more) of these conditions can lead to pragmatic infelicity.

² According to what originally theorized by Grice in the Cooperative Principles (1975) and by Leech in the Politeness Principles (1983), pragmatic failures can be divided into two types: pragmatic linguistic failures and socio-pragmatic failures. The first depends on the fact that what the speaker says does not agree with the habit of the native speaker; the latter is about interactions which realization does not agree with the social culture, customs of the L2 community.

pecially in FL environments. But are there any culturally significant interactional aspects to focus as a priority, in order to investigate learners' pragmatic awareness? As far as the acquisition of Italian as a FL/L2 is concerned, it is functional to bear in mind that Italy is a *high-context culture*³ and, as such, people tend to express themselves indirectly and diplomatically, allusions and suggestions play an important role and verbal statements should always be considered in their overall context (Guffey, 2013). "How" something is said is thus often more important than "what" is said, so that facial expressions, gestures, and non-verbal cues are also key to understand what is being said in each context. Therefore, despite their expressive nature, Italians rarely express criticism openly, and this is due to the need to perform a *bella figura* as much as possible. A *bella figura* is the desire to cut a good figure at all times oneself and the necessity to ensure that the interactant can uphold his/her *bella figura* as well, just as the Goffmanian concept of *face*, which is "the positive social value or public self-image individuals strive to maintain for both themselves and others in interaction" (Goffman, 1967). From this perspective, while many Western cultures appears more inclined toward the protection of negative face through the avoidance/mitigation of Face-Threatening Acts (FTAs), prioritizing the respect of the interactant's individuality and right to autonomy, Italy, like many other Latin and Mediterranean cultures, is more inclined toward the use of maneuvers to enhance and flatter positive face, such as Face-Enhancing Acts (FEAs) or Face-Flattering Acts (FFAs), showing concern for solidarity and belongingness (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

Bella figura can be thus conceived, to some extent, as a *pragmatic cultural scheme* because it is the result of conceptualization acting as dynamic template in people's interactions (Sherifian, 2011). Being aware of the existence of this scheme helps interactants to mindfully select their communication strategies to reach their goals and, accordingly, to perform each *speech act* (or *event*), following the bottom-up structure: *pragmatic cultural scheme*, *speech act(s)/event(s)*, *pragmeme(s)*, *pract(s)*. Given an underlying *pragmatic cultural scheme*, the *speech act* of requesting, for example, can embrace multiple realizations (*pragmemes*), such as asking for help, asking a favor, requesting information, and so forth, each of which can be shaped in phrases, words, gesture, silence, or other paralinguistic solutions (*practs*). As the final product

³ According to Hall's Contextual Model (Hall, 1990), high-context culture is a culture or society that communicates dominantly through the use of contextual elements, such as specific forms of body language, the status of an individual, and the tone of voice employed during speech. Rules are not directly or explicitly written or stated. By contrast, a low-context culture enjoys communications that take place most often through written or spoken (verbal) speech and rules are directly and explicitly stated. High-context cultures include close-knit groups of people, while low-context cultures are generally more diverse.

that establishes social order and normalizes different social relationships, practs are the most evident manifestation of the culture conceptualization shared within a given community (Mey, 2010).

2.2. Cultural Significance in Making Requests in Italian

Requests have the potential to be intrusive and demanding: the requester may feel to minimize the imposition involved in them, for example through the use of peripheral elements to get addressee to support his/her requests. This is because, along with the idea of *bella figura* previously illustrated, face is something that is emotionally invested: it can be lost, maintained or enhanced but, in any case, it is constantly attended to in interaction" (Brown & Levinson, 1978: 66). Essentially, one's own face can only be sustained by the actions of others, as long as members of the community co-operate in order to maintain each other's faces. *Face* can be thus *negative* or *positive*, depending on "the desire to be satisfied in the conversational exchange" (Márquez Reiter, 2000). In these terms, *positive politeness* refers to a person's desire to be unimpeded by others, to be free to act without being imposed upon, whilst *negative politeness* refers to a person's wish to be desirable to at least some others who will appreciate and approve of one's self and one's personality.

Consequently, Face-Threatening Acts (FTAs) are those acts that inherently threaten the face needs of one or both participants, because they run contrary to the addressee's and/or the speaker's positive and/or negative face (Brown & Levinson, 1987: 65). From this perspective, requests, among others, constitute FTA because of the inevitable pressure requester puts on the addressee to do or refrain from doing a specific act, infringing on his/her freedom from imposition. The addressee may indeed feel that the request is an intrusion on his/her freedom of action or even a power play and, on the other side, requester may hesitate to ask for something for the fear of exposing a need or out of the fear of possibly making the recipient lose face (Blum-Kulka et al., 1989).

From a FL teaching perspective, requests reveal thus cultural significance of the target community, allowing learners to reflect on those interaction structures (*pragmalinguistic aspects*) as unique to the frame of reference by which they are surrounded (*sociopragmatic aspects*). Although there may be universal patterns in the choice of requesting strategies across cultures, therefore, the specific directness levels appropriate for given situations might differ interculturally (Kasper, 1989). These universal patterns, according to Brown and Levinson (1978, 1987), consist in sociopragmatic variables: *social distance*, *relative power* and *degree of imposition of the requested act*. The

greater the recipient's power, the social distance from his/her interlocutor and the degree of imposition of the act are, the greater the face threat is.

With the purpose of investigating Italian as FL learners' pragmatic awareness, hence, a qualitative analysis conducted focusing on requests can help to explore how learners perceive some pragmatic phenomena, how they strategically deal with them, and whether transfer(s) from L1 or other FLs somehow occur. Specifically, to achieve these objectives, the analysis has been developed using eight different situations purposely based on different degrees of social distance, social power and imposition of the request will help to highlight insights about learners' pragmatic awareness. For each of them, in the Multiple-Choice Discourse Completion Tasks (MCDCTs) has been designed five options based on different politeness strategies (Brown & Levinson, 1987: 91-225): *bald on-record*, *positive politeness*, *negative politeness*, *off-record* and *unperformed act*.

In *bald on-record strategies* there is no detectable effort to reduce FTA impact on the addressee, who is likely to be embarrassed and uncomfortable, unless the situation is perceived as an emergency, for example, or both requester and recipient have a very close social tie such as friendship or family relationship. Bald on-records tend to aim to achieve an efficient communication with no face redress (*non-minimization of the face threat*) and, in some cases, interactants may attempt to foresee each other's intentions when there is some sort of close social tie (*FTA-oriented bald-on-record usage*). In Italian language people tend to avoid this strategy, unless the social distance is low (e.g. two close friends) or the requester power is clearly higher or, in other cases, there is some sort of emergency (e.g. office manager who needs to urge his/her direct subordinate to complete the job). It is indeed more common to apply strategies based on *positive politeness*, such as using in-group identity markers, referencing to common ground, noticing addressee's interest or needs, giving and asking for reasons or joking. In other words, *Face-Enhancing Acts (FEAs)* and *Face-Flattering Acts (FFAs)* to the positive face of the recipient are extremely frequent, because Italians tend to prefer minimizing FTA impact.

However, each situation has its own dynamics and, when a high degree of social distance and power is detectable, using a *negative politeness* strategy is a very common choice in Italy as well. Particularly *in making requests*, trying to not be perceived as imposing and intruding on addressee's space is somehow universally valid, even more when the imposition of the requested act is (or felt as) high. In these cases, indirect strategies and minimizations, such as questioning and hedging by using, for examples, the conditional tenses, or apologies and forgiveness-based solutions are undoubtedly perceived as *Face-Saving Acts (FSAs)*.

Along with the *on-record strategies* considered so far, employing an *off-record strategy* is also very common in Italian. Either when social distance and/or power with the interlocutor are perceived as high, either when the request is directed to a close friend, for example, but the degree of imposition of what is requested is high, removing one's self from any imposition whatsoever by giving hints, association clues, or by using tautologies, contradictions, metaphors or other rhetorical elements is considered culturally preferable option in many cases. In particular, off-record strategies such as irony are very common but, especially from an Italian as a FL learners' point of view, using one of them might be rather risky. Off-record strategies, in fact, extensively refer to different pragmatic cultural schemes, and being aware of all of them is a challenging task, especially for FL learners. The last possible option is the *unperformed act*, which might be a choice driven by many factors with different degrees of intentionality.

3. Methodologies and Tools

As previously mentioned, the investigation criteria employed to explore the pragmatic awareness of learners are the social distance between the requester and the addressee, the relative power of the two in terms of age, social position, and status, as well as the imposition related to the risk posed by the object of the request. On this basis, eight situations have been conceived and employed in different investigation tools: a *Multiple-Choice Discourse Completion Task (MCDCT)* and a *Think-Aloud Protocol (TAP)* combined with a *Written Discourse Completion Task (WDCT)*.

In the first case, for each of the eight MCDCTs, learners have been called to select one option among five different solutions designed on the basis of *on-record request strategies* (*bald-on*, *positive politeness*, and *negative politeness*), the first, the second and the third, respectively; an *off-record request*, the fourth, and an *unperformed request*, the fifth. MCDCTs have been administered via *Computer-Based Assisted Interviews (CAWIs)* through surveyswap.io and surveycircle.com, two collaborative free-to-use platforms dedicated to survey swapping among researchers and real audience⁴. At the same time, through the same questionnaire, learners have been asked to give some sociolinguistic information, with a special focus on their L1 and other L2s, as well as previous Italian as an L2/FL study experiences, both in their own

⁴ Surveyswap.io and surveycircle.com help students, PhD candidates, researchers, founders, and startups to find survey participants for online research studies and market research surveys. The platforms main principle is mutual support: the more often users take part in other people's surveys through these platforms, the more people will take part in his/her survey in return.

country and in Italy. This first investigation, as the next paragraph is going to illustrate in detail, has showcased how learners tend to prefer a negative politeness strategy-based request even when the social power and distance are relatively low, as much as the imposition due to the message of the request itself is.

In order to get more precise insights on this aspect, with an in-between time lag of at least two days, the same eight situations have been employed again with the same learners for individual *Think-Aloud Protocol (TAP)* sections, through *Computer-Assisted Personal Interviews (CAPIs)*. Speaking out thoughts reflects the mode of thinking and the thinking process itself. In addition, verbalizing reveals pragmatic transfers, which are cognitive procedures rather than sociolinguistic skills (Infatidou, 2021). Every TAP has also been combined with a *Written Discourse Completion Task (WDCT)* with the double goal of allowing learners to concentrate on the content of the request whilst remaining as spontaneous as possible and fixing in written form the data to be analyzed.

4. Participants

Learners taking part in the MCDCT investigation were 15: 12 female informers and 3 male informers. The average age is 28 years, and the countries of origin are Japan, South Korea, India, Argentina, Perú, Brazil, Puerto Rico, Poland, Germany, Luxembourg, Russia, and Belarus. Only in the case of Japan, the number. Consequentially, the first L1 spoken are Japanese (4 informers), Spanish (3 informers) and Korean, Hindi, German, Portuguese, Polish, German, Luxemburgish, Russian and Belorussian; the most spoken L2s and L3s, instead, excluding Italian, are English (10 informers), Spanish (4 informers), Russian (4 informers), Ukrainian (2 informers), Japanese (1 informer), and German (1 informer). The Italian language proficiency levels are B1, in 8 cases, B2 in 6, and C1 in 1; as far as the acquisition contexts are concerned, 10 learners stated they had done language courses in their home country, through in-class, online or blended modalities, 4 learners had attended courses in Italy, mainly on-site, and the remaining 2 stated they had acquired Italian language by themselves. Among these respondents, only the 4 learners with previous experience of study in Italy stated they had had a quite long period of sojourn (approximately 6 months), but the remaining informers reported they had been to Italy only on vacation (7 learners) or had never been (4 learners).

Participants to the TAP session were only 8, but all of them gave permission to videorecord their interviews and keep the WDCTs. Although the number

of data was not significantly large from a quantitative point of view, from a qualitative analysis perspective the investigation has given key insights to reflect from a didactic scope on how learners of intermediate level of competence behave in making requests in Italian.

5. Insights from the CAWI-based MCDCT session

How do Italians ask for something? Are they more direct than others? Do they prefer particular strategies according to the situation and/or the interlocutor? Are there any culturally relevant aspects to be taken into consideration? Learners of Italian as an FL/L2 came across these questions from the earliest phases of the acquisition process of the language, but depending on their L1, a clear answer might not be within easy reach all the time. The focus of this paragraph is to highlight, employing the quali-quantitative data collected through the MCDT, some significant insights about learners' perceptions and preferred strategies. Each item/situation, presented parallelly both in English and in Italian⁵, as already explained previously in this paper, is defined by different degrees of social distance, power, and imposition, as well as consistent microscopic strategies such as mitigation, enhancement, and flattery according to the macroscopic strategy employed.

The following is the 5-option pattern along which all the 8 items/ situations of the MCDCT has been developed:

- a. bald-on strategy
- b. positive politeness-based strategy
- c. negative politeness-based strategy
- d. off-record strategy
- e. unperformed request

As additional option to the 5 above listed, there were also the possibility to add a customized solution at the end of each item/situation, and/or leave a comment or a brief explanation of the reasons behind respondent preference.

⁵ Both the MCDT and the TAP have been administrated in Italian language. The English translation employed in this paper is based on the American English questionnaire designed by the previously mentioned Group of Research in Interlinguistic, Cross-Cultural and Intercultural Pragmatics (GPP - Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, cross-cultural e intercultural) of São Paulo University, Brazil.

English:

You are going to meet a foreign friend who's arriving from a trip and will be staying at your house. Because of an unexpected problem, you will be late, and you need to let your friend know. For some reason, your cell phone stopped working. There are no phone booths around. There's an older man passing by who's carrying his cell phone. What would you say to him?

Italian:

Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non funziona e non ci sono altri telefoni nelle vicinanze. C'è un signore che sta passando con il cellulare in mano. Che cosa gli dici?

- a. Buongiorno! Mi presti il cellulare.
- b. Buongiorno, come va? Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico straniero che sta arrivando. È urgentissimo! Mi presterebbe il suo cellulare?
- c. Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che mi presterebbe il suo cellulare? Non ci vorrà molto, glielo restituirò subito e, naturalmente, le pagherò la chiamata.
- d. Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare. Devo parlare con un amico arrivato dall'estero che mi sta aspettando. Devo avvisarlo che farò tardi, ma il mio cellulare è fuori uso. Sono molto preoccupato/a per il mio amico. Guardi, sono disperato/a!
- e. Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia pensando a quello che il mio amico potrebbe fare quando non mi troverà ad aspettarlo.

Tab. 1 Situation 1

Asking for something like a cell phone to an unknown older man implies a quite high degree of social distance, power, and imposition. For this situation/item, except 2 Japanese participants who selected the option d. (off-record), learners' preferences are clearly oriented towards the positive politeness form (6 learners from Latin American countries) and the negative politeness strategy (the remaining 6 from India, South Korea, and Central and Eastern Europe).

English:

You go with a friend to attend a dinner at the house of his parents whom you had not met before. During the meal, you would like more water, but you can't reach the pitcher. What would you say to your friend's father, as he's the one who's closest to the pitcher?

Italian:

Sei andata/o con un tuo amico a cena a casa dei suoi genitori che fino a quel momento non conoscevi. Durante la cena vorresti dell'acqua, ma non riesci a servirti da solo/a perché la bottiglia è troppo lontana. Che cosa dici al padre del tuo amico, che è vicino alla bottiglia?

- a. Mi passi la bottiglia d'acqua.
- b. Ehm, non riesco a raggiungere la bottiglia. Mi passerebbe l'acqua?

- c. Scusi, potrebbe passarmi la bottiglia dell'acqua, per favore?
- d. C'è dell'acqua in quella bottiglia lì?
- e. Non direi niente e mi terrei la sete finché qualcuno non mi offra da bere.

Tab. 2 Situation 2

This situation presents a quite high degree of social distance and a presumably high degree of relative power, but the degree of imposition is very low. Asian learners, except one who selected the off-record strategy, stated they would not request anything (3 responses); all the others, on the other hand, preferred the negative politeness-based strategy (11 responses).

English:

You have just arrived at a female friend's house, and you are soaked wet because it's pouring down rain. She doesn't give you a towel or something dry, but you don't want to catch a cold. What would you say to her?

Italian:

Sei appena entrato/a a casa di una tua amica bagnato/a fradicio/a perché sta piovendo a dirotto. Lei non ti offre qualcosa per farti asciugare, ma tu vuoi evitare di prenderti un raffreddore. Che cosa le dici?

- a. Prestami qualcosa di asciutto.
- b. Mamma mia, sta venendo giù il finimondo! Guarda in che condizioni sono! Ho paura di prendere un raffreddore. È una cosa impossibile bagnarsi così! Mi presteresti qualcosa di asciutto?
- c. Scusa, so che è chiedere molto, ma mi presteresti qualcosa di asciutto, per favore?
- d. Mamma mia, mi sono bagnato/a tutto/a con questa pioggia!
- e. Non direi nulla e entrerei, facendo gocciolare acqua ovunque.

Tab. 3 Situation 3

In the situation 3, although the degree of imposition is significantly high, the social distance and the relative power are very low, since the interlocutor is a friend. After all, asking for a something dry, beyond friendship, might be perceived somehow inappropriate and, maybe for this reason, 12 learners selected the negative politeness strategy, 2 the off-record request and only 1 stated she would not say anything.

English:

You have just arrived at a male friend's house, and you are thirsty. What would you say to him?

Italian:

Sei appena entrato/a a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

- a. Dammi un bicchiere d'acqua.
- b. Mamma mia, sto morendo di sete, ho proprio bisogno di qualcosa da bere. Mi daresti un bicchiere d'acqua?
- c. Per favore, non è che potresti darmi un bicchiere d'acqua?
- d. Oh, mamma. Sto morendo di sete.
- e. Non direi niente e mi terrei la sete.

Tab. 4 Situation 4

In comparison to the previous situation, the degree is low also in terms of imposition: asking for something to drink doesn't supposedly undermine the face of one of the interactants. However, learners preferred negative politeness in 11 cases, positive politeness in 2 cases (learners from Latin America), and the bald-on request and the off-record strategy in 1 case each (learners from Germany, the first, from Japan, the second).

English:

Your friend and you are on a bus ride. Your friend is at window seat, and you at the aisle. You would seat by the window. What would you say to your friend?

Italian:

Tu e un amico siete in autobus: tu sei seduto/a sul lato del corridoio, lui al finestrino. In realtà tu preferiresti sederti vicino al finestrino. Che cosa gli dici?

- a. Fa' cambio di posto con me.
- b. Sai che mi trovo meglio a viaggiare seduto/a al finestrino. Visto che per te è lo stesso, faresti cambio di posto?
- c. Posso chiederti un favore? Non è che faresti cambio di posto? Se vuoi, possiamo fare a turno.
- d. Per te è importante sederti vicino al finestrino?
- e. Non direi nulla e rimarrei al mio posto, anche se preferirei sedermi vicino al finestrino.

Tab. 5 Situation 5

The degree of social distance and relative power are clearly low in this situation; the imposition, on the other hand, might be slightly high, depending on the interactant. Asian learners (6 response in all) stated they would not say anything, but 4 learners from Latin America chose the negative politeness-based strategy, 2 Central Europe learners selected the off-record request, other 2 from Eastern Europe the positive politeness-based solution, and 1 learner from Puerto Rico chose the bald-on request.

English:

You have guests at home and want to open a bottle. As you search for a bottle opener, you realize you don't have one, and decide to ask your neighbor, a lady who lives across the street, whom you barely know. What would you say to her?

Italian:

Hai ospiti a casa e devi aprire una bottiglia. Mentre cerchi nel cassetto, ti rendi conto di non avere un cavatappi. Decidi allora di chiederlo alla tua vicina, una signora che vive dall'altra parte della strada e che conosci poco. Che cosa le dici?

- a. Buonasera! Mi presti un cavatappi.
- b. Buonasera! Tutto bene? Sono il vicino/la vicina di casa. Mi presterebbe un cavatappi? Devo aprire una bottiglia e non riesco a trovare il mio.
- c. Buonasera, mi dispiace disturbare. Avrebbe per caso un cavatappi da prestarmi? Faccio subito, glielo restituirò tra cinque minuti.

- d. Buonasera! Devo aprire una bottiglia, ma non trovo il cavatappi...
- e. Non andrei dalla vicina e rinuncierei ad aprire la bottiglia.

Tab. 6 Situation 6

Due to the high degree of social distance, relative power, and, somehow the imposition as well, 10 learners opted for the negative politeness solution, while 3 participants from Latin America chose the positive politeness-based request, and 2 Japanese learners stated they would not ask anything.

English:

You are in line at the supermarket checkout. You have just a few things in your cart, but there is only one counter open. You are in hurry and the lady before you has a full cart. What would you say to her?

Italian:

Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici?

- a. Buongiorno! Mi faccia passare avanti.
- b. Buongiorno, come va? Mi farebbe passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...
- c. Buongiorno! Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto.
- d. Mannaggia, così farò tardi... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!
- e. Aspetterei il mio turno, anche se ho fretta.

Tab. 7 Situation 7

In this situation the three parameters are fairly high, but this did not refrain learners to make their request. Except the 6 Asian learners, who tend to avoid threatening interactant's face again, the 4 participants from Central and Eastern Europe chose the negative politeness solution, while the 4 from Latin America selected the positive politeness request. Only the learner from Belarus chose the off-record option.

English:

You are moving to a new house and next weekend you need to carry some furniture. You don't have a car, but right now you are traveling with a friend of yours in his car, and you notice that it is quite spacious. What would you say to him?

Italian:

Stai traslocando e il prossimo fine settimana dovresti trasportare alcuni mobili nella nuova casa, ma non hai la macchina. In questo momento stai viaggiando con un tuo amico e noti che la sua macchina è abbastanza spaziosa. Che cosa gli dici?

- a. Prestami la macchina.
- b. Sai che sto traslocando nella nuova casa, vero? Ecco, questo fine settimana devo portarci alcune cose, ma non ho la macchina. Mi presteresti la tua? Mi risolveresti un grosso problema.

- c. Posso chiederti un grande favore? Se non ti scoccia, potresti prestarmi la tua macchina? Sarebbe solo per poche ore. Pago io la benzina, naturalmente! Ti prometto che te la tratterò bene.
- d. Il prossimo fine settimana ho tanto lavoro da fare per il trasloco. Non so proprio come farò, visto che non ho la macchina...
- e. Non chiedo aiuto al mio amico e non risolvo il problema.

Tab. 8 Situation 8

The social distance and the relative power are undoubtedly low, but asking for the car of a friend implies a very high degree of imposition. Learners seemed to be oriented towards the negative politeness strategy (10 responses), but 3 participants (2 from Japan and 1 from Poland) stated they would not say anything, while 1 from Argentina chose the positive politeness request and 1 from Japan the off-record solution.

6. Insights from the CAPI-based TAP session

Although the original investigation was supposed to involve the same participants in both sessions, the MCDCT and the TAP, as mentioned, only 8 of the 15 participants in the CAWI-based investigation took part in the CAPIs. From this perspective, despite the low number of quantitative data, the TAPs realized individually allowed an in-depth analysis of the cognitive process taking place in learners' mind, in terms of self-evaluation of the appropriateness of strategies to be adopted when making socio-culturally felicitous requests in Italian.

In this paragraph, participants' WDCTs, typed out during their TAP sessions⁶, are clustered for each of the 8 situations, so as to compare the strategies employed, learner by learner. Informers' names, for the sake of brevity, and, most importantly, for learners' privacy-preserving reasons, are indicated with their first name followed by their country abbreviation as follows: Makiko.JP, Mariko.JP, Kayo.JP, Nadia.RU, Anna Maria.PL, Jessica.PR, Sole.AR, Paul.LU⁷.

⁶ The transcriptions reflect the exact words of the participants and present several mistakes.

⁷ JP stands for Japan, RU for Russian Federation, PL for Poland, PR for Puerto Rico, AR for Argentina, and LU for Luxembourg.

You are going to meet a foreign friend who's arriving from a trip and will be staying at your house. Because of an unexpected problem, you will be late, and you need to let your friend know. For some reason, your cell phone stopped working. There are no phone booths around. There's an older man passing by who's carrying his cell phone. What would you say to him?

- Makiko.JP Scusami tanto, potresti prestarmi il tuo cellulare?
- Mariko.JP Scusi. Ho un problema e ho bisogno di telefonare. Mi potrebbe aiutare?
Kayo.JP Scusi signore, le do disturbo? Io ho un grosso problema: un mio amico sta arrivando dall'estero, ma io sto arrivando in ritardo. Mi dispiace se le chiedo di prestarmi il suo cellulare un minuto.
- Nadia.RU Chiedo scusa, signore. Ho un problema. Il mio cellulare non funziona, però devo fare una chiamata urgente: devo avvisare un mio amico straniero, che sta arrivando, e devo dirgli che sono in ritardo.
- A n n a
Maria.PL Buongiorno signore, scusi ma il mio cellulare non funziona e ho un problema, perché il mio amico arriva e non posso comunicare con lui. Posso usare il tuo telefono?
- Jessica.PR Salve signore, ho una emergenza. Posso usare il suo telefonino per favore?
Sole.AR Buongiorno, mi scusi. Devo contattare un amico, ma il mio telefono non funziona. Potrebbe aiutarmi, per favore? Le pago la telefonata, ovviamente.
- Paul.LU Buongiorno, mi chiamo Paolo, e ho un problema. devo incontrare un mio amico dell'estero e sono in ritardo. Per sfortuna il mio telefonino si è rotto e vorrei chiederle se può prestarmi il suo cellulare per un attimo.

Tab. 9 Situation 1

Exactly like the MCDCT, learners tend to prefer positive politeness strategies, and, as visible in the above table, many of them try to aim at the solidarity of their interlocutor, in some cases, by explaining the situation.

You go with a friend to attend a dinner at the house of his parents whom you had not met before. During the meal, you would like more water, but you can't reach the pitcher. What would you say to your friend's father, as he's the one who's closest to the pitcher?

- Makiko.JP Mi passa l'acqua per favore?
- Mariko.JP Posso avere l'acqua, per favore?
- Kayo.JP Scusi, potrebbe passarmi la bottiglia d'acqua?
- Nadia.RU Mi potrebbe passare la bottiglia di acqua, per favore?
- Anna
Maria.PL Mi scusi, potrei chiedere la bottiglia dell'acqua?
- Jessica.PR Mi scusi, mi può passare la bottiglia d'acqua?
- Sole.AR Chiedo scusa. Potrebbe passarmi l'acqua?
- Paul.LU Mi scusi signore, potrebbe darmi la bottiglia d'acqua per favore? Sarebbe veramente molto gentile da Sua parte.

Tab. 10 Situation 2

Unlike the previous situation, in this case the interlocutor is perceived as more distant and the relative power as well seems to be higher. Also the use of the formal register *Lei* appears to be perceived as more appropriate and the preferred strategy is based on negative politeness.

You have just arrived at a female friend's house, and you are soaked wet because it's pouring down rain. She doesn't give you a towel or something dry, but you don't want to catch a cold. What would you say to her?

- Makiko.JP Guarda io mi sono bagnata tanto e non vorrei prendermi il raffreddore. Potresti prestarmi qualcosa di asciutto, se non ti disturbo
- Mariko.JP Sono tutta bagnata. Hai qualcosa da prestarmi?
- Kayo.JP Scusa se ti chiedo un asciugamano da prestarmi, per cortesia...
- Nadia.RU Scusa, potresti darmi qualcosa per asciugarmi o per cambiarmi? Perché ho paura che dopo questa pioggia potrò prendermi il raffreddore.
- Anna Maria.PL Ma dai, Alicja. Ho bisogno di un asciugamano! Non lo vedi?
- Jessica.PR Tammy, ma dammi un asciugamano ora!
- Sole.AR Mamma mia, che pioggia! Non è che avresti qualcosa di asciutto da darmi?
- Paul.LU Senti cara, potresti darmi un asciugamano per favore, perché non ho voglia di raffreddarmi.

Tab. 11 Situation 3

The TAP seems to confirm MCDC results and negative politeness is clearly preferred, even if in two cases there is an evident orientation towards bald-on requests (Anna Maria.PL and Jessica.PR).

You have just arrived at a male friend's house, and you are thirsty. What would you say to him?

- Makiko.JP Ho sete da morire. Dammi l'acqua per favore.
- Mariko.JP Posso avere un bicchiere d'acqua?
- Kayo.JP Potresti offrirmi un bicchiere d'acqua?
- Nadia.RU Sto morendo di sete. Potresti darmi un po' d'acqua?
- Anna Maria.PL Vorrei qualcosa da bere. Ho sete. Hai un po' d'acqua?
- Jessica.PR Hai della birra? Nah scherzo, che cosa hai da bere?
- Sole.AR Non è che mi daresti un po' d'acqua?
- Paul.LU Oggi fa molto caldo. Non hai sete per caso? Io invece ho molto sete e sarebbe possibile che tu mi dessi un bicchiere d'acqua?

Tab. 12 Situation 4

The result of the TAP reveals perceptions slightly different from the one emerged from the MCDCT. While choosing among given options led learners to prefer negative politeness, to some extent, participants to the TAP session also showed preference in line with off-record solutions.

Your friend and you are on a bus ride. Your friend is at window seat, and you at the aisle. You would seat by the window. What would you say to your friend?

- Makiko.JP Lo sai che mi piace tanto sedermi vicino al finestrino. Potresti cambiare di posto, ma di tanto in tanto potremmo fare cambio ancora
- Mariko.JP (Non direi niente)
- Kayo.JP Ti dispiace se facciamo cambio posto?
- Nadia.RU (Starei zitta, perché anche a lui piace stare vicino al finestrino.)
- Anna Vorrei sedere vicino al finestrino. Possiamo cambiare?
- Maria.PL
Jessica.PR Hey, switch with me! Cambia di posto con me!
- Sole.AR Se per te è lo stesso, faresti cambio di posto con me?
- Paul.LU Senti Marco, non sono al mio agio qui in corridoio. Potresti cambiare il tuo posto con me se ti va?

Tab. 13 Situation 5

Except Mariko.JP and Nadia.RU, who decided to not make the request, learners tried to employ mitigations and, roughly in line with MCDCT result, are in the balance between positive politeness and negative politeness strategies.

You have guests at home and want to open a bottle. As you search for a bottle opener, you realize you don't have one, and decide to ask your neighbor, a lady who lives across the street, whom you barely know. What would you say to her?

- Makiko.JP Senta, scusi. Io abito vicino. Magari non mi conosce, però ho urgentemente bisogno del cavatappi. Magari potrebbe prestamelo. Glielo restituisco subito.
- Mariko.JP Buonasera. Scusi il disturbo. Sono la vicina. Vorrei chiederle il cavatappi, perché io non trovo il mio. Ce l'ha? Le dispiace?
- Kayo.JP Buonasera signora. Io abito di fronte al suo palazzo. Ora io dovrei aprire una bottiglia di vino. Potrebbe prestarmi un cavatappi, per cortesia?
- Nadia.RU Chiedo scusa. Stasera ho una festa e, purtroppo, mi sono accorta di non avere un cavatappi. Potrebbe prestarmelo per cinque minuti, così apro una bottiglia?
- Anna
Maria.PL Buongiorno signora! Come sta? Sono la sua vicina e ho una domanda. Ho ospiti nella mia casa e non ho un cavatappi e forse Lei può prestare?
- Jessica.PR Salve Signora Rossi, sono Jessica, vivo là in quella casa, mi dispiace ma non incontro il mio cavatappi, ne hai uno che posso usare?

- Sole.AR Buonasera, signora. Scusi il disturbo. Volevo aprire una bottiglia a cena con i miei amici, ma mi sono accorta che non ho il cavatappi. Sarebbe così gentile da prestarmi il suo? Glielo riporto subito.
- Paul.LU Buongiorno signora, come si sente? Io abito qui vicino e ho degli ospiti per cena ma per sfortuna mi manco il cavatappi per aprire le bottiglie. Vuole chiederle gentilmente se possa darmi il suo cavatappi per qualche minuto se non la disturbo troppo.

Tab. 14 Situation 6

The negative politeness emerges in the TAP as well as in the MCDCT. Hedging is employed in all the TAPs and, although the imposition degree is quite low, all the learners perceived a high degree of social distance and relative power.

You are in line at the supermarket checkout. You have just a few things in your cart, but there is only one counter open. You are in hurry and the lady before you has a full cart. What would you say to her?

- Makiko.JP Senta, scusi. Io ho poca roba, guardi. Se è possibile, mi fa passare avanti?
- Mariko.JP (Non direi niente)
- Kayo.JP Signora, se non le dispiace, io ho due cose. Se è possibile, posso passare?
- Nadia.RU Mi scusi, ho tanta fretta. Potrei passare davanti a lei, perché ho solo due cose da pagare?
- Anna Maria.PL Mi scusi signora! Non voglio disturbarLa ma ho qualche cosa e sono di fretta e potrei essere prima?
- Jessica.PR (Non direi niente)
- Sole.AR Signora, buongiorno. Scusi, ho notato che ha poche cose nel carrello. Se non ha fretta, potrei passare io avanti. Avrei anche un impegno fra poco.
- Paul.LU Mi scusi signora, ho poche cose nel mio carrello e vorrei chiederle se sia possibile di passare avanti. La ringrazio molto.

Tab. 15 Situation 7

Neither in TAP nor in MCDCT learners tried clear positive politeness strategies, but they preferred, instead, protecting their and interlocutor's face.

You are moving to a new house and next weekend you need to carry some furniture. You don't have a car, but right now you are traveling with a friend of yours in his car, and you notice that it is quite spacious. What would you say to him?

- Makiko.JP Sai che questo fine settimana io faccio il trasloco, quindi mi serve una macchina abbastanza grande, che tu hai. Me la presti, se non ti dà fastidio?
- Mariko.JP Hai una macchina veramente grande. Non è che me la presti per il trasloco?
- Kayo.JP Se non usi la tua macchina la prossima settimana, io dovrei fare il trascolo. Magari io ti pago la benzina.

Nadia.RU	Ti ricordi che la settimana prossima ho il trasferimento? Potresti prestarmi o aiutarmi con la tua macchina? Vedo che tutte le cose ci stanno. Mi aiuti?
Anna	Senti Veronica ho bisogno aiutare posso prestare la tua macchina per trasferirmi i miei mobili?
Maria.PL	
Jessica.PR	Marco, vedo che la tua macchina mi può aiutare per fare il mio trasloco con i mobili, mi puoi aiutare o me la presti?
Sole.AR	Ho quasi finito di fare il trasloco, ma devo portare ancora dei mobili. Mica mi aiuteresti con la macchina?
Paul.LU	Ti ho già detto che sto traslocando in questi giorni? Per sfortuna la mia macchina si è rotta ieri. Sarebbe possibile per te prestarmi la tua per un giorno o due? Naturalmente te la restituisco subito e naturalmente farò anche il pieno.

Tab. 16 Situation 8

In line with MCDCT result, learners seem to consider appropriate mitigating to downgrade the imposition of the request. Although the interlocutor is a friend and, consequentially, the social distance and the relative power degrees are extremely low, the request itself is very imposing and threatening for both interactants. Moreover, in three cases (Nadia.RU, Jessica.PR, and Sole.AR) the request for help does not aim at borrowing the car: it intends to get friend's help, which is, to some extent, less demanding in terms of imposition related to something material, because relies on the relationship with him.

7. Final considerations and future possible implementation

Pragmatic competence is an interactional competence, which is the ability to deploy interactional resources through available linguistic resources as needed by the interactants to express their communicative intentions in actual situational contexts (Kecskés, 2019). FL Learners need to be aware of the pragmatic cultural schemas the target language is characterized by. Otherwise, they would not be able to use the language in a socio-culturally appropriate way. Teaching and assessing learners' pragmatic awareness is thus a key point in the language teaching/acquisition process, especially in those culturally sensitive aspects, such as making requests. Although many universal patterns might be somehow categorized, some cultures codify this specific FTA in different ways. Consequentially, on both the pragmalinguistic and sociopragmatic levels, there are key aspects to be taken into consideration when interacting in a given FL.

Italian shares some crucial points with other Mediterranean and Latin American countries, but pragmatic transfers are likely to occur anyway, affecting, in some cases, the emotive sphere of the learner. Requests, in par-

ticular, while threatening both requester and recipient faces, are one of the most important interactional gears of people's communication. It is thus comprehensible that learners of Italian as an FL, such as the participants to the investigation object of this paper, in contexts of unclear social distance, relative power, and/or degree of imposition, tend to prefer indirectness and mitigation strategies and disprefer off-record solutions.

However, in line with the purpose of this paper, more focused teaching strategies to ease learners developing a higher pragmatic awareness might help to create a more effective and engaging learning environment. From this perspective, CAWI and CAPI-based investigations might be employed for their convenience and affordability in order to create support teaching tools, with the goal of easing the acquisition of pragmatic aspects and promoting, at the same time, naturalistic digital and face-to-face interactions for a more goal-oriented learning experience.

References

- Alcón-Soler, E., & Safont Jordá, M. P. (2008). *Pragmatic awareness in second language acquisition*. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Knowledge about language* (193-204). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_149
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. In N. J. Norwood (Eds.) *Advances in Discourse Processes Series*, 31. Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Clyne, M. (1994). *Inter-cultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge University Press.
- García, P. (2004). Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study, *Language Awareness*, 13 (2), 96-115. <https://doi.org/10.1080/09658410408667089>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. Aldine.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and Conversation*. Cambridge. Harvard University Press.
- Guffey, M. E., Lowey, D., Rhodes, K., & Rogin, P. (2013). *Intercultural communication*. In *Business communication: Process & product* (60-77). Nelson Education.
- Hall, E. T., & Hall, M.R. (1990). *Understanding cultural differences*. Intercultural Press Yarmouth ME.
- House, J., & Kádár, D. Z. (2021). *Cross-Cultural Pragmatics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108954587>
- Infatidou, E. (2021). *Pragmatic Competence and Relevance*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.245>
- Information Resources Management Association (2019). *Computer-Assisted Language*

- Learning: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7663-1>
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2021). Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003168188>
- Kecskés, I. (2019). *English as a Lingua Franca. The Pragmatic Perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316217832>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics* 7 (1), 1–20. <https://doi.org/10.1075/prag.7.1.01ker>
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman Publishing Group.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.83>
- Mey, J.L. (2006). *Pragmatic Acts*. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (5-12). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00386-2>
- Riddiford, N., & JOE, A. (2010). Tracking the Development of Sociopragmatic Skills. *TESOL Quarterly JSTOR Collection*, 44 (1), 195-205. *TESOL Quarterly*. <https://www.jstor.org/stable/27785077>
- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clsc.1>
- Washburn, G.N. (2001), Using Situation Comedies for Pragmatic Language Teaching and Learning. *TESOL Journal*, 10, 21-26. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2001.tb00045.x>

16. Getting over the culture shock in Italy. Developing pragmatic awareness to ease sociocultural adaptation for incoming international students

Andrea Civile

Abstract: Language and culture are often mistakenly considered as two separate fields of teaching, as if the former was worth learning and the latter was just a nice-to-have general knowledge. However, learners of a foreign or second language need to be able to fully participate in social interactions with native speakers in culturally appropriate ways, developing a proper socio-cultural awareness to encode social schemes of their interlocutors. The present work is focused on learners of Italian as a FL, with the objective of illustrating the insights from a pilot study on how young learners coming (or planning to come) to Italy on study abroad programs perceive the appropriateness of some communication acts, and how to stimulate and develop a higher degree of awareness to help them face in-context communication during their study-abroad experience in Italy. This is the first part of a wider Ph.D. ongoing research aiming at the creation of learning paths to ease the sociocultural adaptation of incoming international students.

From a theoretical perspective based on the definition of socio-pragmatic competence in FL acquisition, the culture shock process related to the socio-cultural adaptation, and the value of the so-called situation-bound utterances as an object of investigation, through the analysis of the quantitative data on respondents' perceptions and the qualitative insights about the experimentation of an OER-based learning path, the final purpose of this work is to suggest implementations of technology-mediated acquisition of competences from which learners can benefit in real-communication contexts.

Keywords: Italian as a FL; Socio-Pragmatic Competence; Interactional Competence; Sociocultural Adaptation; Culture Shock; Open Educational Resources.

1. Introduction

How do learners of a foreign language perceive the way natives communicate in real-life situations, if they have no direct in-context experience? In many educational environments, the acquisition of a foreign language is still mistakenly conceived as the deductive understanding of grammatical rules for no other purpose than to translate sentences from and to the target language, arguably because the grammar-translation approach is still widely preferred in many countries. As a matter of fact, whichever the teaching approach is, finding an effective way to develop and assess pragmalinguistic and

socio-pragmatic competences is not a simple task, also because the emphasis on the interactional dimension of the target language is often sidelined as an extra follow-up content with no relevance in most of the syllabi. So, the question then is, how can foreign languages teachers facilitate the development of an effective socio-pragmatically competent?

The present study, with the premises of the most recent interlanguage pragmatics research findings⁸, hopes to shade some light on the issue, focusing on how to ease the development of socio-pragmatic awareness in learners of Italian as a foreign language (hereafter abbreviated as FL) with no previous experience of study in Italy. More specifically, the study aims at investigating how some significant speech acts with different social distance, relative power and degree of imposition are perceived by learners, and, accordingly, how educational interventions focused on socio-pragmatic aspects can effectively support them in experiencing a less traumatic culture shock once in Italy.

The theoretical perspective from which the study has been conducted is based on three main conceptual tools: *the definition of socio-pragmatic competence* in terms of *interactional competence* and *cultural significance*, *the culture shock experience* as a crucial aspect of *the socio-cultural adaptation process*, and *the situation-bound utterances* as speech acts most self-evident convergence point within which language instructors should operate on learners' perceptions and awareness.

The overall methodological approach employed in the work is defined by a *quali-quantitative data collection phase*, whereby informers' socio-pragmatic awareness and perceptions on the appropriateness of specific situation-bound utterances were surveyed through a 5-point Likert scale-based cluster questionnaire, and a *qualitative insights analysis* conducted through live sessions during which contents from the LIRA repository ("Lingua e Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento" i.e. Italian Language and Culture for online learning)⁹ and other *open educational resource* (hereafter abbreviated as OER) materials were employed to lead participants to focus on the language appropriateness in academic contexts.

The work presented in this paper is part of a wider Ph.D. ongoing research and its results represent the first pilot stage through which just a mere general overview on the investigated objects is outlined. However, the insights gathered give ground for future possible implementation, especially in con-

⁸ Interlanguage Pragmatics, usually abbreviated as ILP, lies at the intersection of the acquisition, comprehension, and production of contextually appropriate language by foreign or second language learners. For in-depth details, see Kasper (2022: 808-819).

⁹ LIRA is one of the first learning tool dedicated, among other aims, to the development of cultural and pragmatic competences in Italian. It was launched in 2009 as an inter-university project funded by the Italian Ministry of Higher Education and Research, and it was updated in 2014.

sideration of the use of efficient OERs as tools to make acquisition experience more flexible and accessible, both in in-person and remote learning contexts.

2. Theoretical framework

Students involved in study-abroad programs in Italy, among the challenges every cross-cultural experience provoke at individual and social levels, find themselves involved in completely new sociolinguistic context. Some of them might already have a certain knowledge of Italian, but others might not reach the B1 level¹. Either way, the common thread for most of them is the huge challenge lying in the communication strategies to be preferred towards different interlocutors, according to the social distance, the relative power and the degree of imposition, especially in academic environments with a very marked hierarchical orientation, such as the university context in Italy. The only way to make the experience of study in Italy a pleasant and profitable period of students' lives, hence, is to understand how learners perceive and misperceive this specific in-context communication and try to support them in developing a proper socio-pragmatic competence.

The first main conceptual tool of this theoretical framework thus is the definition of the socio-pragmatic competence in FL acquisition, whereas the focus on the culture shock process and the social-bound utterances as pragmatic acts completes the epistemological assumptions upon which this paper has been organized.

2.1. Socio-pragmatic competence in FL acquisition

Pragmatics focuses on how people perform, interpret, and respond to language functions in a social context. Hence, learning a language involves more than learning grammar and lexis: the rules of proper communication, such as how to speak appropriately in a situation or understand another person's intention, are critical skills to master in order to become a fully competent speaker in another language. These objectives of pragmatics learning are represented in the connection between *pragmalinguistics*, the linguistic forms available to perform language functions, and *sociopragmatics*, the appropriateness of the linguistic forms in a given social context (Leech, 1983). Pragmatic competence, thus, is defined as speakers' ability to perform lan-

¹ In Italy, as in many other European universities, a certified B1 level in the target language, when not compulsory, is at least a highly recommended admission requirement.

guage functions and knowledge of socially appropriate language uses (Taguchi, 2009).

All second language speakers, even at pure beginner level, possess communicative competence, which allows them to satisfy their basic communicative needs. Once some grammatical competence begins to develop and some more vocabulary is acquired, learners can effectively get across what they want, because the utterances they can produce are most likely to appear grammatically correct. The problem is that some linguistic structures, regardless of the grammatical accuracy, might be perceived as inappropriate by natives, although the learner's communicative intention was not meant to be rude: the learner is merely pragmatically incompetent (Wierzbicka, 2020).

From this viewpoint, pragmatic competence can be conceived as a type of cognitive performance which interfaces with other human cognitive systems, such as knowledge of logical rules, mind-reading of others' intentions or beliefs, interpreting of each other's behavior, and other kinds of background knowledge, including knowledge of social conditions (Ifantidou, 2014). Expanding the focus, thus, being socio-pragmatically competent means possessing the knowledge about the taboos, mutual rights, obligations, and conventional courses of action that apply in a given community (Roever, 2006), but also the awareness of its sociocultural variables, such as social distance, relative power, and degree of imposition (Brown & Levinson, 1987).

In this regard, learners of Italian need to comprehend when and with whom formal speech is appropriate, because, like many other languages, there are different forms of address that reflect the level of formality in a given situation. The use of "tu" is informal, and it is typically used between friends, family members, or close acquaintances; while in formal settings, such as the academic in-context interactions in which the respondents of the present study are likely to be involved it is appropriate the polite address based on the subject pronoun "Lei". However, it is not only a matter of conjugating verbs or finding the correct gender and number agreements of pronouns, nouns, adjectives and so on: choosing the right form of address is fundamental in communicating in an appropriate sociocultural way, because it reveals how interactants can manage each other's face by using face-saving maneuvers.

As a matter of fact, *pragmatic competence* is also conceivable as *interactional competence*, which is the ability to deploy interactional resources (turn-taking, repair, boundaries, speech acts, etc.) through available linguistic resources as needed by the speaker/hearer to express their communicative intentions in actual situational contexts (Kecskés, 2019). From this perspective, interaction patterns provide a tangible locus where language and culture visibly meet, as interaction focuses not just on what is said, but also on what is done or achieved. This allows learners of a FL with few, or none

experience of the actual sociocultural context of their target language to understand how communication-in-interaction actually works, in order to recognize that communication flow proceeds in certain subsequent turns as speakers/actors negotiate who is speaking/acting next, presumably in different ways compared the FL to their L1.

Interactions describe indeed the orderly, shared ways in which members of a language community accomplish everyday actions, such as greeting and complimenting one another, formulating, and responding to a request, or opening up a telephone call. This is the crucial point within which cultural significance may reveal itself, but also the context in which potential misunderstandings in intercultural communication may have a negative influence on the cultural shock process.

2.2. Culture Shock and Socio-cultural adaptation

Moving to a new country might be a very stressful experience and the reasons behind the so-called culture shock are multiple. What is certain is that it is not a disease for which adaptation is the cure. According to Alder (1975), culture shock can be just a transitional phenomenon occurring at the very heart of the cross-cultural learning experience, self-understanding, and change. What is clear is that, when an individual moves to a new country, the fascination, elation, and optimism of the honeymoon of the first phase might turn into hostility and emotional stereotyped attitudes toward the host society at any moment for unpredictable reasons: this is the climax within which the culture shock take place. However, what might happen next depends on the individual: according to Oberg (1960), while some succeed in getting around in the new cultural environment and adjusting to it, some fail. Culture shock is a turning point and, as such, presents both a danger and an opportunity for change²; the only effective method the individual can adopt to get over it (and benefit from it) is trying to adapt socio-culturally, using host language with others in the host society in a socio-culturally appropriate way.

The attempt to stimulate FL learners to develop a socio-pragmatic awareness should thus be put into practice before culture shock occurs, when they are still in their home countries or, at the latest, when they are still in their honeymoon phase.

² This idea of crisis as a turning point taken into consideration, more than the widely repeated catchy misinterpretation of the Chinese ideograms *wēijī* as opportunity within the danger, comes from the original Greek meaning "to separate, to sift" which means to pass judgement, to keep only what is worthwhile.

2.3. Situation-Bound Utterance as Pragmatic Acts

Saying is doing and language is action. According to the principles of the Speech Act Theory developed by Austin (1962) and Searle (1969), people continuously perform speech acts requesting, greeting, apologizing, or carrying out other action to provoke effects on their interlocutors. All these utterances can be defined in terms of speakers' intentions and the effect of them on listeners, as long as all the participants share the same *cultural pragmatic schemas*. As Sharifian (2011) stated, these are conceptual frameworks shared between cultural groups heterogeneous and capture beliefs, norms, rules, and expectations of behavior, as well as values relating to various aspects and components of experience of (Sharifian, 2017). Cultural pragmatic schemas provide the ground for pragmatic meaning and represent the sphere within which speech act are realized as pragmemes, which may include, besides speech, extralinguistic aspects of communication such as gestures, intonation, facial expression, body posture, head movements, laughter, and so on (Mey, 2006).

It is possible to conceive a bottom-up hierarchy with cultural pragmatic schemes at the deepest stage, speech acts upward, pragmemes as speech acts consecutive actualizations and, at the top, the so-called *practs*, which function as concrete realizations of a *pragmeme* that may refer to a general situational prototype (Sharifian, 2017: 505-519).

This is the point of convergence where the present work tries to investigate perceptions Italian as a FL learners have before they experience real-life in-context interactions. As illustrated before, in fact, pragmemes represent situational prototypes to which there may be several pragmatic access routes (*practs*). A situation-bound utterance can be one of those several possible pragmatic access routes to a *pragmeme*, to which realization may contribute both linguistic and extralinguistic features (Kecskés, 2010: 2889-2897).

In the following pages, in consideration of the theoretical framework illustrated so far, quantitative data related to seven communication settings of different degree of formality clustered into different realizations will provide an overview of how Italian as a FL learners might perceive some of the most common in-context communication scenarios, according to sociolinguistic variables such as interlocutor's age and hierarchy social status, along with salient socio-pragmatic factors including social orientation and imposition degree.

3. How do Italians communicate? A study between perception analysis and empirical observation

What is like to be a foreign student in Italy? Italy is one of the most popular study-abroad destinations in the world, with a rich cultural heritage, a vibrant student community, and a high-quality education system. However, studying in Italy means being exposed to a different culture, which can be exciting but also challenging. Italy has a unique set of customs and social norms, which may be different from what international students are used to. For example, Italians place a great deal of importance on family, and social relationships are often built around meals and gatherings. Students may also notice that Italians are generally more expressive and tactile than people from other cultures. Moreover, Italian universities often follow a more traditional teaching style, with lectures and exams being the primary modes of assessment. This can be different from the more hands-on and interactive approach taken in other countries. International students may also find that Italian professors are more formal and hierarchical, with a greater emphasis on academic titles and credentials. With an open mind and willingness to learn, therefore, international students can adapt to these cultural differences and even find them enriching. Embracing the Italian way of life and forming relationships with locals can in fact provide a deeper understanding of the culture and enhance the overall experience of studying in Italy.

In the following pages of this section, getting to the core of the study, it will be presented the analysis of quantitative data on Italian as FL learners' perceptions before they had started their real in-country experience, and the subsequent data contextualization through an empirical observation of how the already mentioned LIRA and other OERs may represent valuable tools in designing learning paths dedicated to the development of socio-pragmatic awareness in future international students who are going to (or planning to) experience a study-abroad period of time in an Italian university.

3.1. Quali-quantitative data analysis for a socio-pragmatic investigation on perceptions

Many Italian as a FL learners are quite unfamiliar with in-context interactions and are likely to feel somehow frustrated in facing in-country sociocultural reality. Still, in many cases, they are not prepared to properly interact with professors or university staff, and, consequently, they are likely to feel inadequate to the new context, as long as they are not able to encode the social schema of their interlocutors. In their home countries, they have cer-

tainly had studied the differences between the informal register based on the subject pronoun “tu” and the formal register based on the subject pronoun “Lei”, but to what extent can they really use them properly? Additionally, beyond this, are they able to cope with paralinguistic features, relative power of their interlocutors and all other socio-pragmatic aspects?

With the purpose of trying to answer to these questions, a quali-quantitative data collection on how future incoming students perceive some socio-pragmatic traits has been conducted employing a survey based on the 5-point Likert scale criteria. Respondents have expressed their opinions and perceptions to seven macroscopic situations, for each of which different sociolinguistic variables and socio-pragmatic factors have been considered. This means that the socio-pragmatic realization of every situation has been clustered in different subitems and respondents have indicated their agreement in terms of appropriateness to the situation for each of them.

The survey has been designed using *Google form* and, following the computer-assisted web interviewing criteria³, has been administrated via *surveyswap.io* and *surveycircle.com*, two of the largest web communities for mutual support in online research⁴.

The number of participants in the questionnaire is 64 young students with an average age of 22 years. 70% of them declared to have a certified Italian language level between A2 and B1, and the 55% of the total number of informers do not have experience in study or tourism in Italy; 11% have just a 1-month study program previous experience, 16% have participated to longer study programs, and 28% have been to Italy only on vacation. Their *geographical distribution* (Table 1) is significantly concentrated in Europe, and *English is the first mother tongue* (Table 2) as well as the most known FLs or SLs (Table 3).

United Kingdom	10	United States of America	5
France	8	Southern America	5
Eastern Europe	7	Central Europe	4
Asia and Oceania (without China)	7	Africa	3
Southern Europe (without France)	6	Northern Europe	3
China	6		

Tab. 1 Geographical distribution

³ Computer-assisted web interviewing, also known with the acronym CAWI, is a methodology largely employed in collecting data for research purposes. It consists in questionnaire provided to respondents with a link, a panel, or a web site. It has several advantages in terms of reduced costs and time, but the most relevant benefit consists in the compatibility with most common devices that respondents use, especially smartphones and tablets.

⁴ These web platforms are accessible for free and ensure fair mutual support among users thanks to a points-based incentive system.

English	21	Chinese	6	German	3	Russian	3	Bosnian	2
French	8	Spanish	4	Portuguese	3	Dutch	2	Other languages	12

Tab. 2 Mother tongue of participants

English	38	French	10	Japanese	4	Dutch	2	Other languages	8
Spanish	12	German	6	Chinese	2	Swedish	2	None	7

Tab. 3 Most known FLs / SLs in which participants can already proficiently communicate in

Regarding the FL(s) respondents have declared they can already proficiently communicate in, 11% have stated Italian is the first FL they are studying, whereas 45% declared they are proficient at least in one FL, 34% in two, and 10% in three or even more FLs.

Moving now towards the perceptions analysis conducted through the questionnaire which given name is *How do Italians communicate?*, it will be hereafter illustrated the seven items of the questionnaire and their respective statements for each of which participants have expressed their perception be choosing among 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (neither agree nor disagree), 4 (agree), 5 (strongly agree).

The introductory item in table 4 has been designed taking into consideration *paralinguistic features*, such as *kinesics* and *proxemics*, which are deeply culturally influenced elements and, in some cases, can also represent a fertile ground for misreads and stereotypes. It is probably for this reason, hence, that many respondents, even without in-context experiences, could identify with a quit high degree of certainty how non-verbal aspects such as gesture and eye contact are deeply characterizing in Italian language and culture.

When Italians talk to someone, they...

	1	2	3	4	5
- gesticulate a lot	0%	6%	17%	53%	42%
- use a very high tone of voice	0%	5%	40%	33%	22%
- interrupt their interlocutor very often	3%	20%	33%	30%	14%
- stare their interlocutor straight in the eyes	1%	11%	30%	42%	16%
- change the subject of the conversation very often	2%	14%	34%	37%	13%
- always seek physical proximity with their interlocutor	1%	14%	33%	36%	16%

Tab. 4 Social distance and learners' perceptions

In table 5 item, the investigated variables are related to *social distance* and

relative power. Social distance, in particular, can be understood as differing degrees of familiarity between interlocutors (Brown & Levinson, 1987) and refers, in other words, to the differential relationships between interlocutors such as close and distant relationships. It can also be considered a continuum with two ends, one of which is the closest such as friends and relatives, while the other is just the opposite such as strangers. According to these principles, respondents have easily detected the appropriate use of formal language when the nature of the situation is clearly predictable, thanks to the degree of intimacy, the age, or the hierarchical status of the interlocutor. On the contrary, in not a-priori definable settings, the unclear nature of the relationship with the interlocutor has led respondents to be more prudent.

Typically, in Italian, it is better to use a formal language with...

	1	2	3	4	5
- a person you don't know well	3%	2%	22%	36%	37%
- a person older than you	1%	6%	16%	41%	36%
- a study or work colleague	6%	16%	39%	23%	16%
- a professor, a superior at work, or other person hierarchically higher than you	0%	6%	13%	34%	47%

Tab. 5 Learners' perceptions about social distance and relative power related to interlocutors' social ranking

In addition to the previous, in table 6 item 3, relative power is taken into consideration in a more detailed way, empathizing the significant role of *interlocutors' social ranking* and the possibility to negotiate the form of language to be used.

In Italian, if you regularly use formal language with someone, ...

	1	2	3	4	5
- it is not possible to become friends, under any circumstance	14%	30%	30%	17%	9%
- it is possible to become friends, as long as you decide so, because you know your position is somewhat hierarchically higher	3%	13%	39%	34%	11%
- it is possible to switch to informal language, as long as both of you agree in doing so	3%	8%	22%	36%	31%
- it is possible to switch to informal language, but becoming friends does not depend on the way people use the language	1%	8%	28%	41%	22%

Tab. 6 Interactions and negotiation of each other's face

As the already cited Brown and Levinson's theory of linguistic politeness defines, the *positive politeness strategies* are intended to avoid giving offense by highlighting friendliness, whereas negative politeness strategies are in-

tended to avoid giving offense by showing deference. It all revolves around the *concept of face*⁵, or social value, both to one’s self and to others (Goffman, 1967)⁶. Social interactions, in fact, require all participants to cooperate in order to maintain everyone’s face or, in other words, to maintain everyone’s simultaneous wants of being liked and being autonomous (and being seen as such).

In table 7 item, the idea of face has been used to investigate to what extent respondents might perceive as face-threatening an inappropriate contextualization of informal registers and, as a result, they have shown caution, preferring somehow to avoid markedness in their responses.

In Italian, if you use informal language in inappropriate contexts, people might think you are...

	1	2	3	4	5
- rude and disrespectful	8%	19%	22%	31%	20%
- very sociable and friendly	9%	30%	25%	25%	9%
- slightly snobby and self-centered	6%	17%	41%	30%	6%
- still unable to use properly Italian language	5%	14%	31%	25%	25%

Tab. 7 Learners’ perceptions about approval-seeking behaviors

Culture identity refers to a self-definition and definition by others and serves as a frame of reference or a system of knowledge and meaning: an extended conceptual horizon against which the individual assesses his or her own thoughts and actions. Cultural identity, hence, helps differentiate on group from others group and breeds a sense of fellowship, or “we-feeling”⁷. The investigation in table 8 item is related to the potential psychological and social impact of approval-seeking linguistic behaviors respondents might have in beginning their cross-cultural journey as “outsider” and moving afterward in the direction of “insider”. In doing this, the relevant aspect detected is the expectation respondents have expressed towards interlocutors’ collaboration and comprehension.

Imagine: you are striving to properly use formal and informal languages with natives, but people react replying to you informally all the time. This means that...

	1	2	3	4	5
- they want to help you because they feel you are not comfortable with Italian language	1%	16%	33%	36%	14%

⁵ The idea of face is based on the is always in progress and develops within social interaction. Each individual in a social group has his/her own face that he/she wants to protect against threats.

⁶ For a more accurate insight on politeness and foreign in second language acquisition, see Attardo & Pickering (2021, pp. 64-85)

⁷ See De Vos & Suárez-Orozco (1990)

- they are trying to keep distance, since they assume you won't become their friends, to some extent
- they assume that in your culture being formal is not relevant or, perhaps there is no difference between formal and informal languages
- they don't perceive you as a person to be respected

13%	22%	34%	23%	8%
10%	19%	31%	31%	9%
24%	23%	30%	17%	6%

Tab. 8 Learners' perceptions about interlocutors' reaction to approval-seeking behaviors

In items showed in table, the actualization of pragmatic acts through kinesics and proxemics nonverbal mediums have been analyzed considering *interlocutor's gender in informal contexts*. Regardless to responders' gender, whilst acts such as shaking or waving hands have been understandably assessed too formal, especially hugging and cheek-kissing have been indicated as appropriate with a very high degree of certainty, arguably because of the self-evident Italian-ness these acts vehicle.

On the other hand, when it comes to somewhat midway solutions, such as patting interlocutor's back or giving a nod to the counterpart, many respondents have shown a certain hesitation, as contexts of use might seem note clearly defined or difficult to imagine.

Generally speaking, in Italy you can informally greet a male (M) / female (F) interlocutor with whom you are familiar (a friend or someone you know well)

	1		2		3		4		5	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
shaking his/her hand	2%	3%	1%	7%	29%	19%	28%	33%	26%	38%
bowing to him/her	28%	32%	26%	24%	15%	23%	27%	17%	9%	10%
patting his/her back	11%	4%	19%	26%	21%	38%	35%	36%	14%	24%
waving your hand	0%	3%	13%	9%	25%	23%	39%	38%	23%	27%
giving him/her a nod with your head	2%	8%	20%	8%	27%	31%	40%	43%	11%	10%
giving him/her two kisses: one on the right cheek, and one on the left cheek	1%	4%	3%	7%	11%	14%	45%	40%	40%	35%
giving him/her a hug	0%	3%	8%	8%	25%	25%	42%	42%	25%	22%
smiling at him/her	2%	0%	4%	8%	22%	20%	42%	50%	30%	22%

Tab. 9 Interactions and interlocutor's gender

3.2. Empirical observation and qualitative insights analysis

Collecting quantitative data on learners' perceptions has given ground for the experimental phase of this work and, the questionnaire itself, has been also the medium through which participants has been found. This is the way eleven respondents have expressed their willingness to take part to the experimental stage of two 60-minute encounters via live synchronous sessions on Microsoft Teams. However, for privacy policy issues related to the permission to share video-recorded materials, only one participant has given informed consent to share the footage integrally.

The learning path experimented with has been organized in two parts, but the objective of both is to make participants reflect on the appropriateness

of the degree of formality used by speakers in different academic interaction contexts.

The structure of each session has been conceived as a sort of *task-based learning path* along with stimulating participants to explain orally their reasoning, through the methodological framework of the *think-aloud protocol* (hereafter abbreviated as TAP). TAPs represent indeed a very helpful and efficient experimental method of collecting data on mental or, more specifically, cognitive processes taking place in intellectual activity: *participants are asked to verbalize their thoughts while performing a certain task* and the observation of a specific object can be easily contextualized (Ericsson & Simon, 1993). Following this approach, in the first session, the analysis has been focused on oral interaction, whereas in the second session, the attention has been emphasized on the appropriateness traits of written interaction.

Moving now into a more detailed presentation the experimental phase, the first session focused on oral interaction has been initially opened with a brief small talk to lower the affective filter and encourage active participation. The topic of the session was subsequently introduced through a lead-in activity based on a simple task: the prediction of the situation described in the YouTube video “Una brutta figura” (A bad impression)⁸ students were going to watch (Fig.1).



Fig. 1 Lead-in activity based on prediction of the situation

Along with the title of the video, the only information participants knew was that the scenario of the interaction was an Italian university. The atten-

⁸ The video has been created for didactic purposes by a team of language teachers and researchers of the University of Pisa and is licensed under the Creative Commons copyright.

tion-grabbing elements were people's gestures and facial expressions clearly understandable from the ordered sequence of frames. Looking at these students could assume who the people in each frame are (student, university staff, professor), how they are interacting and why it seems they are behaving in a certain way.

After watching the video for the first time, participants were asked to describe people's communicative behaviors in the different settings of the sequence, expressing their impressions and opinions. In doing so, they have discussed the status of Matteo as a "matricola" (college freshman) and the way he asks for information about the lessons he must attend (Fig. 2). They have also figured out Brunello's role at the university and possibly the reason why he seems to be somehow upset with Matteo (Fig. 3). However, the key figure is Professor Vera Canaglia⁹ and how who Matteo interacts with her (Fig. 4).



Fig. 2 Description of Matteo, the freshman on his first day at the university

⁹ Vera Canaglia is the name of the professor of this video and follows the standard order of the majority of personal names in western cultures: the given name appears first followed by the family name. However, since a decontextualized interpretation of the syntagmatic structure "vera canaglia" might be also inferred as really wicked or very ruthless person referred to the professor ("vera" is an adjective which meaning is real, actual; "canaglia" is a name and means wicked, ruthless person), this is another crucial pragmatic element of the exanimated situation.

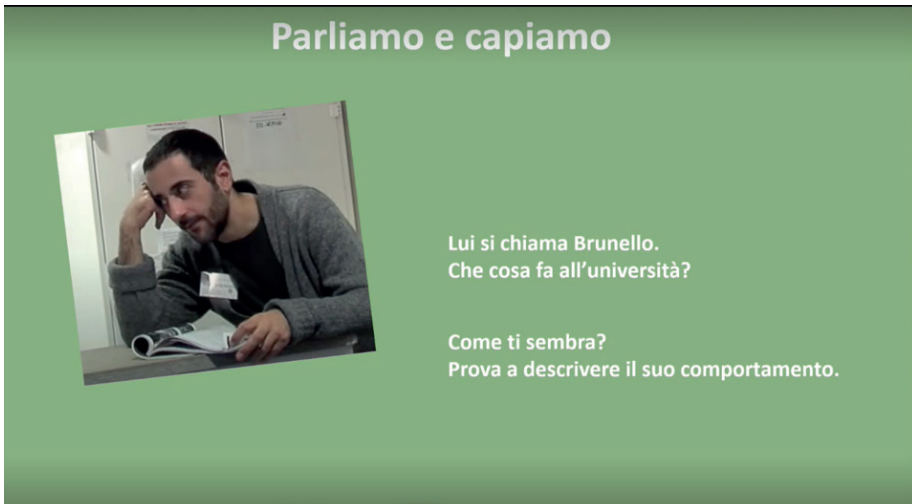


Fig. 3 Description of Brunello and his role at the university

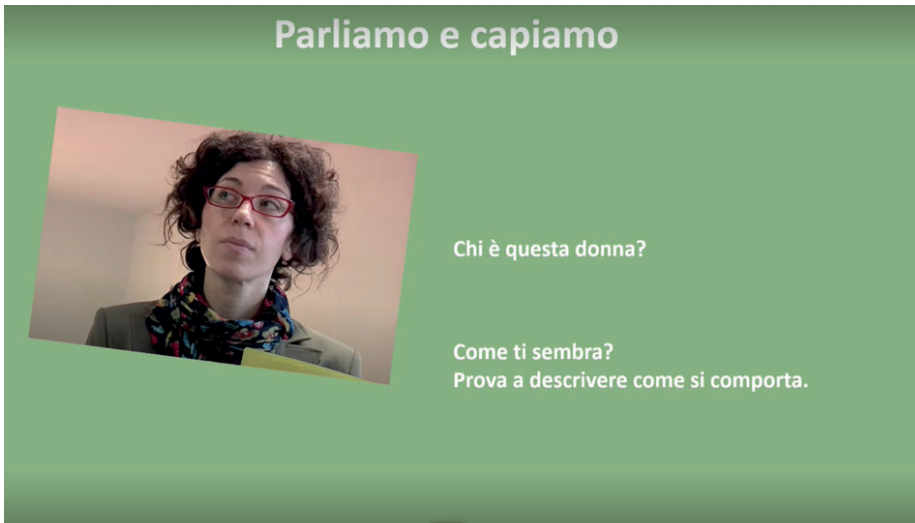


Fig. 4 Description of Professor Vera Canaglia

Reasoning together with other participants has been the core of the first session of this experiment, but before wrapping-up this first session, students have been asked to discuss the socio-pragmatic dynamics of Matteo's interactions with Brunello, Professor Vera Canaglia, and his university colleague Tiziana (Fig. 5). In doing this, while comparing what happened to Matteo with their personal experiences in similar contexts, they have also tried to suggest some repair moves to be applied as a make-up maneuver to the pragmatic error due to the inappropriate use of the informal "tu", instead of the formal form "Lei" Matteo uses when he addresses to professor Vera Canaglia.




Fig. 5 Focus activity on the socio-pragmatic appropriateness

In truly second and foreign language teaching and learning, socio-pragmatic awareness of the target culture, as said, is indeed the key to mastering the linguistic and nonlinguistic codes. Nevertheless, achieving this goal means learners need to be prepared to manage potential *pragmatic errors*. Matteo, for instance, makes with Professor Vera Canaglia a pragmatic error analyzable as a both *pragmalinguistic error* and *sociopragmatic error* (Thomas, 1983). The first paradigm refers to the misunderstanding of the illocutory force of his utterances, whereas the second one refers to his problems with interactional conventions of a target context with which he is still unfamiliar.

Trying to comprehend why some situation-bound utterances are whether appropriate or not, is a crucial point in developing a higher socio-pragmatic awareness in future students. For this reason, to wrap-up the main points on which participants made their considerations during this first phase of the experiment, the closure activity of the session consisted of analyzing different situations with no *a-priori* detectable elements (Fig. 6). This activity is entitled "Collega che hai, lingua che usi" (i.e., Colleague you deal with, language you use) and proposes three job-related scenarios. Each of them, depending on the relationship between speakers, especially in terms of relative power, has stimulated students to consider the dynamics related to the different uses of formal language.

Collega che hai, lingua che usi!

È naturale che sul posto di lavoro si parli diversamente con le persone che sono nostre pari rispetto a quelle che sono nostre superiori. Guarda i tre video e cerca di capire se il rapporto tra le persone è tra pari o tra un superiore e un dipendente. Poi premi il tasto "vai ai risultati".



[Vai ai risultati](#)

Fig. 6 Wrap-up activity on the appropriateness of formal language according to speakers' relationships

The material employed for this and the whole upcoming session comes from the previously mentioned LIRA – “Lingua e Cultura Italiana in Rete per l’Apprendimento” (Italian Language and Culture for online learning). LIRA aimed at the creation of an e-learning materials multimedia repository with three main goals: the first was recovering, preserving and developing the linguistic, pragmatic and cultural competences of second and third generation Italians living abroad; the second was supporting the work of teachers of Italian as a second language and of Italian culture abroad; the third was establishing a center of aggregation, albeit virtual, for Italians and learners of Italian abroad, promoting the development of communities of interest and practice (Ferrari, Nuzzo & Zanoni, 2016). LIRA project dates to 2009 and, albeit technologically outdated, remains one of the most helpful OERs in terms of learning objects in FL contexts. Through its repository contents grouped into 13 macro-areas, learners can develop or strengthen both pragmatic-linguistic sociocultural competences. For its flexible structure, LIRA fits very well the need to provide Italian as a FL learner with proper socio-pragmatic learning focuses. This is the reason why it has been largely employed as OER for this project.

Also, for the second session focused on written interaction, therefore, LIRA has served as a precious resource. The objective of students' considerations has been the appropriateness of the written language used by some students towards their professors. The lead-in activity for this session has been a focus on professional and academic titles, which are very important in formal context in Italy (Fig. 8). Subsequently, to approach the main theme of the session, it has been proposed a warm-up activity to briefly overview the main titles abbreviations used in written interactions (Fig. 9), along with the analysis of how organize opening and closing formulaic patterns in professional e-mails (Fig. 10) and the pragmatic use of uppercase and lowercase letters in formal writing interactions (Fig. 11).

Dottor Rossi?

Sul posto di lavoro in Italia spesso le persone sono chiamate tramite il titolo di studio. Questo è un modo per mantenere formale il rapporto. I titoli più comuni sono *Dottore/Dottoressa, Ingegnere, Avvocato, Architetto, Ragioniere, Geometra e Professore*. Cosa significano in italiano questi titoli? Prova a trascinare il titolo nella colonna giusta e poi premi il tasto "continua".

Posso chiamare qualcuno:

Professore	Architetto	Ragioniere	Avvocato	Dottore	Geometra	Ingegnere
------------	------------	------------	----------	---------	----------	-----------

Se:

Ha un <i>diploma</i>	Ha un diploma e ha fatto un <i>esame di stato</i>	Ha una <i>laurea</i>	Ha una laurea e ha fatto un <i>esame di stato</i>	E' un insegnante

Fig. 8 Lead-in activity on professional and academic titles

Abbreviazioni

Quando si scrive una email o una lettera spesso si usa abbreviare i titoli e altre espressioni formulari. Leggi la descrizione dei personaggi a sinistra e trascina la sigla giusta accanto all'inizio delle lettere, che cominciano con l'abbreviazione *Gent.ma* o *Gent.mo*.

Cristina Rossi ha vinto una causa in tribunale.	Gent.ma <input type="text"/> Rossi Le scrivo per congratularmi con Lei in merito alla sua ultima vittoria legale.	Dott.
Marta Greco è diventata ingegnere edile.	Gent.ma <input type="text"/> Greco Le comunico con grande piacere che Lei ha superato l'esame di stato in Ingegneria.	Prof.
Nicola Pardini lavora in una scuola superiore e insegna matematica.	Gent.mo <input type="text"/> Pardini Con la presente Le comunico che mio figlio Federico Morandi non potrà essere presente alla lezione del 15/09/2012.	Ing.
Luca Lanzi ha 26 anni e si è da poco laureato in giurisprudenza.	Gent.mo <input type="text"/> Lanzi Le comunico che il nostro ufficio ha accettato la Sua candidatura per il Suo tirocinio presso la nostra sede di Roma.	Avv.
Giovanni Rauseo lavora in comune e si occupa della contabilità dell'ufficio tecnico	Gent.mo <input type="text"/> Rauseo Mi vedo costretta ad avvisarla che presso il mio stabile, in Via Verdi 6, l'intervento dell'Ufficio Tecnico da Lei rappresentato non è ancora avvenuto.	Rag.

Fig. 9 Warm-up activity on titles abbreviations

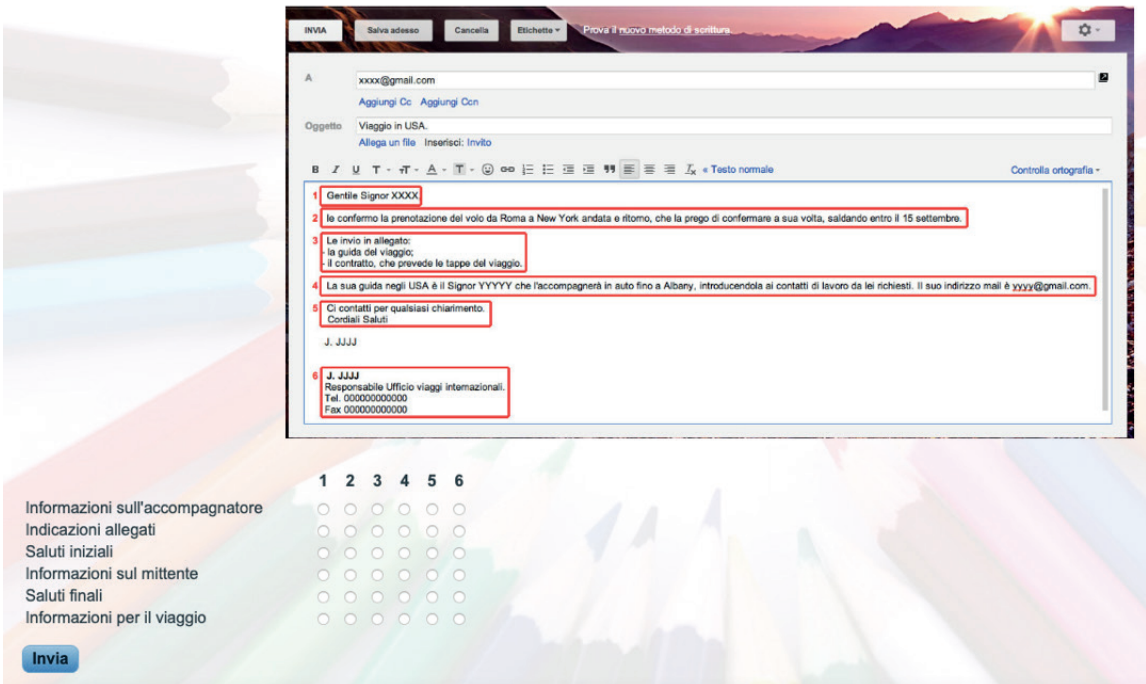


Fig. 10 Analysis on e-mail organization

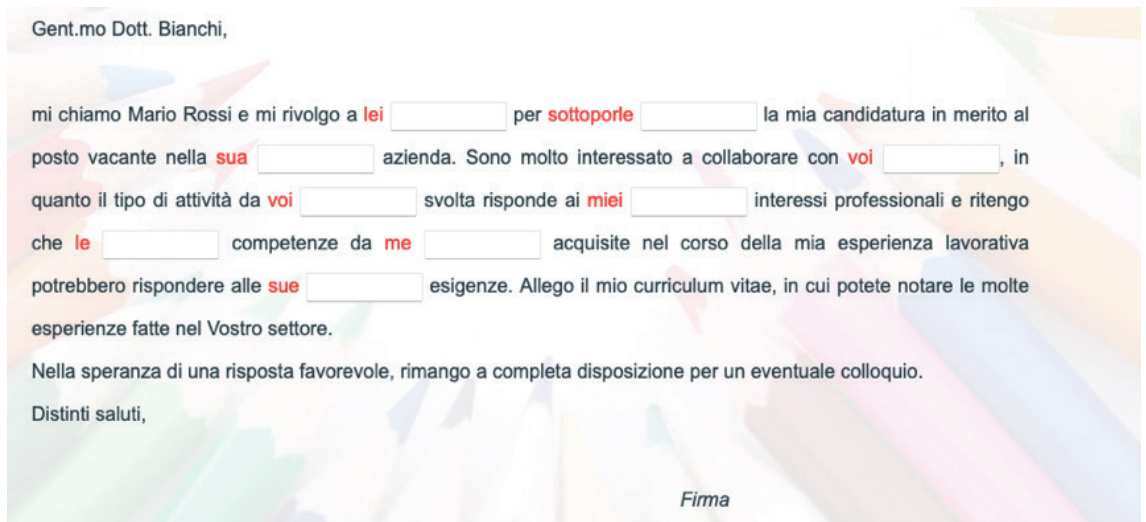


Fig. 11 Focus on uppercase and lowercase in formal writings

The core TAP-based analysis in this phase has continued with the observation of an e-mail written by an Italian university student to his General Psychology Professor with the purpose of asking him information about class schedule (Fig. 12). Related to this e-mail, students have reasoned on the appropriateness of the linguistic choices through a dedicated activity (Fig. 13)

and have tried to make suggestion in order to equilibrate the level of formality according to the reader status (a university professor) and the content of the message (a basic request).

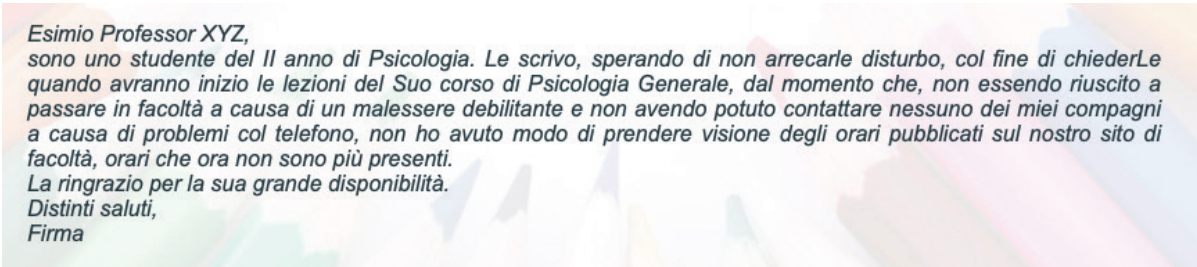


Fig. 12 E-mail written by an Italian student to his professor

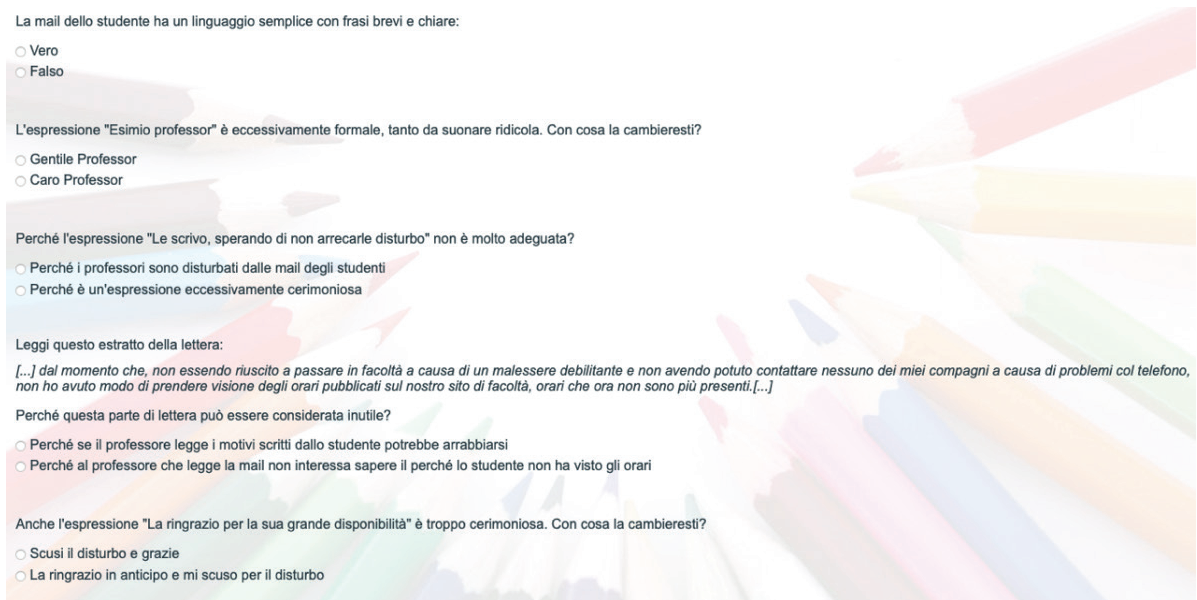


Fig. 13 Focus on the pragmatic appropriateness

As wrap-up activity of this second session, students have been asked to assess the appropriateness of two different e-mail written by Italian students to their professors. In the first message the writer requests to his Literature Professor to have the possibility to reschedule the exam, because he is not able to take it on the originally scheduled day for health reasons (Fig. 14). In the second e-mail, the writer does not know his reader but needs him to write a letter of presentation for a Ph.D. application procedure (Fig. 15). In both messages students have observed and assessed the appropriateness in terms of social distance, imposition degree and relative power as final task.

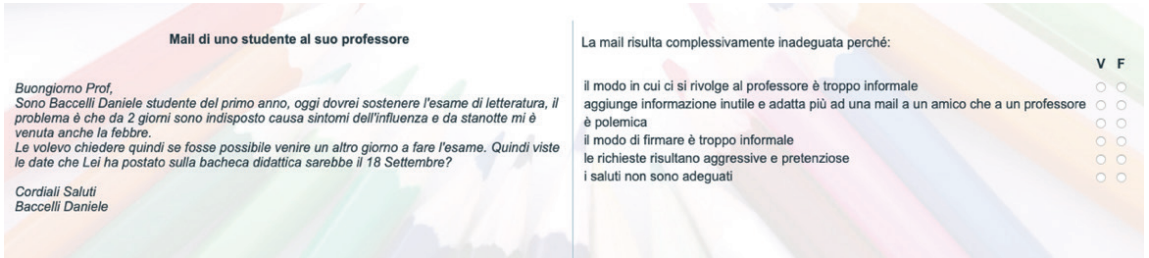


Fig. 14 Wrap-up activity focused on formal request appropriateness when the writer already knows his/her interlocutor

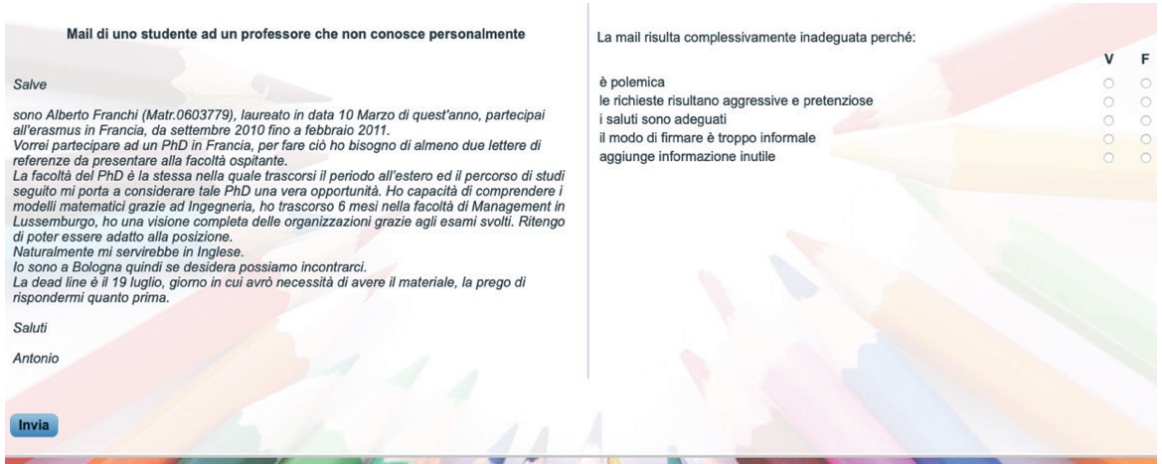


Fig. 15 Wrap-up activity focused on formal request appropriateness when the writer does not know at all his/her interlocutor

3.3. Conclusion and future enhancements

The insights of the study presented in this paper show proficiency level itself does not have a make-or-break impact on the development of an effective pragmatic awareness in Italian as FL learners. Exposure to in-context interactions is the key factor that significantly contributes to develop socio-cultural sensitivity, even from the first contacts.

It is possible that learners can identify some pragmatic acts as appropriate because of the low socio-pragmatic markedness. However, when it comes to consider social distance, relative power and other fundamental sociocultural variables, Italian as FL learners, despite the high normative knowledge of the language, are likely to miss or mistakenly decode those socio-pragmatic traits of the interaction they are involved in.

Culture shock is likely to occur during the first period of a study abroad experience, but the causes are unpredictable. For future incoming students, the only possible strategy to try to get over it is developing a certain degree of

awareness about the Italian sociocultural context, and acquiring a minimum level of socio-pragmatic competence. For this reason, a dedicated support tool may ease their social adaptation to the Italian university context and, at the same time, might represent a possible framework to promote naturalistic digital and face-to-face interaction for language learning in a balanced way.

With this purpose, future experimentation will be organized in a more structured form and will be based on both experimental and control groups to have even more effective insights into the performance of the learning paths.

References

- Adler, P.S. (1975). The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23. SAGE Publications.
- Attardo, S. and Pickering, L. (2021). *Pragmatics and its Applications to TESOL and SLA*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1007/s41701-022-00118-7>
- Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Brown, P. and Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- De Vos, G.A. and Suárez-Orozco, M. (1990). *Status Inequality*. SAGE Publications.
- Ericsson, K.A. and Simon, E. (2009). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5657.001.0001>
- Ferrari, S., Nuzzo, E. and Zanoni, G. (2016). Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, 20(4), 5–20. QUADERNI del CeSLiC. <https://hdl.handle.net/11585/600274>
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-face Behavior*. Aldinetransaction.
- Ifantidou, E. (2014). *Pragmatic Competence and Relevance*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.245>
- Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press.
- Kecskés, I. (2019). *English as a Lingua Franca: the Pragmatic Perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316217832>
- Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman Publishing Group.
- Mey, J.L. (2006). *Pragmatic Acts*. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (5-12). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00386-2>
- Taguchi, N. (2009). *Pragmatic Competence*. Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110218558.1>
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182. SAGE Publications.
- Roever, C. and McNamara, T. (2006). Language testing: the Social Dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 242–258. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x>

- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clsc.1>
- Sharifian, F. (2017). *Advances in Cultural Linguistics*. Springer. <https://doi.org/10.1075/clsc.8>
- Wierzbicka, A. (2020). *Cross-Cultural Pragmatics*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. <https://doi.org/10.1515/9783110220964.fm>

17. La letteratura e i testi autentici in rete. Un connubio per sviluppare le capacità argomentative in classe di italiano LS: una proposta didattica del contesto universitario macedone

Vesna Koceva, Jovana Karanikikj Josimovska

Abstract: The paper presents a didactic proposal for teaching Italian to Macedonian university students that aims to connect literary themes in the language handbooks to contemporary topics. The contribution offers a brief theoretical introduction on the distinction between the various categories of authentic materials and gives some insights on the relevance of the use of literary works in a didactic context. Literary pieces are identified in the language manuals used by the Macedonian learners at the Faculty of Philology of the Goce Delcev University, Stip, North Macedonia (*L'italiano all'università 2* and *Nuovo Progetto Italiano 2*). The second part of the contribution offers ideas on how to connect the literary theme to different current issues in authentic materials online. The didactic proposal is developed in three phases: the first phase foresees that the students understand the topic dealt with in the literary piece, then they are encouraged to find the key words and to connect them with current issues. In the second phase students are encouraged to find thematically congruent authentic materials on Internet. It is recommended that this phase be carried out outside the institutional context as a substitute for teaching in presence. In the final phase students present the topic orally after elaborating the authentic material. With this teaching proposal students recognize the relationships between a literary text and the current context (social and cultural), develop the ability to compare and comment on texts of various kinds, and then to use them to coherently organize the argumentative discourse and develop their own exposition

Keywords: L2 Teaching; Authentic Materials; Literary Text; Communicative Competence.

1. Introduzione

Le opere letterarie ed i materiali linguistici autentici sono creati intenzionalmente per i parlanti madrelingua e prodotti originariamente per scopi non didattici. Ciò nonostante, questo fatto non compromette la loro utilità e pertinenza nella glottodidattica, soprattutto per quel che riguarda il potenziamento delle capacità linguistiche degli studenti.

L'ipotesi del presente lavoro prende spunto proprio da queste capacità degli studenti. In particolare si concentra sulle difficoltà incontrate nelle loro prestazioni argomentative, nell'esprimere le proprie opinioni e della mancata

capacità di comporre discorsi argomentativi orali. A tale fine ci siamo poste come obiettivo il potenziamento delle capacità argomentative collegando le tematiche letterarie presenti nei manuali di lingua ai diversi argomenti di attualità presenti nei materiali autentici scaricabili via Internet.

I partecipanti della presente ricerca sono studenti universitari macedoni che studiano l'italiano come LS nella classe di lingua alla Facoltà di Filologia dell'Università Goce Delcev di Stip.

Per quanto concerne il materiale usato come spunto, abbiamo individuato i brani letterari nelle attività didattiche presenti nei manuali di lingua italiana utilizzati dagli apprendenti macedoni nella classe di lingua italiana LS: "L'italiano all'università 2" (La Grassa, Delitala & Quercioli, 2014) e "Nuovo Progetto Italiano 2" (Marin & Magnelli, 2006).

Grazie allo sviluppo degli approcci comunicativi nella didattica contemporanea particolare attenzione va prestata alla necessità di introdurre, utilizzare e trasmettere all'apprendente un linguaggio vivo che riflette l'uso della lingua nel mondo reale e di conseguenza i materiali autentici sono oramai parte integrante del processo didattico.

A questo punto ci sembra importante menzionare la riflessione di Widdowson, che distingue i concetti di "originale" e "autentico". Lo studioso definisce "originale" l'uso della lingua per fini non didattici, e "autentico" - invece - l'uso della lingua nel processo di apprendimento. Secondo quanto sostenuto da Widdowson, si dovrebbe dare molta importanza al processo di lavorazione del materiale autentico, e l'autenticità va considerata un'attività comunicativa, come interazione degli apprendenti con il testo, con l'insegnante e tra di loro (Widdowson, 1979: 9).

Nonostante i numerosi vantaggi, molti studiosi della materia avvertono su alcuni aspetti possibilmente negativi inerenti all'uso dei materiali autentici. Richards (2001) concorda che possono risultare troppo difficili per gli studenti sia dal lato linguistico che da quello culturale in quanto contengono lessico particolare, struttura linguistica complessa e linguaggio difficile. Ur (1991) aggiunge che l'uso dei materiali autentici non adattati al livello di apprendimento degli studenti potrebbe essere controproducente. Anche Guariento e Morley (2001) condividono questa posizione, rifiutando decisamente l'uso dei materiali autentici specialmente per i livelli più bassi, e sostenendo che esporre gli studenti principianti all'uso di materiali non adeguati linguisticamente, potrebbe farli sentire scoraggiati e demotivati. Hinkel (2006) mette in rilievo un altro problema che si riscontra specialmente con il materiale autentico audio ovvero la comunicazione che si svolge in modo troppo veloce e che rappresenta una sfida linguisticamente più complessa con specificità comunicazionali non sempre comprensibili da parte degli studenti. D'altro canto, Chavez (1998) dubita addirittura dell'esistenza di ma-

teriali autentici sostenendo che qualsiasi materiale utilizzato al di fuori del suo contesto originale e lontano dal pubblico a cui si rivolge diventa meno autentico e pertanto potrebbe perdere la sua autenticità.

Tuttavia, presi in considerazione tutti i lati positivi e quelli negativi dei materiali autentici, citeremo la conclusione fatta da Harrich: “senza l’offerta di materiali autentici, gli apprendenti, soprattutto ai livelli iniziali e intermedi di apprendimento linguistico, avranno minori occasioni di contatto autentico con la realtà linguistica e socio-culturale italiana, con la conseguenza di non venir adeguatamente preparati ad affrontare situazioni reali di uso della lingua e di non raggiungere una vera autonomia linguistica che è lo scopo dell’insegnamento di una lingua straniera. L’apprendente che non riesce a capire un testo autentico o un parlante madrelingua in una situazione reale avrà la sensazione di aver imparato una lingua diversa da quella di cui aveva bisogno e da quella che forse desiderava” (Harrich, 2011: 334).

2. Il testo letterario in contesto glottodidattico

L’altro elemento della presente proposta didattica è il testo letterario e il suo utilizzo a fini glottodidattici. La posizione della letteratura all’interno dell’educazione linguistica è un argomento attuale e oggetto di discussione accademica negli ultimi decenni. Giusti (2012) osserva che con il passar del tempo è cambiata anche la prospettiva sul testo letterario come un testo prodotto soltanto ai fini estetici e si è aperta la strada verso approcci più flessibili verso la definizione e classificazione dei testi prodotti e il loro valore in riferimento alla “letterarietà”. Se stabilire “il valore letterario” di un testo sia il compito degli studiosi di letteratura, il suo utilizzo in classe, a sua volta, spetta agli esperti di educazione linguistica. Tuttavia, nel volume incentrato sull’educazione letteraria e didattica della letteratura, Spaliviero (2020: 82-83) segnala che si tratta di due discipline indipendenti, però allo stesso tempo legate da reciproco scambio e di mutue funzionalità. In particolare, la studiosa precisa che un determinato livello di competenza linguistica è requisito imprescindibile per poter attingere alla complessità dei testi letterari che riguarda i contenuti, il valore estetico, i significati, ecc., nel modo tale che la finalità del testo sia realizzata. Dall’altro canto, invece, i testi letterari favoriscono lo sviluppo di vari tipi di competenze linguistiche (ricettive, produttive, ecc.). A questo punto, conviene ricordare l’idea di Luperini (2008) sulla rilevanza cruciale del testo letterario nella didattica. Insegnare a dare senso a un testo, secondo Luperini, è importante perché significa dare un senso alla vita.

Balboni (2006) si focalizza sull’utilizzo del testo letterario ai fini dell’edu-

cazione linguistica rivolta ad apprendenti stranieri nei giorni d'oggi. Il rinomato esperto di glottodidattica precisa che si è ampliato anche il corpus di linguaggi della letteratura, e, di conseguenza, questo ambito non riguarda più soltanto la lingua scritta, ma comprende anche altre forme di commistione con altri mezzi, quali: la lingua scritta ed i linguaggi visivi nella trasformazione di romanzi e racconti in film; tra la lingua e la musica principalmente in forma di canzone d'autore, ma anche il melodramma, così come la lingua e il segno grafico nella produzione di fumetti di qualità. Proprio per questo motivo, lo straniero si trova molto più spesso attratto verso la cultura italiana tramite questo tipo di linguaggi misti (cinema, canzone, ecc.), piuttosto che dalla letteratura scritta, intesa in senso tradizionale, la quale ultimamente trova una varietà di spazi originali e che risultano in: *streetpole poetry*, *grafiti poetry*, *web novel*, *web poetry*, *blog* e molte altre forme che contribuiscono a un cambiamento generale dell'idea della letteratura che si ha oggi rispetto alle epoche passate.

Bisogna tenere presente altri fattori significativi che influiscono in una grande misura sull'uso degli strumenti nella didattica della lingua italiana per gli stranieri (tra cui anche il testo letterario), come l'elaborazione del QCER e una generale riconsiderazione degli obiettivi dell'educazione linguistica per stranieri volta piuttosto verso l'efficacia comunicativa che alla raffinatezza nell'espressione scritta e orale. Prendendo in considerazione le sopraindicate trasformazioni significative verificatesi negli ultimi decenni in entrambi gli ambiti: in particolare la preminenza dell'approccio comunicativo e il recentissimo interculturale nella glottodidattica, così come la riconsiderazione del canone letterario nazionale nella didattica della letteratura, va rivisto di conseguenza anche il modello di testo letterario da proporre agli apprendenti stranieri dell'italiano LS. A proposito, la studiosa Dubravec Labaš (2019) introduce l'idea del "canone letterario per stranieri" che potrebbe essere funzionale soprattutto nell'elaborazione dei manuali di lingua. Tale selezione dei testi, secondo la studiosa, dovrebbe essere indirizzata verso una lingua più vicina a quella parlata.

3. Sperimentazione didattica - connubio tra la letteratura ed i materiali autentici

Tenendo presente le osservazioni esposte nei paragrafi precedenti, e essendo stimolati dalla recente tendenza di riduzione delle ore di letteratura per i corsi di lingua e letteratura straniera nei piani di studio al livello nazionale, abbiamo riflettuto sul posto del testo letterario all'interno dei piani di studi precedenti e quello attuale. Invece, maggiore importanza è data agli

insegnamenti considerati più rilevanti dal punto di vista professionale. A questo punto bisogna notare che gli indirizzi professionali offerti tradizionalmente nelle Facoltà di Lingue non soltanto nel nostro paese, ma anche nella regione, sono quello di traduzione e interpretariato da un lato e quello didattico. Ciò implica la preferenza nell'elaborazione dei piani di studi degli insegnamenti appartenenti a questi due ambiti in senso stretto a scapito degli insegnamenti considerati più generali come la letteratura italiana.

Di fronte a questa sfida didattica, il Dipartimento di lingua e letteratura italiana di Stip, ha reagito conducendo una serie di ricerche focalizzate sul testo letterario. Karanikikj Josimovska e Gjorgjievaska (2017) nel contesto di un'analisi degli strumenti di valutazione e verifica nell'insegnamento della letteratura italiana offrono anche una breve rassegna sulle competenze che il testo letterario utilizzato in classe fa sviluppare negli studenti d'italiano LS.

L'altro spazio disponibile per i testi letterari si trova all'interno dell'insegnamento *Lingua italiana contemporanea*, che nel piano di studi occupa otto ore settimanali per ognuno degli otto semestri previsti nel programma. Le autrici del presente contributo hanno esaminato il corpus di testi letterari presenti nei manuali utilizzati dagli studenti macedoni nella classe di lingua e hanno esaminato le componenti letterarie nei materiali didattici individuando gli elementi che corrispondono alle diverse competenze da sviluppare negli studenti. Nei manuali analizzati vengono individuati i vari tipi di attività linguistico-comunicative proposte soprattutto per stimolare la partecipazione, l'interesse, l'immaginazione e la creatività degli studenti, ovvero per incrementare il ruolo attivo assunto dall'apprendente nel processo di acquisizione del materiale didattico, per favorire l'interazione e la cooperazione fra gli apprendenti e per stimolare la loro curiosità nella ricerca dei significati delle parole. Insegnare e apprendere l'italiano sfruttando il testo letterario sembra incoraggiare il confronto e la collaborazione tra gli studenti e favorisce l'interazione ovvero i racconti si trasformano in strumenti di interattività che tendono a migliorare le competenze linguistico-culturali degli studenti (Karanikikj Josimovska & Koceva, 2022).

La proposta didattica presentata in maniera più dettagliata nelle righe seguenti, prende spunto dall'esperienza didattica descritta nei contributi accennati e dalle osservazioni presentate nei primi paragrafi.

Qui presentiamo l'attività proposta in classe di italiano LS che comprende l'uso dei materiali autentici reperibili in rete partendo dal testo letterario come spunto e stimolo alla reale comunicazione. La proposta didattica è intesa come attività comunicativa per esprimersi e informare, mirata allo sviluppo e al potenziamento della competenza linguistica.

La proposta didattica viene sviluppata in tre fasi.

La prima fase prevede che gli studenti comprendano la tematica trattata

nel brano letterario e poi vengono incoraggiati a reperire le parole chiave ed a collegarlo con dei temi di attualità. Prendiamo come esempio il testo “L'avventura di un lettore” (adattato da *Gli amori difficili* di Italo Calvino) (Figura 1.). L'attività proposta non viene svolta per analizzare in modo analitico e sistematico degli aspetti del testo, come approfondimenti lessicali, regole grammaticali o uso di strutture o espressioni linguistiche, ma con un fine di comprensione globale. La comprensione della tematica viene valutata tramite l'esercizio che consiste in identificazione di affermazioni presenti o meno nel testo. Successivamente gli studenti vengono invitati a individuare delle parole chiave che rispecchiano il contenuto. L'insegnante può sempre stimolare tale attività ponendo varie domande riguardanti l'argomento sul quale gli studenti potrebbero aver costruito un'opinione propria. Lavorando su questo testo, gli studenti hanno proposto le seguenti parole chiave: *leggere, libri, uomo, donna, piacere, conversazione*.

5 Leggete il testo e indicate le affermazioni veramente presenti.

L'avventura di un lettore

Da tempo Amedeo tendeva a ridurre al minimo la sua partecipazione alla vita attiva. [...] L'interesse all'azione sopravviveva però nel piacere di leggere; la sua passione erano sempre le narrazioni di fatti, le storie, l'intreccio delle vicende umane. Romanzi dell'Ottocento, prima di tutto, ma anche memorie e biografie; e via via fino ad arrivare ai gialli e alla fantascienza, che non disdegnava ma che gli davano minor soddisfazione anche perché erano libretti brevi: Amedeo amava i grossi tomi e metteva nell'affrontarli il piacere fisico dell'affrontare una grossa fatica. [...]

Nel libro trovava un'adesione alla realtà molto più piena e concreta, dove tutto aveva un significato, un'importanza, un ritmo. Amedeo si sentiva in una condizione perfetta: la pagina scritta gli appariva la vera vita, profonda e appassionante, e alzando gli occhi ritrovava un casuale ma gradevole accostarsi di colori e sensazioni, un mondo accessorio e decorativo, che non poteva impegnarlo in nulla. La signora abbronzata, dal suo materasso, gli fece un sorriso e un cenno di saluto, lui rispose pure con un sorriso e un vago cenno e riabbassò subito lo sguardo. Ma la signora aveva detto qualcosa:

– Eh?

– Legge, legge sempre?

– Eh...

– È interessante?

– Sì.

– Buon proseguimento!

– Grazie.

Bisognava che non alzasse più gli occhi. Almeno fino alla fine del capitolo. Lo lesse d'un fiato. [...]

– Ma...


Amedeo fu costretto ad alzare il capo dal libro.

La donna lo stava guardando, ed i suoi occhi erano amari.

– Qualche cosa che non va? – lui chiese.

– Ma non si stanca mai di leggere? – disse la donna. – Non sa che con le signore si deve fare conversazione? – aggiunse con un mezzo sorriso che forse voleva essere solo ironico, ma ad Amedeo, che in quel momento avrebbe pagato chissà cosa per non staccarsi dal romanzo, sembrò addirittura minaccioso. “Cos'ho fatto, a mettermi qui!”, pensò. Ormai era chiaro che con quella donna al fianco non avrebbe più letto una riga.

adattato da *Gli amori difficili* di Italo Calvino



1. Amedeo preferisce leggere libri lunghi e voluminosi.
2. Amedeo è un tipo sportivo.
3. Ha comprato un libro per leggerlo in spiaggia.
4. Per Amedeo, la letteratura è più importante della vita reale.

Manuale “Nuovo Progetto Italiano 2”, p. 176

Fig. 1 Immagine tratta da “Nuovo Progetto Italiano 2” (Marin & Magnelli, 2006: 176)

La seconda fase si realizza al di fuori del contesto istituzionale come un sostituto della didattica in presenza visto che ci vuole più tempo ad eseguirla. Si fa notare agli studenti che questa fase mira all'autoapprendimento. Gli studenti sono stimolati a trovare materiali autentici di affinità tematica utilizzando le parole chiave. La ricerca online fornisce un'infinita varietà di

materiali autentici a cui lo studente ha la possibilità di accedere e consultare, trarre informazioni, approfondire argomenti e selezionare il materiale che corrisponda alle proprie competenze e bisogni. Gli studenti scelgono il materiale affine per argomento ai propri interessi e che contiene strutture linguistiche che possono essere comprese e che corrispondono al loro livello. A questo punto riteniamo importante sottolineare che gli studenti sono autonomi nella ricerca e nel reperire il materiale autentico perennemente aggiornato. Durante tale ricerca gli studenti sono esposti a una miriade di materiali autentici che riflettono tra l'altro anche il concetto sociale e culturale italiano – un altro aspetto molto importante dell'uso dei materiali autentici che riguarda anche il suo contenuto culturale siccome essi rappresentano i modelli socioculturali attuali e li diffondono in maniera autentica. In questa fase gli studenti sono liberi di scegliere del materiale che risulti vicino sia per contenuto socioculturale sia per argomento al fine di evitare ogni possibilità di generare disinteresse e demotivazione. Si considera importante che gli studenti si sentano responsabili del loro autoapprendimento e che partecipino in modo autonomo al suo compimento. Si tratta dunque di una fase di apprendimento personale e personalizzato ovvero priva di controllo diretto da parte dell'insegnante e conforme alle proprie esigenze. In questa fase gli studenti sono guidati dalla loro motivazione e dalla libertà di scegliere e ciò risulta funzionale a portarli a migliorare le loro competenze linguistiche e culturali.

La terza fase si svolge in classe e consiste in presentazione orale dell'argomento preparato nella fase precedente. In questa fase si vuole suscitare un dibattito tra gli studenti e un confronto tra diverse interpretazioni dell'argomento.

Presentiamo alcuni dei materiali rilevati dagli studenti e poi utilizzati per la loro presentazione orale e per lo scambio di opinioni sull'argomento.

- A differenza del contenuto del brano letterario preso come spunto, al forum disponibile sul link: <https://it.quora.com/Perch%C3%A9-ci-sono-pi%C3%B9-donne-che-leggono-libri-e-hanno-labitudine-di-leggere-rispetto-agli-uomini>, le persone scambiano delle opinioni sulla questione “Perché ci sono più donne che leggono rispetto agli uomini?”
- Un altro materiale ancora che appartiene alla categoria di materiale autentico audio è un articolo giornalistico, disponibile sul link: <https://www.ilsole24ore.com/art/le-donne-leggono-sempre-piu-AE2Z229>, in versione audio che tratta delle abitudini degli italiani a leggere prima di addormentarsi e anche delle preferenze sull'uso degli smartphone ed e-book. Questo è stato un argomento che ha suscitato un dibattito acceso coinvolgendo gli studenti a giustificare i loro punti di vista il che ha favorito lo sviluppo delle competenze argomentative.

- Come materiale autentico viene presentato anche un sondaggio dell'Istat, disponibile sul link: <https://www.truenumbers.it/leggere-libri/>, che riferisce delle informazioni sul genere più forte nella lettura.
- Un altro tipo di materiale presentato e offerto ai compagni di classe è stato un quiz, disponibile sul link: <https://libreriamo.it/test-e-quiz/dimmi-leggi-ti-diro-tipo-persona-scoprilo-test/>, che offre la possibilità di individuare le preferenze di lettura e poi discuterne.
- Come materiale autentico viene presentato anche un video, disponibile sul link: <https://www.youtube.com/watch?v=yCI5naA9oC0>, che promuove consigli sulle tecniche per leggere più libri velocemente. Sul canale youtube sotto il video ci sono dei commenti che gli studenti possono leggere e addirittura farne uno anche loro. Nonostante che un video possa rappresentare una difficoltà in più nella comprensione della lingua, nello stesso tempo fornisce degli aspetti extralinguistici. Spinelli (2000: 139) considera l'uso dei video assai importante nel percorso di apprendimento di una lingua straniera appunto perché spinge gli studenti a percepire il video come un dizionario visivo del concetto sociale e culturale aiutandoli ad affrontare una lingua reale e focalizzare l'attenzione su tratti sociolinguistici e socio pragmatici della informazione.

4. Conclusioni finali

Il testo di partenza da cui prendono spunto le altre attività e proposto agli studenti presenta un aspetto metaletterario, ovvero ha come argomento stesso la lettura. Questa scelta è stata motivata per incitare gli studenti a riflettere sul significato della lettura, le proprie abitudini, i gusti ed i pareri a riguardo, ed è stata funzionale anche ai fini del presente lavoro.

Ciò nonostante, bisogna notare che la stessa attività potrebbe essere svolta anche con altri testi letterari di partenza, tenendo sempre presente gli obiettivi didattici, il livello ed i bisogni degli apprendenti e tutti gli altri fattori da cui dipende lo svolgimento di qualsiasi evento didattico.

Si potrebbe concludere in primis che la proposta didattica sperimentata varie volte ha suscitato notevole curiosità e interesse tra i partecipanti. Abbiamo testimoniato il loro coinvolgimento attivo, la partecipazione nelle discussioni con gli altri studenti, nonché lo sviluppo delle loro capacità di usare la rete in modo autonomo per avvicinarsi alla lingua autentica. La proposta didattica ha stimolato gli studenti a riconoscere le relazioni tra un testo letterario ed il contesto di attualità (sociale e culturale), a sviluppare l'abilità di confrontare e commentare materiali di vario genere, e poi di utilizzarli per organizzare in modo coerente il discorso argomentativo e sviluppare una

propria esposizione. Inoltre, la presente proposta ha incoraggiato gli studenti ad esprimere la propria opinione, comunicare o semplicemente argomentare la propria posizione, stimolando la riflessione sulle proprie capacità di capire un testo autentico e saper argomentarlo.

Riassumendo gli esiti della sperimentazione didattica, potremmo dire che è stata adeguata al tipo di apprendente quali sono gli studenti universitari, ovvero giovani che usano l'italiano in contesto straniero. Riteniamo che le attività del tipo "ibrido", che comprendono strumenti didattici diversi (testo letterario, testo autentico) e varie tipologie di esercitazioni (verifica tipo quiz, ricerca sull'Internet, presentazione orale lettura, ecc.), cioè che propongono un approccio più dinamico sono più adeguati alla fascia d'età che rientra nella categoria "nativi digitali" e ai loro bisogni. Dunque, consideriamo questo tipo di attività favorevoli non soltanto all'obiettivo principale della nostra proposta – il potenziamento della capacità argomentativa, ma anche a più capacità simultaneamente. In ultima istanza, è proprio questo approccio combinatorio e ibrido che vorremmo suggerire attraverso la nostra proposta didattica come quello da prendere in considerazione soprattutto nell'elaborazione di manuali e altri strumenti didattici nel futuro.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri: risorse per docenti di italiano come lingua straniera*. Guerra.
- Chavez, M.T. (1998). Learner's perspectives on authenticity. *IRAL*, 36(4), 277–306.
- Dubravec Labaš, D. (2019). *La letteratura nei manuali di lingua straniera*. In E. Moscarda Mirković, T. Habrle (Eds), *Sguardo sull'immaginario italiano. Aspetti linguistici, letterari e culturali* (pp. 68-83). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
- Giusti, S. (2012). Insegnare con la letteratura, In I. Becherucci, S. Giusti, N. Tonelli (Eds.), *L'entusiasmo delle opere. Scritti in memoria di Domenico De Robertis* (pp. 375-391). Pensa Multimedia.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Karanikij Josimovska, J., & Gjorgjievaska, E. (2017). La valutazione e la verifica nell'insegnamento della letteratura italiana in un contesto di italiano LS: una continua sfida. In R. Nikodinovska (Ed.) *Assessment in foreign language & literature teaching* (pp. 271-284). Filološki fakultet „Blaže Koneski“ Skopje.
- Karanikij Josimovska, J. and Koceva, V. (2022). Il testo letterario e la letteratura nei manuali per l'apprendimento dell'italiano LS: esperienza nel contesto universitario macedone. *PALIMPSEST International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, 7 (14), 231-241.
- Harrich, K. (2011). Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento – apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 2 (2), 321- 335.

- Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-130.
- La Grassa, M., Delitala, M., & Quercioli, F. (2014). *L'italiano all'università 2. Corso di lingua per studenti stranieri B1-B2*. Edizioni Edilingua.
- Luperini R. (2008). Insegnare la letteratura oggi. *Allegoria*. 58, 255-263.
- Marin, T., & Magnelli, S. (2006). *Nuovo Progetto Italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana, livello intermedio B1-B2*. Edizioni Edilingua.
- Richard, J.C. (2001). Curriculum Development. *Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Spaliviero, C. (2020). *Educazione Letteraria e Didattica Della Letteratura*. Ca' Foscari-Digital Publishing. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-464-6>
- Spinelli, B. (2000). L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS. In R. Dolci & P. Celentin (Eds). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (pp. 133-147). Bonacci.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G., (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.

18. OERs and life skills development at the university

Paola Polselli, Alice Fatone

Abstract: Promoting Open Educational Resources (OER) use is functional to the needs dictated by the dissemination of the educational contents being offered to a wider audience of learners. On the language education front, this requires the ability to study autonomously in complex technological contexts knowing how to evaluate resources and language study tools critically and consciously. This is particularly important from the learners' empowerment standpoint, along with the promotion of their metacognitive and metalinguistic skills as well as their critical digital literacy.

In this perspective, the European QuILL Project and the related BonVale Project are described. The latter aimed at promoting the development of analytical and evaluative skills on OERs in Italian as a Foreign Language at the University of Valencia and Italian as a Second Language at the University of Bologna. In discussing the data collected, the evaluative categories activated by the students are analysed. Regarding the life skills, it is considered how creative and critical thinking strategies were exercised and how mediation and collaborative communication activities were practised to reflect on the characteristics of language OERs. The results indicate a potential educational framework for the development of critical thinking strategies and language life skills for university language learners.

Keywords: OEP; OER; Language Life Skills; Critical Digital Literacy; LSP; Learner Agency.

1. OERs, Life Skills, and Languages for Specific Purposes

This contribution¹ outlines the European QuILL Project and a related inter-university teaching project. It aims at proposing an operational model for developing language learning and evaluative competence in Higher Education (HE) from the perspective of Open Education Practices (OEP). To this end, it is necessary to engage in some preliminary reflections on keywords such as Open Educational Resources (OER), Language for Specific Purposes (LSP), learner agency, and life skills.

UNESCO defined OERs as “learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others” (2019:5). It could be noted here that the focus is on OERs accessibility and on its granting to

¹ Paola Polselli wrote sections n. 1, 3, 6, 7; Alice Fatone wrote sections n. 2, 5, 8. Both authors contributed to the research conceptualization and to section n. 4.

users the well-known 5Rs, i.e., the rights to retain, reuse, revise, remix and redistribute them. However, the *openness* of an OER is not a discrete attribute observed from a dichotomic perspective. More appropriately, the 5Rs should be considered as expected features of OERs in a continuum of variously combined properties (Connell & Connell, 2020). From this perspective, the OERs *openness* tells us more about their availability and their potential importance in fair access to education than about their educational value (e.g., on their professional quality, accuracy, reliability, etc.).

Scholarly debate on OERs and OER movement has mainly investigated the very definition of OER and its applications; students' perception of OERs usage; teachers' digital competence (DC) and/or attitude regarding the use or the creation of OERs creation, their use or re-use; the OEPs described in different educational environments. Some of the reasons that are usually mentioned in support of promoting OERs and OEPs are increased opportunities to continue studies in HE; a reduction in costs; reaching out to a higher number of learners, especially in economically depressed areas (UNESCO 2011; 2013; 2019). Criticism includes studies such as Zawacki et al. (2020) which discusses the vagueness of modalities, tools, and learning processes while Connell and Connell (2020) call for specifying the operational definition of OER. This means shifting the focus from OERs intrinsic or contextual qualities to their use in HE, i.e., it means adopting an *OER-enabled pedagogy* consisting of "the set of teaching and learning practices that are only possible or practical in the context of the 5R permissions which are characteristic of OER" (Wiley & Hilton, 2018: 135) and OEP (Wiley & Hilton, 2018).

Moreover, although the OER definition does not necessarily imply using Information and Communication Technologies (ICT) or having adequate digital competence on the user's side, ICTs are often associated with OERs and they are presented as powerful tools/environments that "can help meet the needs of individual learners and effectively promote gender equality and incentivize innovative pedagogical, didactical and methodological approaches" (UNESCO, 2019:5). Particularly, technology has deeply changed LSP teaching and learning in various ways as teachers and learners nowadays communicate using new or hybrid digital genres, can record and analyse different samples of specialized discourse, can share or develop online materials and courses and so on (Silva et al., 2023).

Furthermore, if the goal is to empower students to be autonomous in their learning and to be able to choose the most appropriate open-source study materials, then *learner agency* is an inevitable keyword in this discussion. In fact, "Future-ready students need to exercise agency, in their own education and throughout life. Agency implies a sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for

the better. Agency requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal.” (OECD, 2018:4). Learners’ agency is best enabled if they can shape their learning process in a personalised environment connecting their personal knowledge, experiences, and interests to those of their peers. Another keyword should then be *co-agency* as it implies “the interactive, mutually supportive relationships that help learners to progress towards their valued goals.” (OECD, 2018:4).

In such a context, practical problem-solving activities should mobilise different kinds of knowledge such as encyclopaedic and subject-related knowledge; epistemic knowledge (i.e., the ability to enact specialised frames), and procedural knowledge. To this goal, “Students [...] will need a broad range of skills, including cognitive and meta-cognitive skills (e.g., critical thinking, creative thinking, learning to learn, and self-regulation); social and emotional skills (e.g., empathy, self-efficacy and collaboration); and practical and physical skills (e.g. using new information and communication technology devices)” (OECD, 2018:5).

All these capacities are mostly part of the so-called *life skills*². The World Health Organisation (WHO) defines them as “Abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (WHO, 1994:37) or “skills that prepare an individual to live independently and productively within a society” (WHO, 2020:17) and underlines their importance in the education of every individual. These skills are culturally connoted as “Inevitably, cultural and social factors will determine the exact nature of life skills. [...] The exact content of life skills education must therefore be determined at the country level, or in a more local context.” (WHO, 1997: 3). The ten categories proposed by WHO can be grouped into five areas and divided in three spheres as proposed by Fratter (2021) and shown in Table 1.

² There are various terms referring to this kind of skills depending on the organizations and their field of action or programmatic focuses. The terms of *soft skills*, *transversal skills* or *non-cognitive skills* are also quite common. These labels are not interchangeable as they refer to different contexts and domains, but they all define skills that can be distinguished from *basic skills* (such as literacy, numeracy etc.) and *hard skills* (fundamental technical skills).

Area	Sphere	Life skills
1	cognitive	Decision making
	cognitive	Problem solving
2	cognitive	Creative thinking
	cognitive	Critical thinking
3	relational	Effective communication
	relational	Interpersonal relationship skills
4	emotional	Self-awareness
	relational	Empathy
5	emotional	Coping with emotions
	emotional	Coping with stress

Tab. 1 Life skills areas (WHO, 1997: 3, adapted by Fratter, 2021: 162-163)

According to scholars, life skills therefore form the basis of psychosocial, emotional, cognitive, behavioural, and resilience skills as they help individuals cope with their daily demands and promote a productive engagement in their communities. In this sense, life skills appear to be fundamental in developing an individual’s ability “to negotiating and mediating challenges that young people face in becoming productive citizens” (Nasheedaa et al., 2019:362).

Adopting the perspective of teacher training, Fratter and Fratter (2020) account for the transversality of these competences by comparing and discussing some relevant concepts that recur in three fundamental European documents. They point out, on the one hand, the importance assigned to the training of trainers in the methodologies that can foster the development of life skills and, on the other, the specific dimension of such training in the field of languages. They identify four macro-areas of competence: a macro-area relating to group dynamics; another regarding intercultural competence; a macro-area referring to the stages of the individual personality and transactional analysis; and, finally, one relating to the ability to manage effective communication. “In the field of language education, these are skills that [...] must also be developed by the learner in a manner consistent with the learning pathway and with the level of linguistic competence, through the use of communicative forms and structures that may be simple or complex on a morphosyntactic level but yet are effective from a communicative and relational point of view” (Fratter, 2021:167, our translation).

In this sense, considering learners’ educational pathway and linguistic competence in HE also implies considering the continuum ranging from

students' General Language (GL) competence to students' LSP competence. In Italian, there are various labels used to talk about linguistic varieties in specialised subjects or professional fields: special language (*lingua speciale*, Migliorini, 1935), specialised language (*lingua specialistica*, Sobrero, 1993), sectorial language (*linguaggio settoriale*, Serianni & Trifone, 2004; Serianni 2007), subcode (*sottocodice*, Berruto, 1980), micro-language (*microlingua*, Balboni & Cambiagli, 1988), etc. (all cited in Gualdo & Telve, 2011:20-21).³ Variations are also determined by the specific sectors or professional fields (*diastratia*) and contexts of use and communicative purposes. They are characterised by registers that can be more or less formal based on the degree of asymmetry in speakers' roles and knowledge (*diaphasia*, cf. Lavinio, 2004, 2022). Moreover, if we consider specialised language in the context of education, we know that they are "internally differentiated into more or less formal registers" (Lavinio, 2004: 91, our translation). In this perspective, Lavinio (2004) emphasises that a "lowering of the register [...] takes place in front of less experienced recipients [...]. This is the case with the dissemination and the language to be used in teaching [...]: a language that, while remaining special, is much less informationally dense and more careful in dosing specialised terminology" (Lavinio, 2004: 91, our translation).

2. The European QuLL Project on LSP Digital Resources

The QuLL Project - Quality In Language Learning Project - is European research carried out within the framework of the European Erasmus + program (2020-1-PT01-KA226-HE-094809). It was approved under the Strategic Partnerships for Digital Education Readiness call as it proposed a novel perspective on the provision of digital OER to language instructors specializing in teaching languages for specific purposes or as foreign languages. The project aims to explore ways to optimise the utilization of these resources in a qualitative manner. (Silva et al., 2023).

As its name indicates, the aim of the project is to have a positive impact in the higher education sector and, included in the specific objectives of improving the digital knowledge of language teachers to support and improve their teaching of sectoral languages, it aims to provide teachers of sectoral languages with open teaching resources that are qualitatively sound, carefully identified, selected and evaluated, address the growing demand for training in sectoral languages in the labour market.

The QuLL project is aimed at both language and language sectoral language

³ These labels convey substantial distinctions in terms of discourse aspects that are taken into consideration and main focus adopted.

teachers and policy makers who intend to provide the opportunity to acquire key information and skills to improve the implementation of language teaching resources and methods based on Information and Communication Technologies (ICT) in European higher education systems.

The results achieved in the QuILL project are of three types: a database of OER for the teaching of 18 European languages; an online training package for the identification, use, and creation of ICT-based educational resources for language teaching at higher education level; a publication by the six European partners on language teaching/learning with ICT in European higher education systems.

In the QuILL Project Database, both language instructors and learners will discover a wide range of OER for 18 European languages, which have already been tested and validated by students in authentic teaching settings (Silva et al., 2023).

Moreover, a training package is also available for lecturers which will guide them to identify, use, and create online resources. Therefore, as a sort of mediator, QuILL has aimed to create a database of OERs, bringing them together from various parts of the World Wide Web (WWW) in a single repository, while verifying their selection through an internal set of criteria, as well as by testing it with fellow teachers and students.

As mentioned in the final publication, developing a database of OERs, QuILL teams, as mediators, critically assess each resource, thereby providing a round of quality assurance mechanism, at the stage following the creation of an OER by its original authors. The significance of the mediator as a quality assurance mechanism resonates with a perspective by Connell and Connell (2020: 8): “in looking at quality with respect to OER, we should think of ‘quality-before-the-fact’ as well as ‘quality-after-the-fact’: that is, considering an OER both as a teacher tool and as a way of assessing progress made by learners.

3. Promoting the student’s language and evaluative competence on OERs

As we have seen, being an open-licensed and, possibly, a digital resource is just the foreground premise of OERs potential value for language learning and teaching. With respect to language OERs, the survey on the Internet and in OER repositories carried out in the QuILL project showed that they are mostly used in GL rather than in LSP teaching and learning. These limits on the availability of specialised quality OERs make the ability to identify good quality OERs for LSP learning even more relevant.

Pedagogically, the conceptual frameworks of sociocultural constructivism

and connectivism underline, on the one hand, that learners should build and restructure knowledge through learning by doing processes, involving comparing, sharing, and negotiating meaning in peer collaboration and peer tutoring (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Fragai et al., 2017). On the other hand, students' language learning should combine with the development of meta-skills, such as increased ability to learn how to learn, and to acquire new knowledge in an autonomous way (Siemens, 2006; Downes, 2019).

Within the quite wide definition of OEPs, we can assume that any innovative approaches in language learning require an adequate opportunity to be exposed to rich and interesting inputs and to be provided with meaningful occasions to act in and through general and specific purposes language. With regard to the last condition, learners could avail themselves with new ways of meaning-making in digital environments and learn how to evaluate language OERs while using new technology-enabled forms of communication. Methodologically, we know that a positive correlation emerges between learners' agency, Project Based Learning (PBL), and students' life skills development (Wurdinger & Qureshi, 2015). This means focusing on students' learning by doing, their disciplinary expertise, and their ability to expand their life skills (such as problem solving, resource management, responsibility and collaboration, flexibility and organization, self-control, time management, metacognition) in a PBL perspective focusing on online communication and mediating skills (cf. Fratter, 2021).

Therefore, the educational objectives should regard cognitive competence (knowing how to analyse and synthesize the characteristics of OER for study) as well as metacognitive competence (learning how to develop the autonomy of learning and to critically evaluate OER resources for course study and self-study) as well as linguistic-communicative competence (the ability to report on the analysis carried out and to mediate, on a conceptual, textual and communicative level, what has been analysed (cf. *Common European Framework of Reference for Languages - CEFR-CV*, Council of Europe, 2018) expressing a personal or a group evaluation to different kind of audience (unidentified online audience or classmates audience).

Developing an academic repertoire of 'appraisal' resources is certainly a challenging aspect of a second language learning in HE as it implies an articulated mastering of vocabulary nuances and a deep understanding of different cultural and sociolinguistic varieties of a language. Being able to conceive and deliver structured critical analyses and judgements or knowing how to express subjective evaluations conveying emotions and opinions in multi-modal digital communication belong to both competent and specialized uses of language that university learners should master as "Emotive language use

through speech and writing is concomitant to sustained academic and social achievement” (Unsworth & Mills, 2020:1).

Therefore, some descriptive categories of online communication and mediation in the CEFR-CV appear particularly relevant. Online communication is described as follows: “Online conversation and discussion focuses on conversation and discussion online as a multi-modal phenomenon, with an emphasis on how interlocutors communicate online to handle both serious issues and social exchanges in an open-ended way.” In particular, among key concepts considered in the scale, there are: “instances of [...] consecutive interaction, the latter giving time to prepare a draft and/or consult aids; [...] composing posts and contributions for others to respond to; comments (e.g. evaluative) on posts, comments and contributions of others; reactions to embedded media; the ability to include symbols, images, and other codes for making the message convey tone, stress and prosody, but also the affective/emotional side, irony etc.” (Council of Europe, 2018: 96).

As far as the specific mode of communication related to mediation is concerned, the CEFR-CV declines it into mediating texts, mediating concepts, and mediating communication. More in detail, in the CEFR-CV, mediation does not refer only to cross-linguistic translation, “it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, and especially of all language learning. The mediation descriptors are particularly relevant for the classroom in connection with small group, collaborative tasks. The tasks can be organised in such a way that learners have to share different input, explaining their information and working together to achieve a goal.” (Council of Europe, 2018: 34). Among key points described in the scale, various relevant activities are specifically presented. Considering *mediating a text*, we referred to: relaying specific information – in speech and writing; processing text – in speech and in writing; expressing a personal response to creative texts (including literature); analysis and criticism of creative texts (including literature). In regard to *mediating concepts*, we identified many pertinent activities, such as collaborating in a group; facilitating collaborative interaction with peers; collaborating to construct meaning; encouraging conceptual talk. Finally, in relation to *mediating communication*, acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues) was considered a relevant aspect.

4. *BonVale: an inter-university educational project*

Adopting a logic of expert consultation and critical peer evaluation, intermediate or high-level university students were asked to try their hand at different assessment tasks on multimedia resources useful in learning Italian for specific purposes. These tasks were part of the work connected to the investigation about LSP OERs to be selected for the OER database in the QuILL Project (Intellectual Output n. 1).

Therefore, if lecturers and policy-makers are the main intended audience for the QuILL Project, HE learners were the main addressees of the operational perspective in the related BonVale Project, aimed at promoting the development of analytical and evaluative skills on OER in Italian as a Foreign Language (IFL) university students at the University of Valencia and Italian as a Second Language (ISL) university students at the University of Bologna. Methodologically speaking, BonVale adopted a learning-by-doing and action-oriented learning perspective, focusing on *expert consultation*, mediation and *critical peer evaluation* tasks (cf. Fragai et al., 2017 and 2018) in PBL settings. The main general and specific objectives regarded the development of cognitive and metacognitive skills as well as the Life Skills needed to promote learners' autonomy in studying Italian for specific purposes. It also aimed to activate a circular process in which the student develops competences and acquires strategies by performing activities s/he can reflect on and re-enact in a similar communicative situation. This implied making use of specific linguistic, metalinguistic and pragmatic skills such as those related to mediation and the ability to process texts in writing or speaking. The research questions were:

1. How can we promote Language Life Skills, critical thinking strategies and the development of an academic repertoire of 'appraisal' resources using OERs?
2. Which analytical and evaluative categories emerge in the analysis of OERs by L2 and LS Italian university learners? To what degree is their evaluation affected by the disciplinary area of their current university career?
3. Can we define an operational model that could help learners in conceiving and delivering structured critical analyses and evaluations in multimodal digital communication settings?

Both universities organized the work and project actions into two main phases. In Phase I, learners used, analysed and evaluated some OERs using a simple OER analytical grid (see Figure 1 below) containing some general categories such as usefulness for study; attractiveness of content; technical

functionality; overall strengths and weaknesses; desirable additions or functionalities.

A. I materiali considerati nell'insieme Lavoro individuale	
Interesse e utilità - <i>Si tratta di materiali utili?</i> - <i>I contenuti sono interessanti?</i> - <i>Se sì, in quali aspetti? Se no, perché?</i>	
Altri elementi significativi da segnalare	
B. Sintesi argomentata dell'analisi svolta – Lavoro di gruppo (punti da trattare, nell'ordine che preferite, nella presentazione scritta)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quali sono i punti di forza e i punti di debolezza dei materiali o dei percorsi di studio considerati? Datene degli esempi. 2. Se presenti, quali sono i punti di forza e i punti di debolezza delle funzionalità tecnologiche previste? Datene degli esempi. 3. Quali integrazioni (nuove sezioni, funzionalità ecc.) segnalereste come auspicabili nei percorsi esaminati? Datene degli esempi. 	

Fig. 1 A simple OER analytical grid

The list of OERs was created by selecting some useful resources from the QuILL database. The students worked on them first individually and then in small groups, sending both the individual and the group works to the teacher. The written data collected in Phase I, i.e., the answers provided in the individual and group work on OERs were analysed using the following grid (see Table 2 below).

1. OBJECT OF LEARNING (WHAT)	
	Contents (C e C*)
	Language (L e L*)
	Ability (A e A*)
2. WAY OF LEARNING (HOW)	
	Micro and macro organization (O)
	Types of input and multimodality (V)
	Design e layout (DE)
3. REASONS (WHY)	
	Motivation referred to the object of learning (M1)
	Motivation referred to the ways of learning (M2)
	Motivation referred to the level of difficulty (DI)
DESIDERABLE ADDITIONS (WHAT ELSE)	
	Integrations (I+ parameters) that is I + IC, IL, IA, IC*, IL*, IA*, IO, IV, IDE, IM1, IM2 IDI

Tab. 2 The analytical categories used by learners.

The table shown above classifies learners' answers into four general macro-categories, each divided into three or more parameters, for a total number of 24 parameters, which include parameters related to the object of learning differentiated between answers on GL vs answers on LSP. Answers on discipline-related contents, discipline-related language and discipline-related skills are marked with an asterisk.

In Phase II, learners operated individually and in small groups to produce multimedia digital evaluative works. These tasks varied depending both on the learners' level of competence and the two university settings (creation and publication of posts in Valencia, multimedia presentations and reviews on podcasts in Bologna). As a result, Phase I and II in Spain and Italy will be discussed separately in the following sections.

5. Italian as a foreign language in Spain

Students of the University of Valencia in the academic year 2021/2022 were the specific recipients of the BonVale Project in Spain. Specifically, participants included 20 Spanish-speaking learners and (2) international Italian exchange LS (University of Valencia) of four-year degree courses in Philology and Linguistics (course of studies: English Philology, Catalan Philology, Arts, Classical Studies) attending an Italian language course at level B1-B2 of the CEFR. From a linguistic point of view, these students had Castilian Spanish and/or Valencian as L1 and knew at least one L2 (generally English, French,

German or Arabic). This survey also included four French and German native speakers Erasmus students.

As far as learners' productions are concerned, the data discussed here pertains to 34 written analysis grids (filled-in as individual and group work) on a list of OERs indicated to the students; 20 short written analyses of new OERs chosen by the students and 15 written posts which were partly published on the QuILL Project website.

In Phase I in Valencia, the first step involved the presentation of the QuILL Project with its educational potential and the distribution of an OERs analysis grid on the intranet. In the second step, the students (first individually, then divided into groups of 4-5 people) viewed the materials, studied them, experimented with them, analysed them and evaluated them.

In Phase II of the project, the structure of a post was presented, with the inclusion of a first explicatory step concerning the use of posts and their specific characteristics (brevity, effectiveness) their general objectives (to give a judgment, summarize, describe) with concrete examples taken from current events. Some examples of posts were discussed reflecting on this type of text as a tool for expressing one's opinion and learning. The second step of this phase involved students' individual work on new OERs available, while the third step envisaged a more creative dimension in which some posts were produced. These posts were then corrected by the teacher and posted on the pages of the QuILL project database.

In the second step, learners individually evaluated other materials (other than the work of the first phase) chosen from the QuILL database, again using the analytical grid shown in Table n. 2. In the third step, each learner created a post and voluntarily posted it on the QuILL site. The table shown below summarizes the results obtained by the 20 learners who worked on the posts: for each learner it specifies categories (cc) used and the parameters (pp) used in the first and second phase and the types of parameters used (see Table 3). The table below shows the categories (cc) and the parameters (pp) used in the first and second phase of the work, from a quantitative and qualitative point of view.

Learner	Phase I	Phase II	Parameters Phase I	Parameters Phase II
1	4cc 6pp	4cc 9pp	C-O-A-M1-DI	C-L-L*-O-V-A_IL-IC_IA
2	4cc 6pp	5cc 11pp	C-L-L*-O-V-M1-DI	C-L-L*-O-V-M1-M2-DI-IL-IC-IA
3	4cc 5pp	2cc 6pp	C-M1-M2-L-L*	C-C*-L-L*-M1-M2
4	4cc 5pp	4cc 7pp	C-L*	C-C*-L-L*-M1-M2-O
5	3cc 4pp	3cc 7pp	C-L-O-A*-M-M1-IV	C-L-O-V-M1-M2-DI
6	2cc 6pp	3cc 7pp	C-A-O-V-M1-M2-IV-IL-IDI	C-C*-L-L*-O-M1-M2
7	2cc 5pp	4cc 7pp	C-C*-O-L-L*	C-L-O-V-M1-M2-DI
8	2cc 6pp	5cc 12pp	C-L-L*-V-A-M1-M2	C-L-A-O-V-M1-M2-DI-IL-IC-IDI-IDE
9	4cc 7pp	5cc 12pp	C-L-L*-V-M2-DE-IDE-IV	C-L-A-O-V-DE-IL-IC-IDE-IM1-IM2-IDI
10	4cc 6pp	4cc 7pp	C-L-A-V-DI	C-L-A-O-V-M1-M2
11	3cc 6pp	5cc 10pp	C-C*-O-M1-L	C-C*-L-L*-O-A-M1-M2-DI-IDI
12	2cc 5pp	5cc 9pp	L-L*-O-A-A*-IC-IDI	C-C*-L-L*-O-A-M1-M2-DI
13	4cc 5pp	5cc 8pp	C-L-L*-V	C-C*-L-L*-O-V-M1-M2
14	3cc 11pp	5cc 13pp	L-A-O-V-M1-M2	C-C*-L-L*-A-O-V-M1-M2-DI-IL-IC-IMI
15	2cc 6pp	5cc 10pp	C-C*-L*-A*-O-M1	C-C*-L-L*-A-A*-O-V-M1-M2
16	3cc 5pp	3cc 8pp	C-O	C-C*-L-L*-A*-M1-M2-DI
17	4cc 5pp	4cc 6pp	C-C*-L-O-V	C-L-M1-M2-DI-O
18	3cc 4pp	5cc 14pp	C-C*-O-V-M1-M2	C-C*-L-L*-A-A*-O-V-DE-M1-M2-DE-IL-IC
19	3cc 4pp	4cc 8pp	C-C*-L-L*-O-V-IDE	C-C*-L-L*-MI-DI-IDE-IV
20	2cc 4pp	5cc 13pp	C-A-A*O-IL	C-C*-L-L*-O-V-A-A*-M1-M2-DE-IDE-IL

Tab. 3 The analytical categories used by learners in Phase I and II in Valencia.

In general, the data show a great attention to linguistic registers and a reflection on the different motivations for learning. Also included is an analysis of the usefulness of the materials on the topics covered and the possibility of reviewing known grammatical topics and various integration proposals related to pronunciation correction. Students reflected more on categories linked to the usefulness for the study and the attractiveness of the contents, also trying to emphasize the strengths and weaknesses of the materials. Among the indications of qualitative analysis, students reflected on content, language, micro and macro-organization. As it is evidenced from the data presented, group work allows the analysis and reflection of a greater quantity of indications and proposals than individual work.

Writing posts in Valencia

In the past two decades, there has been a remarkable and rapid transformation brought about by digital technology. Teachers have actively embraced this change, adapting to the evolving landscape. Furthermore, the advent of digital technology has introduced unprecedented possibilities and opportunities in the realm of education (Silva et al., 2023).

In recent years, the term social has practically invaded our lives, has been a huge success and has joined all fields. It is difficult to delineate the boundaries of social networks; and dictionary definitions do not help much to resolve this doubt (Bianco & Grion, 2016). The Treccani Italian dictionary defines a social network as a “website that allows the creation of virtual social networks, allowing among other things users, usually after registration and

creation of a personal profile protected by a password, to share textual content, images, video and audio and to interact with each other, and the possibility of searching the database of the computer structure” (<https://www.treccani.it>).

The characteristics of social media and their functioning allow to create a personal public or private profile that acts as a business card for the world, where each user can write status updates, and public messages on their wall or on that of their friends, or even the opportunity to share videos, links or articles outside the platform. When looking at your friends’ wall and your own, you can like or not like what is being shared. This reaction has undergone changes over time, becoming more and more customised and defined. In the beginning, it was possible to *like*. Now users also expect other reactions, such as heart, hug, laughter, and others. From a linguistic point of view, it can be noted that the heterogeneity of the digital language finds its maximum expression in social networks where all resources and communicative dynamics converge. The social network is the *place* where, more than in other forms of digital communication, a multimedia and synesthetic language is used (Pichiassi, 2017).

The new technologies have forcefully entered the teaching practice of teachers in the new millennium: language teaching, then, has been enriched with innovations and tools which until very recently were unconceivable. According to Midoro’s definition, multimedia devices “allow the integration into a single system of all the means and modes of communication” (Midoro, 1998:33). Giglio offers some practical advice to develop different language skills through the use of multimedia and technologies for teaching. What is missing among these practical suggestions is the use of posts which, instead, have been the object of our work.

As mentioned before in relation to the activities in Valencia, during the second phase (step 1) of the project, the characteristics of the posts were analysed to understand their structure, both from the point of view of content, form and final appearance (iconic elements, for example).

In Begley’s perspective (1994: 47), within the social network dimension, posts become a central and enriching teaching tool, as the scholar claims that “man remembers 10% of what he sees, 20% of what he hears, 50% of what he sees and hears (multimedia) and 80% of what he hears, sees and does (interactivity)”.

In the creative work phase, the students deepened some OER related to Quill and elaborated on them, starting with the distinctive aspects discussed on posts. Let us try to analyse some of these post in detail. Among the posts produced, three are here discussed as an example of students’ production to emphasize some characteristics of textual dimension such as introduction

and quality of the referent, expressive comment of appreciation, multi-code communication with the use of emojis.

Il vocabolario di "l'italiano al dottore" di base ma necessario
!!!! 🧑🏻‍🦰 🏪 ☐

Fig. 2 Post 1

Ho imparato molti dati interessanti e sorprendenti in
"L'italiano a tavola: cose da non fare." 🙌

Fig. 3 Post 2

È ottobre e sono pronta per la raccolta di olive, chi mi aiuta?
grazie a "L'italiano con l'agricoltura" ho imparato molto
lessico! 😊

Fig. 4 Post 3

In the first two examples, reference is made the OER analysed (“Italian at the doctor’s and at the table”) and a value judgment is expressed on the resource (“basic but necessary/interesting and surprising”). In both cases, an emoji is also added. In the case of medical vocabulary (first post) we guess the reference to the content of the OER (“pharmacy image”) and we understand that it is a student (emoji of a female face); In the case of Italian at the table (second post) the emoji refers to the happiness (clapping hands) of the student who claims, in fact, to “have learned a lot”. The third post is more complex and elaborate. A specific OER “Italian with agriculture” always maintains the reference, the meta-reflection on learning and the type of learning (“I learned a lot of vocabulary”) remains and an emoji appears indicating happiness (we suppose that it is linked to the successful learning). However, in this case, what stands out is a greater involvement of the learner, who identifies himself in an active role and imagines that it is October, a time of the year devoted to the olive harvest. This statement takes the analysis to a higher level because the learner shows to be so at the centre of learning, to be involved to such an extent as to be able to create a real situation in which he even becomes a proactive actor “who is going to help me?”

Finally, the last, but significant example to help reflect on an element that students demonstrate to have learned: they do not use, in fact, only catego-

ries and parameters to express a value judgment on the OER the learner analysed (“I did not like it at all”), but show an awareness and reflection on the resource (“photographs no longer exist and you cannot see what the word means”). They also propose specific improvements in relation to the evaluation (“an option to correct answers”) and the interactivity of the exercise (“I’d prefer them to be interactive”).

L’italiano con l’architettura, lessico di base

Non mi è piaciuto per nulla questo esercizio, ci sono fotografie che non esistono mai più e non puoi vedere cosa significa la parola. Inoltre, credo che dovrebbe avere un’opzione per correggere le risposte e anche preferirebbe che le attività fossero interattive. Per me è stato un esercizio brutto!

Fig. 5 Post 4

6. Italian as a second language in Italy

The participants in the BonVale Project in Italy were students from Language Center of the University of Bologna in the academic years 2021/2022 and 2022/2023. They were international learners of the University of Bologna, exchange students in master’s and doctoral degree courses enrolled in heterogeneous disciplinary fields. What will be considered here are the data from three language courses which are part of a larger corpus constructed by collecting the written, oral and digital works produced in 10 different language courses at the CLA (varying in terms of length, type and level of language proficiency) in the QuILL Project years (2021-2023).

Course	Period	Language levels	Analysed data
Intensive Language course	September 2021	B1	Phase I works: 16 OERs written analytical grids
Semester course on Academic Speaking	February-May 2021	from B1+ to C1	Phase II: 9 individual oral productions (podcast reviews) linked to a group multimedia presentation
Semester course on Academic Speaking	September-December 2021	from B1+ to C1	Phase II: 9 individual oral productions (podcast reviews) linked to a group multimedia presentation

Tab. 4 - Analysed data from learners’ works in Phase I and II in Bologna.

As can be seen in Table 4, the GL course is a 50-hour intensive language course given by the Language Centre (CLA) of the University of Bologna in September 2021 and involving 14 learners at B1 level. The data considered here refer to Phase I individual and group written analysis of language OERs and they consist of 16 OERs written analytical grids (filled-in in individual and group works) on a list of OERs. The 20 learners in the second and the third cases attended two Italian Academic Speaking courses at levels B1+-B2-C1 in the academic years 2021/2022 and 2022/2023. In this regard, the oral output produced in Phase II will be considered; the data consist of 18 digitally recorded oral productions (about 2 hours of recording of podcast reviews, linked to a group multimedia presentation discussed in class among peers with a group multimedia presentation). From a linguistic point of view, these students were part of a multilingual group, as they were mostly of different mother tongues, and all knew at least two foreign languages. This combination of data from different courses enables readers to reflect on the development of the two phases of the BonVale project to progressively higher levels of language competence and task difficulty in Phase II.

Considering the data from the B1 level course and Phase I, what is evident in Table 5 (shown below) is that in all four disciplinary groups, the categories and parameters used in the group work rise constantly when compared to those used in the individual work.

Disciplinary area	learner 1	learner 2	learner 3	learner 4	GROUP
medical	5 x 7	3 x 7	3 x 8	---	5 x 9
political-legal	3 x 9	4 x 7	grid not delivered	---	5 x 13
humanistic	3 x 13	4 x 9	3 x 7	2 x 7	5 x 24
economic	5 x 11	4 x 7	4 x 12	5 x 9	5 x 15

Tab. 5 Analytical categories used by learners in individual vs group work (Phase I, Bologna)

Table 6 below, on the other hand, shows that attention is mainly devoted to aspects relating to the way the OERs can be used (33%). Following in order of importance, as most considered aspects, are observations on desired additions, which merely concern technical functionality that could be activated (23%). What follows after are answers given on factors affecting learning

motivation (26%), with particular interest attached to those referring to language learning with ICT. Parameters referring to the object of learning, i.e., GL or LSP contents, general or specific purposes language and GL or LSP abilities appear, instead, to be the least considered and commented upon (18%).

1. OBJECT OF LEARNING - 11	
	Contents (C e C*) = 5 + 2*
	Language (L e L*) = 2 + 1*
	Ability (A e A*) = 1
2. WAY OF LEARNING - 20	
	Micro and macro organization (O) = 13
	Types of input and multimediality (V) = 5
	Design and layout (DE) = 2
3. REASONS - 16	
	Motivation referred to learning (M1 e M2) = 13
	Motivation referred to levels of difficulty (DI) = 3
DESIDERABLE ADDITIONS - 14	
	Suggested integrations = 14 (I+... that is (I + IC, IL, IA, IC*, IL*, IA*, IO, IV, IDE, IM1, IM2 IDI)

Tab. 6 All the analytical categories used by learners in Phase I in Bologna.

When compared with the Valencia data, what can be observed is how the learners' course of study impacts on their ability to consider in detail and evaluate language OERs analysing the characteristics of their object of study, be it Italian as GL or Italian as LSP.

Reviewing podcasts in Bologna

When considering examples of students' works in Phase II and discussing students' outputs in two higher-level classes (from B1+ to C1), it should be noted that, in these cases, students were attending a course with a specific focus on academic speaking. Therefore, the kind of OERs selected for the autonomous PBL referred to university, disciplinary, or high-profile informative/educational podcasts.

As a noun, podcast is a blended combination of the words *iPod* and *broadcast*. However, since its appearance at the beginning of this century, the use of the term has been expanding the very essence of its content. Discussing these evolving characteristics, Balanuta (2021) underlines how the various adopted definitions emphasise its intrinsic technical features (e.g., if it contains dynamic images or videos, can you call it a podcast?), its contents (should podcasts really be distinguished from certain kinds of radio broadcasts?) or the very idea of users' listening experience (disregarding the delivery methods, can its distinctive aspect be said to be its mobile consumption?). In his review of studies, Balanuta highlights how some key concepts can help

define this new kind of media, such as *mobility, active listening, listening control, engagement and scheduling freedom*, among others. In his contribution to the studies, the broad definition he adopts emerges from current podcast production and consumption: i.e., “a podcast may be more granularly defined as an on-demand listening experience, mediated through audio or video platforms, which involves heterogeneous formats and [...] thematic designs that can be authored by producers of multiple backgrounds” (Balanuta, 2021: 38-39).

At an educational level, podcasts could be successfully used within a constructivist pedagogical framework (Vygotsky, 1978) as podcasts are culturally constructed hybrid discourses which refer to specific types of social practice in a given community. In language education, PBL on podcasts may encourage learners to use them outside of the classroom and to improve several linguistic skills, especially listening and speaking. Moreover, considering special language podcasts, they can provide interesting and useful discursive examples to exemplify distinctive linguistic functions and textual organization of disciplinary or academic communication in formal and informal settings/formats. The growing popularity of podcasts enhances its potential efficacy in language teaching and learning as it engages students in building real-life skills such as critical thinking, peer assessment of university and subject-related podcasts, effective communication with their peers, collaboration and teamwork, self-assessment for learning.

As far as the PBL work on podcasts was concerned, there, too, the work was divided into two phases, with work distributed in small groups and individual tasks. In Phase 1 (individual and group analytical and evaluative work), learners were provided with a list of subject-related podcasts to investigate the options to add their own podcasts to the list; they chose and analysed some significant examples for discussion trying to identify good/bad features and prepared a group multimedia presentation. In Phase 2 (productive and argumentative individual and group work), learners delivered their positive or negative reviews of the podcasts analysed in plenum with their peers; subsequently, posted three other individual works as they recorded: an oral review of another university or subject-related podcast, an interview on an academic topic, an audio self-evaluation of the multimedia group presentation, of personal learning in the project and of future personal learning objectives. In these phases, students could count on three guiding resources: 1. a list of possible university or subject-related podcasts to be explored; 2. a podcast analytical grid (adapted from a QuILL operational tool for lecturers); 3. a self-assessment checklist.

The main focus of this PBL was developing critical thinking strategies, such as understanding and evaluating information; synthesising information and

discourses; recognizing evaluative language; analysing language usage to understand the speaker's stance; forming opinions based on a podcast; using evaluative language; using evidence to support an argument; applying new learning to problems.

In conclusion, here is an examination of the broad transcription of a few significant examples from Phase II. In the first case, the student reports on how he first listened to a well-known historian's podcast for a communicative task at the university language centre and how he continued following it even if he is not particularly keen on history and this isn't his university subject. Here, we can notice how this kind of work on podcasts can successfully promote both the in-class and out-of-class use.

Il modo in cui Barbero racconta è molto coinvolgente, posso anche dire che mi assomiglia un po' il teatro radiofonico. Allora, l'ho conosciuto circa un anno fa, mentre stavo preparando una presentazione su Antonio Gramsci e anche per il Centro Linguistico di Ateneo e ho trovato un video del professore Barbero [...] E la prima cosa che ho notato di lui guardando quel video è che è molto appassionato e anche divertente, e un'ora di lezione vola via come se fossero solo dieci minuti! E non sono neanche un grande appassionato di storia. E in quel periodo non sapevo dell'esistenza del podcast di Barbero e ma quando ho fatto eh ricerca su di lui ho scoperto ed è stata una grande scoperta per me.

Fig. 6 Excerpt 1

Excerpt 2 provides a good example of detailed analysis, evaluation of information, and mediation of a text, a concept, and the podcast communication on a political studies topic. The student here considers the communication in a podcast with respect to the intended recipients, the main communicative purpose, its format and content, and its weak aspects. In this and other parts of the critical review, he also pays particular attention to support his view with the necessary evidence.

Adesso voglio presentarvi una breve analisi della struttura del podcast. Lo scopo prevalente è lo scopo informativo, i destinatari presupposti sono persone che hanno già conoscenze preliminari, è anche un fatto di cui parlavamo di più quando parleremo della critica del podcast, il tipo di discorso verbale, il monologo; quindi, il narratore è sempre Simone Guida, che fa lezioni su diversi argomenti. Ma questo è anche un punto debole di cui parliamo di più, parleremo di più fra poco. [...] E poi c'è una mancanza di voci di esperti, quindi soltanto Simone Guida che sta parlando tutto il tempo. Anche il titolo della puntata è infatti fuorviante perché lui non parla del neocolonialismo e neanche del neocolonialismo energetico nel Mozambico, oh, e quindi i concetti centrali non vengono veramente spiegati! Per esempio, come ho già detto, il neocolonialismo, anche il neocolonialismo energetico. Questi punti deboli si possono anche trovare in altre puntate dello del del stesso dello stesso podcast.

Fig. 7 Excerpt 2

In the last excerpt, we can see an example of a concluding judgement. Referring to a podcast created by Medicine students at the University of Pavia, the student underlines its usefulness depending on the learning goal (revising some key concepts) and the different kind of users and their learning styles and preferences. In expressing her personal view on this podcast, she demonstrates a valuable metacognitive awareness.

I contenuti sono spiegati in un modo abbastanza apprendibile. Quindi infatti, come ho già detto prima, può essere un metodo di ripassare. I tempi, prima di... ad esempio un esame. Eh, inoltre poi le puntate vengono pubblica- pubblici- pubblicate tante volte durante un mese. Per concludere consiglieri il podcast a quelli che hanno l'interesse verso la medicina, anche se non magari sono studenti di medicina. Inoltre, lo consiglieri agli studenti di medicina e soprattutto a quelli che imparano ascoltando e a quelli che possono ottenere qualcosa e imparare qualcosa di nuovo. Perché tutti siamo diversi, quindi alcuni imparano ascoltando e altri invece no, preferiscono altri modi.

Fig. 8 Excerpt 3

7. An operational model

The BonVale Project helped to design a didactic framework whose focus is on expanding the resources for understanding and evaluating language OERs, exercising critical and creative thinking in mediating meanings (specialized terms, concepts and texts) and practicing the distinctive features of specific forms of digital communication (adoption of icons, emoji, images, etc.) in a multimodal pedagogy designed to extend HE learners' repertoires for argumentative and evaluative expression in different registers and communicative domains.

In the BonVale learning project, we aimed to offer significant opportunities

and tasks to practice their knowledge of how to communicate in new digital genres, such as evaluative analyses and comments in posts, interactive multimedia presentations, and digital review monologues. The increased learners' analytic capacity in observing language OER and reviewing their quality was demonstrated in individual and group written, oral and digital productions where students used different analytical categories, and expressed metacognitive and metalinguistic observations. In the interactive tasks, learners responded to the invitation to share and mediate what they had observed in favour of their peers. On these occasions, they showed their expanded knowledge of nuanced expressions of appraisal and their ability to identify and present different types of positive or negative features in the OER introduced to their classmates or commented on in the QuILL database.

The overall organisation of the BonVale learning project implied various phases and steps consisting of:

1. an individual analysis of OERs (required of all types of learners from B1 to more advanced levels);
2. a comparison and discussion of individual analyses in small groups (required of all types of learners from B1 to more advanced levels);
3. an expository and evaluative production: written, oral, and/or multimedia production; individual and/or group tasks (these choices vary according to competence levels, type of learners, and kind of course);
4. a self-evaluation task related to the project process and products (tasks vary according to language proficiency levels).

Considering all these features, an operational framework can be produced that is divided into three levels varying both according to learners' language proficiency and task progressivity in terms of metalinguistic and metacognitive complexity. As a result, critical analysis requirements range from more descriptive and expository tasks to more articulated argumentative/evaluative mediating products (reviews or posts), from peer-group evaluation to detailed self-evaluation, as exemplified in Table 7 below.

	Learners' activities	Description
Micro level	individual and group analysis and evaluation of study resources	guided analysis and work with a focus on the object of analysis to activate the necessary critical categories
Meso level	individual or group textual production of critical and creative analysis	starting from OERs analysis and evaluation the focus is shifted to textuality, and on a more or less binding task such as reviews, posts, etc.
Macro level	- multimedia presentation to peers - semi-guided evaluation of peers' presentation combined with self-evaluation tasks	mediation activities at textual, conceptual, and communicative levels group and individual evaluative analysis with shared grids

Tab. 7 An operational framework

The products resulting from these different tasks highlight the differences both in learners' language competence and in their ability to process texts in writing or speaking, as productions could range from a simple and uncritical description of content to a structured critical analysis, with the necessary evidence, and judgement (an activity which requires critical thinking). Moreover, across the different levels, various types of life skills were activated such as interpersonal relationship skills, i.e. the ability to collaborate and negotiate decision (making) in a group; the problem solving capacity to bridge the gap between the language skills possessed and the specialized communicative goal to be achieved; the empathy, the creative and critical thinking skills to use and analyse OERs adopting different perspectives and providing a valuable interpretation that could fit the needs of different learners; the capacity of conveying effective messages coping with emotions and the stress of giving a talk in a second language; the indispensable self-awareness required to self-evaluate and learn how better learn in a similar situation.

8. Conclusion

By defining the BonVale project within a PBL methodological perspective and relating it to the European QuILL Project, an attempt was made to set up an educational framework on the evaluation of OERs by learners that would promote language life skills with particular reference to critical thinking strategies and the development of an academic repertory of 'appraisal' re-

sources. Illustrating the data of the project, consideration was given to developing linguistic and procedural skills related to the management of content and information, evaluating their relevance and quality, the ability to explain the results of the analysis and to create original contributions sharing the process and the results of their work with peers or with an online audience. What stood out in particular was the analytical categories activated by the students and how they reemployed them in different production tasks. In this perspective, the emphasis was on building learners' evaluative competence and confidence in the analytic process of OERs, enhancing their autonomy in learning, and extending their repertoires of multimodal expression for appraisal and criticism.

In both universities, peer work in groups led to a deepening and significant expansion of the analysis and individual evaluation of OERs. What emerged was also the greater attention paid to sectoral content and appreciation for the perceived *authenticity* of the language and the contents observed in the specific contexts of use. The latter aspect was indicated as a distinctive strength of OERs compared to the study of textbooks.

As far as the second research question is concerned, in the B1 level BonVale project in Bologna and Valencia, evident differences in the precision of students' specifications and in their use of the proposed categories were observed as those were clearly related to their academic pathway. In more advanced levels (i.e., podcast project in Bologna), the main contention is that a metadiscursive and metatextual understanding and knowledge of academic and subject-related podcasts enhanced not only the development of special language proficiencies but also crucial life skills, together with communicative and metacommunicative skills. The diversified production activities proposed in the two universities did, therefore, lead to different types of enrichment of the initial analytical categories with results that, predictably, also changed with the type of task and text to be produced (a post on the QuILL project website in the case of Valencia or a review linked to a multimedia presentation in the case of Bologna).

The activities were certainly useful to develop metacognitive competence such as promoting the conscious use of subject-related knowledge, operational knowledge, and strategies to enhance the learning of language and general and subject-related contents with ICT, textual competence to enable the identification and reproduction of the distinctive elements of some evaluative textual genres popular in the digital world, as well as communicative and metacommunicative competence to mediate concepts, texts, and linguistic formulations in favour of other interlocutors.

Seeking to promote an academic all-round type of education, the BonVale project design included blended activities aimed at developing learners' crit-

ical digital literacy. As previously stated, different types of life skills were activated at different levels, such as interpersonal skills, the ability to work in groups and negotiate decisions, problem-solving skills. As shown in the research, to use and analyse language OERs in order to meet the needs of different learners is a goal that could be reached from different perspectives, by practicing creative and critical thinking skills. Therefore, students were provided with resources and tools to deconstruct OERs and learned how to identify what makes them effective as language OERs. These objectives are particularly valuable in autonomous academic learning situations and general results indicate a potential educational framework for the development of critical thinking strategies and language life skills for LS and L2 university language learners.

References

- Balanuta, L. (2021). Podcast – Towards an Inclusive Definition. *AUDC*, Vol. 15, 2, 31-41.
- Balboni, P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Utet Libreria.
- Begley, S. (1994). *Teaching minds to fly with Discs and Mice*. Newsweek, 1, 40-52.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. La Nuova Italia Scientifica.
- Bianco, S., & Grion, V. (2016). *Social Network nella scuola secondaria: un'indagine su consapevolezza e pratiche di studenti e docenti italiani*. DIDAMATICA 2016.
- Cambiaghi, B. (1988). La ricerca nell'insegnamento delle microlingue: stato attuale. In CLUC, *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. La Scuola.
- Connell, M., & Connell, J. (2020). *White Paper. Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. <https://www.oerknowledgecloud.org/record2591>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-Operation, Modern Language Division, Strasbourg. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018/C 189/01. European Council.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open Distance and e-Learning*, 22(2), 113- 132.
- Fragai, E., Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne.
- Fragai, E., Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2018), Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2. In *Italiano a stranieri*, 23, 20-24.
- Fragai, E., Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2018). Italiano L2 a studenti in mobilità. Nuove competenze per gli studi universitari. In Coonan, C. M. A. & E. Ballarin (a cura di). *La didattica*

- delle lingue nel nuovo millennio. *Le sfide dell'internazionalizzazione*. Edizioni Ca' Foscari, 283-314.
- Fratte, I. (2019). Preferenze per i materiali di studio in italiano L2: la carta o il digitale? In *Italiano LinguaDue*, V.11.N.1, 1-9 <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11873>
- Fratte, I. (2021). Le life skills nel Volume complementare del QCER. In *Italiano LinguaDue*, 1, 157-168.
- Fratte, I., & Altinier, M. (2015). Gli apprendenti di italiano L2 all'università e le loro abitudini tecnologiche. In Helm, F., Bradley, L., Guarda, M. & Thouësny, S. (a cura di), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova-Dublin, Research-publishing.net, 177-180.
- Fratte I., & Altinier, M. (2017). Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro? In Guaragnella P., Abbaticchio R. & C. Williams (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Atti del convegno AICLU, Bari 9-10 novembre 2015, Pensa Multimedia, 89-106.
- Fratte, I., & Fratte, N. (2020). *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*. Cleup.
- Giglio, A. (2014). *Le tecnologie per la didattica per l'apprendimento dell'italiano L2: strumenti e attività pratiche*. CNR- Istituto per le Tecnologie Didattiche.
- Gualdo, R., & Telve. S. (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Carocci Editore.
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing. *Constructivist Learning Environments. Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un'educazione linguistica trasversale*. Carocci.
- Midoro, V. (1998). *Argomenti di Tecnologie Didattiche*. Menabò. Didattica.
- Migliorini, B. M. (1935). Prestito. In *Enciclopedia di Scienze, Lettere e Arti*. Istituto dell'enciclopedia italiana. Vol XXVIII, 214a-215a.
- Nasheeda, A., Haslinda Binti, A., Krauss, S. E., & Nobaya Binti, A. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379.
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *The definition and Selection of key Competences*. Executive Summary, OECD.
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*, OECD.
- Pichiassi M. (2007). *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale*. Guerra-edizioni Soleil.
- QuILL – Quality In Language Learning: Erasmus+ Programme – Strategic Partnerships for Digital Education Readiness. (01.10.2021-28.02.2023) <https://quill.pixel-online.org/>
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. European Council.
- Serianni, L. S. (2007). *Italiani scritti*. Il Mulino.
- Serianni, L. S., & Trifone, P. (a cura di). *Scritto e parlato in Storia della lingua italiana*. Vol. II, Einaudi, (1994), 497-551.
- Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php

- Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkień, L., & Ghivirigă, T. (Orgs.) (2023). *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Sobrero, A. (1993). Lingue speciali. In Id. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, 2 voll., vol. 2^o (*La variazione e gli usi*), 237-277.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO.
- UNESCO (2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO.
- Unsworth, L., & Mills, K. A. (2020). English language teaching of attitude and emotion in digital multimodal composition. *Journal of Second Language Writing*, Volume 47, 100712, ISSN 1060-3743.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- WHO - World Health Organization (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. 2nd rev. Geneva.
- WHO - World Health Organization (1997). *Life Skills Education for children and adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Program*, World Health Organization, Division of Mental Health, Geneva.
- WHO - World Health Organization (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases - Introduction*. World Health Organization.
- Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4).
- Wurdinger, S., & Qureshi, M. (2015). Enhancing College Students' Life Skills through Project Based Learning. *Innov High Educ*, 40, 279-286.
- Zawacki Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319-334.

19. Analysis of the most frequent errors in written production by serbophone students of Italian as FL as an instrument for creating digital didactic materials

Sladana Stanojević, Ana Petrović

Abstract: The main aim of this paper is to analyze the most frequent errors that appear in the written production of serbophone students, firstly providing a general categorization of the errors within the domains of orthography, morphology, lexicology and syntax, and successively producing a more detailed description of the subtypes of errors found. Particular attention will be given to errors occurring due to the influence of negative transfer from the students L1 or other foreign languages they had previously acquired. The corpus of our research encompasses a total of 232 pieces of written production by students learning Italian as an L3 at the Faculty of Philology and Arts (University of Kragujevac, Serbia). The written production was submitted as part of the final exams for three university courses targeted at achieving respectively the A1, A2 and B1 levels of linguistic competence. Our end goal is to use the results of our research, regarding the identification of the most persistent errors in the written production of serbophone students at different levels of proficiency, in order to propose the features didactic materials aimed at error correction should adopt in order to help the students eradicate the most recurring problems they face in the most efficient way possible. In the long term, we also aim to construct an application designed with our results in mind, which would aid in overcoming the most typical errors the students encounter in the learning process.

Keywords: Error Analysis; Contrastive Analysis; Serbophone Speakers; Italian as a Foreign Language; Italian as L3.

1. Introduction

Writing represents an essential component of the process of language learning, given its pivotal role in facilitating the development of linguistic competence in all language domains (Xu et al., 2019: 132). Therefore, the errors which recur in the learner's written production must be considered an important indicator of their overall language proficiency and indicate clearly the difficulties they consider to be most cumbersome.

Such errors are influenced by many variables. Some are tied to the student's characteristics, such as their general age (Cenoz, 2001: 8-9), the age at which they started learning a specific language (Dewaele, 2010: 72), their

education level (Dewaele, 2010: 83), their learning strategies and teaching methods they are accustomed to (Cerruti, 2009: 6), their self-perceived competence in a specific language and the frequency of its use (Dewaele, 2010: 75) and their actual level of proficiency (Ringbom 2006: 43). Others pertain to the specificities of the learner's linguistic repertoire, their L1 and other acquired foreign languages, and their interrelatedness. Such factors include the objective or perceived linguistic distance (Cenoz, 2001: 16), the typological closeness (Letica Krevelj, 2020: 213-214) and language markedness (Gabrys-Barker, 2006: 144).

Although error identification and analysis are complex tasks at any language level, their results prove to be crucial for the advancement of the students' linguistic competence through the meticulous process of error correction. Therefore, the first objective of our analysis was to identify and classify the most recurrent writing errors made by Serbian-speaking students, so as to point out to the teachers of Italian language all the linguistic areas that require more attention. Our approach is based on describing errors committed at all language levels – phonological/orthographical, morphological, lexical, and syntactic. Our second aim is to then propose a model for the creation of digital didactic resources which would ascertain that the students receive a comprehensive feedback geared towards the resolution of the most prevalent difficulties encountered in their written production both inside the classroom and outside it.

2. Theoretical approaches to error analysis

During the course of any kind of learning, committing errors is considered to be a natural part of the process. Errors occur throughout the language learning process and can in fact be an indicator of the language learning phases, as they can specify the way the language is being acquired/learnt, as well as show the student's progress (Selinker, 1972: 1).

Since errors occur even with native speakers of a certain language, they have been one of the central issues in the applied linguistics research. As a reaction to the previously introduced area of Contrastive Analysis, which focused mostly on the differences between the native and the target language systems and on predicting possible errors in the TL/L2 learning process, Corder (1967) established another approach, that of Error Analysis. This approach is based on revealing the possible areas of target language that are most likely to represent difficulty for a foreign language learner. Since both Contrastive and Error Analysis approaches have certain limits, that is to say – the first one does not take learner's performances (such as learn-

ing strategies etc.) into consideration, while the latter one focuses mostly on production errors, not considering errors committed within receptive tasks. Another point of view was proposed by Selinker in the early 1970s, which regarded a foreign language learner's interlanguage¹ as a starting point for further research. This kind of linguistic system assumes the existence of a mental grammar present in the SL/L2 learner, which differs from their first language and their second language, as well. Similarly to Selinker's Interlanguage Hypothesis, Corder (1971: 149) introduces the term *idiosyncratic dialect*. He believes that the learner creates a certain type of dialect while learning a foreign language, which is made of a set of rules that are particular for each learner. These three approaches combined together could give an excellent starting point to complex second language acquisition studies, which could then be applied to creating new syllabus designs, improving the existent teaching methodologies, as well as to providing more accurate empirical evidence (Khansir 2012: 1031).

It would also be appropriate to mention that many researchers in the field of applied linguistics make clear distinctions between certain types of errors. Corder (1967: 166), for instance, creates a dichotomy between *the errors of competence* and *the errors of performance*. The latter type represents the mistakes that are made in oral or written production and that can be made due to mental tiredness, lost focus, or other similar psychological conditions. Mistakes happen when the language learner fails to perform the competence they already have due to some memory limitations, lack of automaticity or other cognitive processes, which can also happen to native speakers (Ellis, 1994: 51). However, the errors of performance, or so called 'mistakes' should not be the area of interest of an SLA researcher, since they cannot show the real competence of a language learner. What matters is distinguishing the slight difference between an error and a mistake, since the error implies the lack of a certain ability or competence at one level of language learning.

Relying on Corder's Error Analysis, James (2013: 130) makes a precise classification of errors in twelve categories, which depart from three core categories: Substance Errors, Text Errors and Discourse Errors. These categories are deducted from three basic criteria: modality (i.e. whether it refers to receptive or productive learner's skill), medium (which shows whether the language error occurred during written or oral production/reception) and level. The latter refers to substance (or both phonological and graphological substance system errors), text errors (composing and understanding texts errors) and discourse errors (formulating and processing discourse). In this article, we focused mainly on what James (ibid: 130) calls *errors in encoding*

¹ The term was introduced by Selinker (1972: 214): '[...] a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm.'

in writing (misspellings) and *errors in composing written text (miswriting)*. In doing so, we observed the most common interlanguage errors occurring at the first three competence levels of Italian language learning at university level.

3. Corpus and methodology

In our paper we have analyzed the errors in written production made by Serbian-speaking students at university level. The corpus for our analysis is made of written essays in Italian composed by students of French, Spanish, German and English as LS at the Faculty of Philology and Arts (PHILART), at the University of Kragujevac, Serbia. It should be mentioned that the students who opt for Romance languages as their primary foreign language are obliged to study another foreign language for 3 years during which they have four 45-minute lessons per week and the goal is to achieve a B1 level at the end of all three courses, while the students of German and English as their primary foreign language study the second foreign language for 2 years and reach the A2 level. In total we have manually analyzed 232 essays, divided by language competence levels in the following way: A1 – 37 essays, A2 – 165 essays, B1 – 30 essays.

All the errors we have encountered have been classified into four categories: phonology and orthography, morphology, syntax and lexicology. Inside those categories we have tried to establish a subdivision based on the most common types of errors within each language proficiency level, in order to ascertain which errors are the most recurring and therefore in need of systematic correction on the part of the teacher.

4. Results and discussion

4.1. Phonology and orthography

Departing from the orthographic level, most of the difficulties we've encountered are tied to the erroneous use of geminates, i.e. double consonants, especially at the A1 level, but those errors occur also throughout more advanced language levels. What happens is that students often tend to omit inserting consonants where they are required and viceversa – they insert them excessively where they are not needed. Even at the A2 or B1 levels of Italian language learning, many students still encounter difficulties with the use of double consonants. Its cause most likely lies in the fact that double conso-

nants do not exist in Serbian (except for some specific cases of adjective and adverb comparison), so that students can hardly recognize them in Italian, both in written and oral realization. Regarding the misuse of the consonants, the examples we found usually concern the most basic Italian words such as:

- A1 – *spagheti; caffè; aqua; dicianove; vorei; machiato; intelligente; piccolo; prosciuto; sonno* (instead of *sono*, i.e. 1st person singular – used as a present indicative form of the verb *essere*, ‘to be’); *caminnando; luppo; doppio*
 A2 – *interessante; tenis; tenista; peggiore; mi piaciono; pasegiatta; piati; prosciuto; pianni; insalatta; bicicletta; fotto; preferito*
 B1 – *lezioni; pianni; persone*

Another common issue concerns the graphic distinction between the velar stops /k/ and /g/ and their palatal counterparts /tʃ/ and /dʒ/, at all three analyzed levels, as illustrated by the examples: *dicaotto, dicannove, mangiare, greca* (for *Grecia*), *piaccere, capricosa, vilaggio, piacono, calco* (for *calcio*).

Among the most frequent errors we could find is the inaccurate use of graphic accents (either omissions or misuse) at all three levels:

- A1 – *citta; tivuù; perche; à* (used as a preposition *a*), *e* (used as a present indicative form of the verb *essere*, 3rd person singular: *è*)
 A2 – *Universita, piu; piú; liberta; dimentichero; perchè; caffè*
 B1 – *pero* (instead of *però*); *perche*

In all three types of orthographic errors, we could note that these errors occur and reoccur even in the more advanced stage of Italian language learning, i.e. at the A2 or B1 levels. These errors are, as Ceković-Rakonjac (2011: 103-104) observes, due to the differences between Serbian and Italian graphic systems. Therefore, the abovementioned types of errors may arise as a consequence of the differences between the two systems and can be largely explained by interference with the students L1.

Namely, some of these elements have no clear counterpart in Serbian, such as graphic accents which are non-existent as well as geminates, which are exceedingly rare. On the other hand, the difficulties the students encounter in learning the distinction between the graphic forms of /k/ and /g/ and /tʃ/ and /dʒ/ are exacerbated by the fact that Serbian possesses two very similar pairs of palatals which could be considered their counterparts, which are *č/ć* and *dž/đ*.

Furthermore, the Serbian alphabet is phonemic, which means that each sound is represented by a singular graphic symbol and the necessity of representing sounds with complex grapheme sequences may at times be difficult to grasp for the students. On the other hand, Italian has many orthographic ambiguities, which may represent a problem for Serbian students. Since Ser-

bian does not possess graphic accents, students encounter some issues when it comes to recognizing the appropriate way of using them, as it was shown in some of the previous examples. This can cause more issues in the written production, especially if the accent acts for a mark of distinction between two homophones (such as *e/è*, for instance). Even at the A2 level we could encounter many examples of this misuse: *Gioco a tennis da cinque anni è mi sento molto contenta dopo la partita./Lei e una persona simpatica, gentile e molto carina.*

Another issue regarding the adequate use of graphic accents is that for serbophone students it may be difficult to recognize and produce (both in written and oral production/comprehension) grave and acute accents (as seen in: *piú, perchè, caffè* etc.).

Apparently, the orthographic errors are among dominant errors at the more basic levels (they are prevalent at the A1 and A2 levels, while there are also some fossilized orthographic errors at the B1 level that occur to some extent). Some of these errors can also be attributed to the interference of the L2. For instance, *personne* instead of *persone* can also be regarded as what James (2013: 130) refers to as misspelling due to the French as an L2. Therefore, orthographic errors can be a useful tool for detecting and correcting some cross-linguistic orthographic influences.

4.2. Morphology

Most of the errors belonging to the domain of morphology are tied to the use of incorrect forms of the definite article. Such errors are consistently found on all three levels of language proficiency:

A1 – *lo tedesco; lo mio numero di telefono; il spaghetti*

A2 – *gli miei amici; i occhi verdi; il nostri nonni; lo gelato; i stivali; il sport*

B1 – *il attrazioni; i abitanti.*

It can be noted that the most problematic forms throughout all the examined levels appear to be those of the articles *lo* and *gli*. These forms are either overgeneralized and used instead of the corresponding forms *il* and *i*, most often in words starting with a simple consonant, as in *lo tedesco, lo mio numero, lo gelato, gli miei amici*, or substituted by *il* and *i* in contexts in which they should be appearing (*il sport, il spaghetti, i occhi, i stivali*).

Similar results have been reported by Vujović (2019: 239), in her study of serbophone speakers at the A2 level, ascribing her findings to the loss of focus due to the fact that producing the correct form of the article required the students to consider multiple parameters, such as the number, the gender

and the phonetic structure of the words. This can be a very difficult task for beginner students, although it is interesting that her research also showed that the misuse of the article *lo* persists even on the B2 level of linguistic competency (Vujović, 2019: 240). Stanič (2017: 266-267) also details quite similar findings in the production of slovenophone students, seeing it as an attempt on the students' part to simplify the rules of the use of definite articles.

We consider that another viable explanation is mirrored in the fact that consonant clusters are much more frequent in Serbian than in Italian and their pronunciation does not represent a particular challenge for serbophone speakers. Therefore, the use of the articles *lo* and *gli* is not perceived as equally necessary by the Serbian speakers as it would be by italophones.

Less frequently such errors are also found inside the forms of articulated prepositions:

A1 – *la studentessa di l'inglese*;

A2 – *nuova musica dei artisti; dalle molto tempo*;

B1 – *da un posto al altro; guardare il mare dai balcone; abbiamo camminato nel strada principale*.

In even fewer cases, confined to the A2 level, we have encountered erroneous forms of the indefinite article: *Martina è un insegnante in scuola elementare; Germania e una paese di monumenti*. However, they appear to be consistently motivated by mistaking the gender of the noun accompanying the article.

Another common difficulty is in choosing a suitable form of nouns and adjectives, especially in regard to the plural and gender of these two categories of words. Many students tend to generalize the grammar rules by applying the ones pertaining to their L1 and L2 on their nascent L3 (Kenda, 2019: 102), as can be illustrated in the following examples: *Mio preferito città è Roma; Mi piace mangiare molto frutti e verdure; Fornisce servizi culturali e turistiche*, where the gender of the nouns corresponds to the gender of the equivalent Serbian words.

The biggest difficulties seem to pertain to the nouns and adjectives ending in *-e*, which are oftentimes left unchanged in the plural: *Andrei in un lungho passeggiato con i miei due cane che ho; Siamo molto simile; È formata da molte isole; le più importante sono la Sardegna e la Sicilia; Vorrerei andare con le mie migliore amiche; È una commedia romantica con i elementi triste; Questo viaggio è bellissimo perche ho visto molte cose interessante; Perciò ci sono le finestre molto grande e la casa è luminosa*.

In other cases, the students tend to substitute the ending in *-e* with ones in *-o* or *-a*: *Lei è sorridenta e molto divertento; La mia casa ideale è un granda*

castello; Ho un grande giardino; È un po' introversa, molto interessante; Non sono molto indipendente per vivere da sola. The reason for such an occurrence is tied to the overextension of the morphological rules regarding the formation of plural nouns and adjectives which the student encountered first, and acquired the fastest, those based on the opposition of endings in *-o/-i* for masculine nouns and *-a/-e* for feminine nouns (Stanič, 2017: 269; Solarino, 2020: 17). Similar generalizations of rules can also be found with some irregular nouns (*Ma mi piacevano i filmi di Harry Potter*) or with masculine nouns ending in *-a* (*Ero entusiasta di questa città.*).

Sometimes the errors can be explained by the use of the same ending for the adjective as for the noun within the bounds of the same phrase (*Le mani sono belli e bianchi*) (Stanič, 2017: 270). In general, these types of errors can be attributed to insufficient knowledge or certainty of morphological rules and the corresponding exceptions (Vujović, 2019: 243).

Errors tied to the forms of direct and indirect pronouns were mostly present at the A1 and A2 levels, but their number was relatively restricted. Most of them were tied to the use of the elided form of dative third person singular noun *le* (*Perciò l'ho detto: Tu sei bellissima e buonissima!; Ma l'ha detto che non deve preoccuparsi.*) and in few cases to the substitution of the accusative third person plural pronoun *li* with the phonetically similar article *gli*. It is of note that we have found no examples of erroneous use of combined pronouns, although it is possible that their lack is due to the students' avoidance of such complex forms rather than their proficiency in utilizing them (Stanič, 2017: 271).

In the domain of verbs the most salient errors pertained to the features of *passato prossimo*. Such errors were mostly present at the A2 level and included the choice of auxiliary (*Siamo visitata Luzern, Zurich e ottri.*) and, even more frequently, the lack of agreement with the past participle (*Siamo andato a Pestalozzi; Di tutte le città mi è piaciuto di più Venezia; Siamo stato a Verona e a Milano; Abbiamo trascorso molto tempo insieme.*), or its overextension (*Aqui ho conosciuta molte gentile persone; Abbiamo bevuto il succo.*). Whereas the first of the provided examples could plausibly be attributed to the generalization of the auxiliary selection rules valid for the Serbian *perfekat*, the equivalent to the Italian *passato prossimo*, which only possesses the auxiliary *essere* (*biti*) (Čeković-Rakonjac, 2012: 4), the same cannot be said of the rest of the reported errors. While in Serbian the past participle in the past tense agrees with its subject in number and gender, it does not agree with a nominal direct object, the way it does in the previously reported examples. Therefore, these types of errors must be due to the imperfect acquisition of rules regarding the formation of *passato prossimo* (Vujović, 2019: 246), not the influence of L1.

Some less frequent errors in the production of verbs regard the forms of *fu-turo semplice* and *condizionale presente*. In general, they pertain to irregular verb forms and present as an attempt to apply to them the rules valid for the formation of regular forms (*rimanerei*) (Solarino, 2010: 18), often through the reduplication of the syllable *re* (*sarerei, vorrerei*).

The influence of the L1 is, however, apparent in almost all errors reported within the domain of reflexive verbs, which act almost as direct translations of the corresponding Serbian verbs: *Noi siamo conosciute cinque anni fa; Lei non mette il trucco mai.*

4.3. Syntax

In parallel to the domain of morphology, the articles seem to be a particularly difficult element to conquer in the syntactic domain. This can be easily explained by the fact that the Serbian language does not possess articles and it is hence difficult for the students to grasp their importance and proper use. In the syntactic domain, most of the errors refer to the omission of the definite article, which happens especially frequently before possessive adjectives, geographical names and in sequences made out of multiple nouns in succession. These kinds of errors are found at all three examined levels:

A1 – *mia camera; miei amici; mio migliore amico; suoi cantanti preferiti; Mi piace fare passeggiata;*

A2 – *Suo nome è Valentina. Valentina vive vicino a mia casa.; Il giorno trascorro con mia famiglia oppure con il libro.; Mia sorella ed io siamo visitate il nostri nonni.; Ho visitato Italia due anni fa con le mie amiche.*

B1 – *Mi piacerebbe visitare Italia, perché è molto bella.; Noi non viaggiamo solo per divertirci ma anche per imparare le nuove cose, conoscere la gente e loro cultura.*

Not only do the errors in the syntactic domain concern the appropriate form of the definite/indefinite articles, but also their correct use in a certain context. At times the definite article becomes overused, especially in contexts in which it should indicate one out of many similar persons or entities or its use becomes generalized in expression which do not demand it, as seen at the A2 level: *Io sono la studentessa all'Università di Kragujevac e lei è studentessa all'Università di Belgrado; Lei va con me alla facoltà e lei è anche la studentessa di lingua francese; Non mi piace fare lo sport e anche io odio guardare lo sport alla tv.*

Nevertheless, one of the major issues present in the syntactic domain concern the (in)adequate use of Italian verb tenses. The errors encountered here can easily be explained by the differences in Serbian and Italian verb systems. Firstly, in contrast to Italian, the category of verb aspect in Serbian is morphologically marked, which means that verbs can express the duration of

the action they refer to, so that it can be easily seen as completed, repetitive or even evolving, through the addition of certain inflectional affixes. Given that they are used to expressing such meanings through the morphological form of the verb rather than its tense, serbophone students have difficulty grasping the subtle differences between the actions expressed with Italian *imperfetto* and *passato prossimo/passato remoto*. This issue is especially pronounced in choosing the suitable Italian tense when expressing actions referring to the past. One of the reasons behind this problem lies in the fact that in Serbian past events are almost always expressed using *perfekat* (the perfect tense), while in Italian past events can be expressed by employing a variety of tenses, such as *passato prossimo, imperfetto, passato remoto, trapassato prossimo/remoto* and each of these tenses has precise rules of use. Such findings are corroborated in Vujović (2021) and Ceković-Rakonjac (2012), studies which provide a more detailed description of the most common errors regarding the appropriate use of verbs. Due to its focus on the beginner levels of proficiency, our corpus is slightly more limited in this matter. The errors regarding the use of tenses have therefore been found only at the A2 and B1 levels, in view of the fact that the Italian *imperfetto* is taught only at the beginning of the A2 level of studying. Some of the examples occurring at the two abovementioned levels are: *Abbiamo avuto sette anni* (where it was referring to the description of a childhood memory) instead of *Avevamo sette anni./ Rimanevamo a Pestalozzi due giorni in una piccola casa.; Abbiamo bevuti il succo* (we will not take into account the erroneous form of the past participle; the text in question was describing a succession of events); *Abbiamo nuotato e stavamo prendendo il sole. Ogni giorno è stato divertente* (these examples occurred at the B1 level)².

Another type of error concerns the lack of consistency in the sequence of tenses which cannot be explained by the L1 interference, since it does not align with rules of use in Serbian, which would also implement a past rather than a present form of the verb *piacere*: *Quando ero piccola mi piace viaggiare* (A2 level).

Furthermore, an especially noticeable feature of the students' writing concerns the inappropriate verbal regency, such as omitted or erroneous prepositions: *ho cominciato leggere; ho smesso a andare in palestra; quando finisco a studiare, esco con gli amici*. On the other hand, there are also some occurrences of the overuse of prepositions, as can be seen in the following examples: *mai ha fermato amare a Fermina Dasa; Vorrei visitare a Firenze*.

Another issue caused by the lack of the corresponding morphological form in Serbian is the inability to use the Italian subjunctive correctly. It should

² Similar observations can be found in: Ceković-Rakonjac (2011: 2–4).

be mentioned that the subjunctive mood is taught at the end of the A2 level, i.e. at the end of the students' second year of learning Italian. Therefore, the subjunctive mood represents one of the major difficulties for serbophone students, especially when they are firstly introduced to it, as shown in the following examples: *Penso che gli italiani sono molto gentili; credo che questo è il primo film che ho visto con i miei amici; è importante che si amano, si rispettano e si sostengono*. As can be seen in the previous examples, the students tend to use the indicative mood instead of the subjunctive mood, or in some cases, even the future or the present conditional tense: *credo che Germania sarebbe destinazione ideale per me; penso che la mia casa ideale avrà due piani*.

4.4. Lexicology

In the lexical domain many of the errors encountered are mostly reflective of a close semantic bond between the words involved, which has not yet been sufficiently crystallized in the students' minds. Such bond can be seen in the numerous examples of erroneous use of:

- a) Prepositions *a* and *in*: A1 – *Abito in Kragujevac (città); Abito a via Kamenicka 12; Io abito in Veliki Siljegovac (paesino); Spero di continuare i miei studi in Berlino; A2 – Valentina studia in Belgrado; Adesso quando lei è laureata, è andata a Svizzera; Dopo la passeggiata andiamo a pizzeria e mangiamo la pizza; Il mio viaggio più bello e il viaggio in Venezia; In Milano si trova la piazza affari*.³
- b) Verbs *sapere* and *conoscere*: A1 – *Vorrei sapere italiano e portoghese; B1 – È necessario sapere bene la lingua del paese in cui devono lavorare*.⁴
- c) Verbs *essere* and *stare*: A2 – *Sto molto giovane per abitare in un appartamento o qualche parte; Perché sto molto socievole credo che ogni fine settimana io farei party per i miei amici; B1 - Sto molto giovane per abitare in un appartamento o qualche parte*.

This type of error could be motivated by the students' tendency to use their L1 as the starting point in finding appropriate words for the meanings they wish to express (Bozzone Costa, 2002: 46-47). Their relatively low proficiency levels do not allow them to accurately grasp the semantic distinctions between these nearly synonymous words, resulting in them confounding their respective semantic domains.

We have also found numerous examples of calcs, namely from Serbian: *Parlo molto bene il serbo e l'inglese e più piccolo* (serb. *manje* – engl. *less*) *il te-*

³ Similar findings are present in Vujović (2019: 240-241).

⁴ The opposition between *conoscere* and *sapere* was found to be problematic for beginner level Italian learners both in Bozzone Costa (2002: 46) and Stanič (2017: 278-279).

desco e l'italiano; Nel tempo libero solito (serb. obično – engl. usually) ascolto la musica; Mi piace per mangiare (serb. za jelo – engl. to eat); E' un film inglese con molti buoni (serb. sa dobrim glumcima – engl. with good actors) attori; Per il compleanno del loro figlio i nazisti sono caduti (serb. upali su – engl. fell in/broke in) nella loro casa. A particularly interesting case is the overuse of the connective *anche* in the beginning of phrases as a substitute for *inoltre*, probably influenced by a frequent use of its equivalent *takođe* as a connective in Serbian in the same position: *Anche, io parlo molto bene il serbo; Anche, mi piace andare in palestra; Noi non siamo alte ma noi non siamo anche basse; Anche è una persona molto sportiva; Non mi piace fare lo sport e anche io odio guardare lo sport alla tv.* In fewer cases the calcs can be from English: *Non posso immaginare la mia vita senza parenti (engl. parents); Da piccola sempre andava in vacanza (engl. vacation) all'estero.* Such expressions are a result of the students' resorting to L1 in order to compensate for the lack of lexical knowledge of the foreign language, which manifests itself in the use of words that are semantically related to their intended meaning, but not always pragmatically appropriate (Bozzone Costa, 2002: 49).

In addition to calcs and semantic extension, the students often introduce lexical material originating from other languages into their production in L3. Such material can either produce forms foreign to Italian or those mixed in with Italian words to create a sort of hybrid structure (Stanič, 2017: 279-280; Vujović, 2020: 184). This type of example is the most frequent on the A2 and the B1 levels.

Among the loanwords introduced into the students' written production in Italian without changes relative to the form they had in their original languages, the most frequent are those coming from Spanish: *Era sufficiente para (=per) conoscere la città; El (=il) viaggio in Barcellona ha stato e sarebbe la mia destinazione ideale; Studio spagnolo e penso che la Spagna (=Spagna) sia un paese bellissimo; Espero (=aspetto) che sia bel tempo; Lei è como (=come) mia seconda sorella; Aqui (=qui) ho conoschuta molte gentle persone; Io non amo mare ma con miei nonni io sempre (=sempre) vorrei andare.* We found a loanword from English in only one example: *Perchè sto molto socievole credo che ogni fine settimana io farei party (=festa) per i miei amici.*

The hispanisms prevail even amid the hybrid structures: *Sono sicura (span. segura) che mi favoriti è i filmi di inglesi; Siamo visitata Luzern, Zurich e ottri (span. otro); Non trascorro tempo alla faculta (span. facultad). Sopre (span. sobre) tutti mi manca il mio fratello; Era piccola quando ho andato a Venezia per la primera volta (span. primera vez); Raramente andiamo al cinema perché non possiamo decidere qual film podriamo (span. podríamos) vedere; Italia e un paese meraviglioso (span. maravilloso); Chero (span. quiero) andare a Roma; Tutto è arreglato (span. arreglado); Volevo salirmi (span. salir) con te.*

Particularly interesting are the examples containing possessive adjectives: *Questo viaggio era la prima volta per me e mi (span. mi) amici da soli; Mi è cognome...; Mi amo gatti; Mi piace visitare Colosseo da Roma quando vado a visitare Nicolò e mangiare corso che su (span. su) nonna ha preparato.* We have also discovered a handful of gallicisms: *Regardo la tv (fr. regarder); E' molto mignone (fr. mignon); L'estate scorsa loro sono partiti in Grecia al mare e li hanno passato il tempo buon (fr. bon temps).*

5. Digital resources for error correction

Research on error correction methods has found that the students greatly value the teachers' feedback on their written production and find it an essential component in their progress in language learning (Ferris, 2011: 46). It is also noted that the type of corrective feedback the students prefer is one that is comprehensive, covering multiple linguistic levels in which the errors occur, but not necessarily direct, as the students often prefer for the teacher to simply indicate the errors and give them the needed means to correct them themselves (Ferris, 2011: 31-32), rather than openly provide the correction.

Studies have shown that the teachers' efforts can also be extremely useful if aimed at the provision of mini-lessons revolving specifically around the issues they had previously encountered in the students' production (Ferris, 2011: 34-35). Given the time constraints of language lessons and the number of students in the class who need to be provided corrective feedback, it is reasonable to assume that a large part of the students' work on error correction takes place outside of the classroom. Given the fact that a rising number of teachers and students today owns not only a computer, but also a cellphone, a good method for structuring and monitoring the students' work outside the classroom could be the use of digital resources (Kacetyl & Klimova, 2019: 179). Such resources enable the learner to function autonomously at any given time and place (Yang, 2013: 22), interact with the teacher and other students through a different medium of communication (Kacetyl & Klimova, 2019: 179) and lower their anxiety levels by using a device and means of communication they already see positively (Pitura & Terlecka-Pacut, 2018: 737).

While the digital resources offer of linguistic exercises may not be ideal, it certainly helps the student stay immersed in the language learning process and hence must not be discounted as an important resource in language education (Rosell-Aguilar, 2018: 2). Therefore, it may not be an exaggeration to say that the future of language classes lies in blended learning environments (Grgurović, 2014: 155), which build on the benefits of both in-per-

son learning and digital resources (Ting & Chao, 2013: 26). Digital resources that have so far been implemented in language education have been diverse, ranging from those already existing, which have been repurposed to serve in language teaching, such as WhatsApp (Zayed, 2016: 200) and the Wikipedia Corpus (Shi, 2015: 171), the didactization of subtitles through DualSub (Garcia, 2017: 479) or of augmented reality games by means of PokemonGo (Wu, 2021: 788), to those created with the specific goal of learning languages. Some more recent examples of successful apps and programs of that type include various MOOCs (Garcia, 2017: 470) and education urban games (Pitura & Terlecka-Pacut, 2018: 736), open learning platforms such as Moodle (Ting & Chao, 2013: 26) and various apps, such as a self-study shadowing application implemented in some universities in Japan (Teeter, 2017: 20) or Busuu, aimed at language learning activities outside of the classroom (Rosell-Aguilar, 2018: 4). There are even apps aimed at helping the teachers organize various aspects of the teaching process, such as EVALOE (Gracia et al., 2022: 508-509).

The optimal characteristics digital resources would need to possess in order to effectively administer the corrections to written production tasks, in our opinion, would be the following:

- digital environment based on real-life examples of students' errors at different levels of competence that could provide the students with ample material focused on improving the most recurring and typical errors through both incidental and deliberate learning (Garcia, 2017: 468), as well as general training in writing strategies (Xu et al., 2019: 156);
- the activities would include the interactive materials that allow students to work among themselves, correcting and helping one another in error correction and using the strategies and modes of organizing linguistic material that suit them best (Wang et al., 2014: 101);
- having access to the examples of other people's errors could also minimize the impact of the affective filter and help the students realize that errors are a common occurrence in learning a new language and show them that it is furthermore useful to commit errors because it focuses the students' attention to the issues at hand;
- the form of the resources should mimic that of social interaction platforms and, to a certain extent, video games, given that it should contain a sequenced presentation of its materials with levels that need to be successfully completed in order to progress.
- this kind of learning would motivate students through developing a sense of competitiveness, encouraging cooperative learning and would be easily implemented in the lessons themselves, but could also be utilized as an independent resource available to students at any moment.

In accordance with the abovementioned features, we created a possible interface for an application aimed at the development of language competence

through error correction.

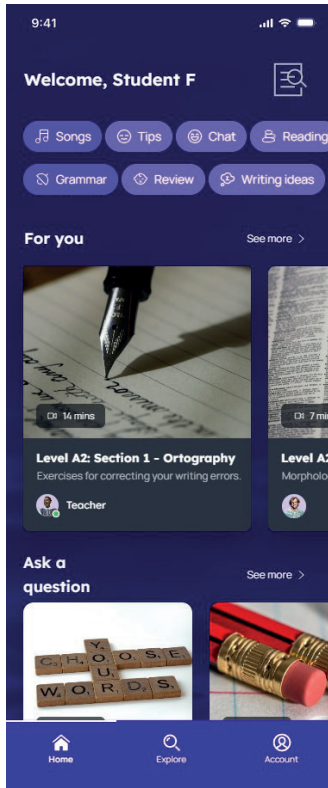


Fig. 1 Home screen

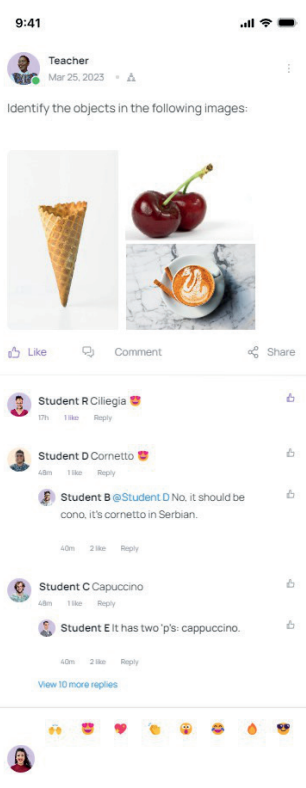


Fig. 2 Orthography exercise

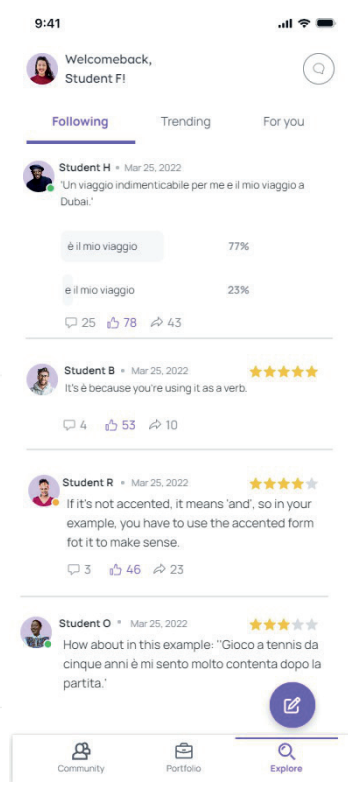


Fig. 3 Students' corrections

As illustrated by Figure 1, such an application would be aimed at all levels of linguistic knowledge and competence and each level would be divided into sections dedicated solely to phonology, orthography, morphology, syntax and vocabulary. The volume of exercises in each section would be determined by the frequency of errors committed in that linguistic domain at a specific level of competency. Figure 2 exemplifies the manner in which the students can interact with one another, helping and correcting each other, while at the same time being prompted and supervised by the teacher. Figure 3 shows how the students could even fill the role of teacher by reviewing their fellow students' writing and providing corrective feedback. The students would also be given the opportunity to compete with one another by consistently providing useful comments and explanations. Such consistency could be rewarded through points awarded by their peers and could ultimately result in gaining credibility among their study group, which in turn would provide them with a sense of accomplishment that would serve as further motivation to continue the learning process.

6. Conclusions

In conclusion, based on our analysis of all three language competence levels included in our paper, the most persistent errors are due to the influence of the L1 on the students' gradually forming interlanguage. These errors seem to mostly reflect on the structural level, and the main examples have to do with the inadequate use of forms which have no morphological or syntactic equivalent in Serbian, such as articles, plural of nouns ending in *-e* and subjunctive. We have also noticed that the students tend to avoid using these forms wherever possible and substitute them with other forms that they perceive as more familiar. The L2's influence is instead more relevant to the superficial language features. Therefore its effects are more evident in the lexical domain and are rarely present in the morphology, for example in forms of determinate articles and possessive adjectives. It is furthermore noticeable that some fossilized errors due to the impact of transfer persist even on the B1 level, which shows the necessity of solving such issues at earlier stages of learning through constant improvement on the precise problems that serbophone students face through exercises that are tailor-made according to a meticulous examination of the students' errors such as the one exemplified in this work.

References

- Bozzone Costa, R. (2002). Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche). *Linguistica e Filologia*, 14, 37-67.
- Ceković-Rakonjac, N. (2011). Difficoltà di apprendimento dell'italiano L2 da parte dello studente serbo: livello ortografico. *Komunikacija i kultura online*, 2, 103-114.
- Ceković-Rakonjac, N. (2012). Difficoltà di apprendimento dei tempi e modi verbali dell'italiano L2 da parte degli apprendenti serbofoni. *Philologia*, 10(1), 1-11.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition/Jasone Cenoz. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (9-20). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853595509>.
- Ceruti, E. (2009). Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono. *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 4(1), 1-14.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.5070/L461005209>

- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>
- Gabryś-Barker, D. (2006). The interaction of languages in the lexical search of multilingual language users. In Arabski, J. (Ed.). *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (144-166). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509>.
- García, B. (2017). Bilingual subtitles for second-language acquisition and application to engineering education as learning pills. *Computer applications in engineering education*, 25(3), 468-479. <https://doi.org/10.1002/cae.21814>
- Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M. R., Jarque, M. J., Casanovas, J., & Vega, F. (2022). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 492-517. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1707690>
- Grgurović, M. (2014). An application of the Diffusion of Innovations theory to the investigation of blended language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.789031>
- James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use*. Routledge.
- Kacetl, J., & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in english language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179-188. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Kenda, J. (2019). Colpa dell'interferenza: analisi contrastiva di errori negli scritti di studenti universitari slovenofoni di italiano. *Italica Wratislaviensia*, 10(1), 77-109. <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2019.10.1.4>
- Khansir, A. A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 5, 1027-1032.
- Letica Krevelj, S. (2020). Studying crosslinguistic interaction in multilingual production through the dominant language constellation. In Lo Bianco, J. & Aronin, L. (eds). *Dominant Language Constellations* (211-229). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52336-7_11
- Pitura, J., & Terlecka-Pacut, E. (2018). Action research on the application of technology assisted urban gaming in language education in a Polish upper-secondary school. *Computer assisted language learning*, 31(7), 734-763. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1447490>
- Ringbom, H. (2006). The importance of different types of similarity in transfer studies. In Arabski, J. (Ed.). *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*, (36-45). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509>.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854-881. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shi, J. (2015). An Analysis of the Application of Wikipedia Corpus on the Lexical Learning in the Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, 8(8), 171-180. <https://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n8p171>
- Solarino, R. (2010). Gli errori di italiano L1 ed L2: interferenza e apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 2(2), 15-15. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/820>

- Stanič, D. (2017). Analisi degli errori nella produzione scritta degli studenti di italiano come LS a livello universitario. *Journal for Foreign Languages*, 9(1), 255-285. <https://doi.org/10.4312/vestnik.9.255-285>
- Teeter, J. L. (2017). Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application. *Languages*, 2(4), 19-46. <https://doi.org/10.3390/languages2040019>
- Ting, K. Y., & Chao, M. S. (2013). The application of self-regulated strategies to blended learning. *English Language Teaching*, 6(7), 26-32. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n7p26>
- Vujović, M. N. (2019). Fosilizovane greške u pisanoj produkciji učenika italijanskog jezika (nivo B2). *Metodički vidici*, 10(10), 229-253. <https://doi.org/10.19090/mv.2019.10.229-253>
- Vujović, M. N. (2020). Leksičko-semantički transfer u međujeziku srbofonih studenata koji uče italijanski kao L2 i španski kao L3. *Филолог-часопис за језик, књижевност и културу*, (22), 178-196. <https://doi.org/10.21618/fil2022178v>
- Wang, D., Zou, B., & Xing, M. (2014). Vocabulary learning and consolidation with mobile application. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJ-CALLT)*, 4(1), 101-112. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7663-1.ch066>
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 120-130. <https://doi.org/10.2307/3586182>
- Wu, M. H. (2021). The applications and effects of learning English through augmented reality: A case study of Pokémon Go. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 778-812. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1642211>
- Xu, Z., Banerjee, M., Ramirez, G., Zhu, G., & Wijekumar, K. (2019). The effectiveness of educational technology applications on adult English language learners' writing quality: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1-2), 132-162. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1501069>
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n7p19>
- Zayed, N. M. (2016). Special Designed Activities for Learning English Language through the Application of WhatsApp!. *English Language Teaching*, 9(2), 199-204. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p199>

20. PV grammar: eight communication units for economical and coherent grammatical description

Roy Boardman

Abstract: Grammars of English for learning and teaching purposes are notoriously lacking in an overall view of how the language functions in such a way as to enable speakers to express an infinite number of ideas in an infinite number of sentences by finite means allowing for communication in diverse genres, registers and circumstances. Such a grammar should be based on a theory of the relationship between speakers, their perceived features of the environment, including spacetime relations, and ways in which those relations are represented in the mind. That theory should have a parallel pedagogic form which teachers, coursebook writers and MOOCs creators can use in presenting the language to foreign learners. PV (Point of View) Grammar, the creation of the author of this paper, proposes a limited number of core sentences (the finite means) from which are derived all the clause structures of English by processes of compounding, transformation and confluence. The resulting product is the basis for a complete coherent and economic grammar of the English language.

Keywords: Point of View; Grammar; Core Sentences; Primary Relator; Terminal; Mindmap.

1. Introduction

PV Grammar is not represented in the literature either of linguistic theory, teaching practice or online learning. It is a personal contribution that has been researched and used as a pedagogical tool in EFL classes over many years. Its main aim is to provide a new framework for the teaching and learning of the grammatical, and especially syntactic components of English language courses. Such a framework should

- require an overall minimum amount of time to enable teachers and learners to focus on the development of sociolinguistic, pragmatic and four-skills competences
- relate form to communicative purpose
- bring those features of English that are most characteristic, and that might differ from other languages, to the forefront, so making them illustrative of a coherent system. Examples of such features are:

- a) phrasal verbs
- b) the lack of a future tense and use of present-tense structures to refer to future actions, events and states
- c) the use of past tense forms to express hypotheses

Additionally, the economy of the framework should be such that it gives priority to learning activities which satisfy the three essential conditions for language learning. As proposed by Jane Willis (1986), these conditions are:

EXPOSURE	USE	MOTIVATION
to a rich but comprehensible input of real spoken and written language in use.	of the target language to do things (i.e. exchange meanings).	to listen to and read the language and to speak and write it (i.e. to process and use the exposure).

Tab. 1 The three essential conditions for language learning

2. The essence of PV Grammar

To achieve economy and coherence in grammatical description, it is necessary to bear in mind Noam Chomsky’s insistence on the idea that human languages have the capacity to generate an infinite number of sentences and ideas using a finite set of rules and vocabulary (Chomsky, 1965). The insight is not Chomsky’s, as he himself makes clear, but is to be found in the work of Wilhem von Humboldt: “The processes of language must provide for the possibility of producing an undefinable set of phenomena, defined by the conditions imposed upon it by thought. ... *It must, therefore, make infinite use of finite means...*” (von Humboldt) [emphasis added].

Transformational-Generative Grammar is based on this idea, which Chomsky takes further by pointing out that “The Galilean challenge must be reformulated to distinguish language from speech, and to distinguish production from internal knowledge. Our internal computational system yields a language of thought, a system that might be remarkably simple, conforming to what the evolutionary record suggests. Secondary processes map the structures of language to one or another sensorimotor system for externalization. These processes appear to be the locus of the complexity and variety of linguistic behavior, and its mutability over time” (Chomsky, 2017).

Consequently, Transformational-Generative Grammar posits the existence of two kinds of sentences: kernel sentences and transformed sentences. Kernel sentences are often considered the simplest, most basic structures in a

language, while transformed sentences are derived from kernel sentences through a series of transformations or rules. Chomsky has never proposed a specific, fixed number of kernel sentences. Instead, he argued that the number of kernel sentences is theoretically infinite. The idea is that a finite set of grammatical rules and a finite lexicon (the set of words and their grammatical properties) can generate an infinite number of sentences through a process of recursion and transformation.

PV Grammar, on the other hand, does propose a finite number of kernel sentences; they are called IRTs (See Table 2), in the grammar's theoretical version, and Core Sentences, in the pedagogical version, each of three constituents, to which all other syntactic structures make reference by compounding (a type of recursion), transformation (for specific communication purposes) and confluence (merging the verb forms of IRTs to produce aspects of tense). For example, the compounding of

Jack wants something
 and
 Jill is to drive
 gives the compound
 Jack wants Jill to drive
 Transformation, among other communication purposes, produces
 Who wants Jill to drive?
 Jack doesn't want Jill to drive
 While the perfect aspect
 Jill has been employed
 is a confluence of
 Jill is employed
 and
 A company employed Jill.

A previous version PV Grammar proposed eight IRTs, whereas in this papers' new version, nine IRTs are used, each of which differs from the others in terms of the type of language constituent that follows the finite verb, the Terminal or Terminal Feature. They are exemplified in the following chart.

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL	TERMINAL FEATURE
1 Jack Jill	is is	an artist an art critic	NOUN PHRASE
2 Jack Jill	is is	inept bright	ADJECTIVE
3 Jill	is	up	PARTICLE
4 Jack	is	painting	-ING FORM
5 Jill	is	employed	PAST PARTICIPLE
6 Jack	is	to cook	INFINITIVE
7 Jill	is	in Jack's studio	MANDATORY PREPOSITIONAL PHRASE
8 Jack	can	go	BASE FORM OF VERB
9 Jack	sleeps	--	ZERO TERMINAL

Tab. 2 The nine IRTs

As units of communication, IRTs are indivisible; their base meaning is the relation of Initial to Terminal as expressed by the Primary Relator (R1, the finite verb). That relation is *perceived* by the speaker, hence PV: Point of View. It is as if every utterance were preceded by 'My view is that ...' or *I think that ...*, as in

(I think that) Jill is in Jack's studio

3. The terminology of PV Grammar

The terminology of the PV analysis of English syntax on its theoretical level has been adopted in order to avoid the prescriptive concepts of traditional grammar, the most recent versions of which are still influenced by the grammar of Latin. One of these concepts is that of subject and predicate, though it was not explicitly defined as it is in modern linguistic terms. The systematic analysis of Latin grammar, including the identification of subjects and predicates, developed more fully in the works of later grammarians and scholars, particularly during the Roman period and in the Middle Ages. The Roman grammarian Donatus and the late antiquity grammarian Priscian are among the notable figures who contributed to the development of Latin grammatical analysis.

The concept of the subject (nominative) and the predicate (verb and its

modifiers) became more explicitly defined and incorporated into the study of Latin grammar as it matured. By the Middle Ages, Latin grammar had a well-established framework for analysing sentences, including the identification of subjects and predicates.

Simply put, in traditional grammar as we know it, the verb+terminal predicate (such as in ‘verb+direct object or verb+adjective’) gives information about the subject. In contrast, in PV Grammar the speaker perceives a relation between the Initial and the word or words in the third position, the Terminal, and selects a finite verb to express that relation. That ‘word’ or ‘words’ may be the present particle in sentences such as ‘Jill is working’ or ‘Jill gets going’ or the particle in ‘Leonard gets up’ or ‘Leonard goes out’. The present particle and the post-verb particle (as in phrasal verbs) are Terminals. They are the action or state described as being in relation to the Initial.

PV’s rejection of the subject/predicate division is due to the fact that such division excludes the presence of speakers as the perceivers of relationships between themselves and other features of the environment of which they are part, as we shall see later; or between two or more external features, as in ‘The family rented their mother’s property to a deserving refugee’, where the speaker remains present as the perceiver of the ‘rented’ relation. Therefore, speakers perceive a relation between Initial and Terminal. ‘Perceive’ is a conflation of a number of modes of relation including ‘remember’, ‘note’, ‘see’, ‘observe’ and ‘intuit’: a set of fixed, inherited as well as newly-formed perceptions. An example of a fixed, inherited relation is ‘Dogs like bones to chew’; of new information, ‘Country X has invaded Country Y’. Whatever, the speaker is part of the syntax both of the sentences and of the external environment. Their presence becomes explicit with the addition of modals and the conversion of the type to type 8 (Jack can go) as in ‘Country X might invade Country Y’, and with the addition of introductory IRTs such as ‘I know that’, where ‘know’ is the Primary Relator: ‘I know that the Earth is round’, analysed in PV as a type 1 IRT:

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL	T E R M I N A L FEATURE
I	know	that the Earth is round	NOUN CLAUSE

Tab. 3 IRT as Type 1 Terminal

3.1 Initial

Why ‘Initial’ and not ‘Subject’? Simply because, in a communication event, the IRT as a whole is the subject, not the word beginning the sentence. The

speaker is saying, ‘This is what I wish to say. The moon is beautiful. Whether you agree with it or not’. In PV, ‘Initial’ is an objective term, without obtrusive associations, that simply means the first word, or words, of an IRT. All of the following are Initials:

- Jack
 - Winston Churchill
 - Courage
 - The song of birds
 - Swimming
 - There
 - Here
 - That young man holding his mother’s hand
 - The bike my dad gave me as a birthday present
- and so on.

3.2 Primary Relator

The finite verb which is the core of an IRT is the Primary Relator (R1) since it expresses the relation between Initial and Terminal and carries the tense, past or present.¹ The relation is primary since the possible structures of basic IRTs and their combinations in compounds are decided by the finite verb that relates Initial to Terminal. For example, while the verbs ‘be’ and ‘get’, uniquely, carry seven out of nine of the IRTs, all other verbs accommodate a more limited number. To illustrate these possibilities:

get

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL	TERMINAL FEATURE
1 The cat	got	a cold	NOUN
2 Some people	get	angry	ADJECTIVE
3 The prisoners	got	out	PARTICLE

¹ Note that, as in many other of the seven thousand or so living languages in the world, including German, English has no future tense. German uses modal verbs like “werden” (will) along with the infinitive form of the main verb to express the future. Russian also lacks a specific future tense. Instead, it uses verbs in the present tense with time phrases or context to indicate future actions. For example, ‘Завтра я пойду’ means ‘I will go tomorrow.’ English depends on modals and sentence structure to express the future and PV Grammar, by reference to its spacetime mindmap, is able to make this clear.

4 Jill	got	going	P R E S E N T PARTICIPLE
5 His brother	got	arrested	PAST PARTICIPLE
6 She	got	to sleep	INFINITIVE
7 My dog	got	into my bed	O B L I G A T O R Y PREPOSITIONAL PHRASE

Tab. 4 'get' as Primary Relator

suggest

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL	TERMINAL FEATURE
1 The committee	suggested	an increase	NOUN
The committee	suggested	an increase in the budget	NOUN PHRASE
I	suggest	(that) she take a break	NOUN CLAUSE
4 My dad	suggested	leaving	PRESENT PARTICIPLE

Tab. 5 'suggest' as Primary Relator

In PV, Primary Relators include the auxiliaries 'be', 'have' and 'do' as well as the modals 'will', 'would', 'shall', 'should', 'can', 'could', 'must', 'may' and 'might', which appear in IRT8.

Since the nine IRT structures are the basis of English syntax, teachers and learners of English should make constant reference to them, and when learners encounter unfamiliar verbs, they should form the habit of creating IRT tables of this kind.

Auxiliary verbs (be, have, do, and modals) fall within the Primary Relator category since they are finite in that they express tense.

Why 'Primary'? Because in PV the function of prepositions is that of Secondary Relator (R2). Hence:

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL 1	SECONDARY RELATOR	TERMINAL 2
Harry	saw	the cat	in	its basket

Tab. 6 Prepositions as Secondary Relator

The above is a compound structure consisting of two IRTs: 'Harry saw the cat (IRT1) and 'The cat was in its basket' (IRT7). We shall discuss compounds later in this paper.

3.3 Terminal

As can be seen from the chart of the nine IRTs, the third constituent, or Terminal, may be of nine kinds, no more; hence the limitation of the basic structures of English to nine, which is PV's contribution to Humboldt's claim, with Chomsky's 'approval', that language makes 'infinite use of finite means'. The nine Terminals are:

- three parts of speech (noun, adjective, particle)
- four verb forms (present particle, past particle, infinitive, base form)
- prepositional phrases
- zero (where the Primary Relator is also the Terminal, the action, event or state of the Initial being part of the speaker's environment).

The formal nomenclature is 'Terminal Features', 'Terminal' obviously because of their terminal position in the IRT, and 'Features' because, as we shall see, they are the linguistic representation of Environmental Features.

4. The theoretical basis of PV Grammar

PV Grammar is based on the theory that the syntax of language is a mirror of the 'syntax' of the relation between the speaker, or Self, and Self's perceived Environment. PV stands for Point of View. The perception of a relation is mirrored in language as the point of view of the speaker in the form of a Primary Relator.

PV theory makes no claim to truth value. It is a convenient assumption that enables analysis of the structure of the English language in terms of the extent to which it might resemble physical reality, or rather our perception of reality. In PV, one is a mirror of the other. In its pedagogic form, however, it is claimed that the grammar is a true-to-example description of the very basis of English syntax, and that a large number of explanations of language characteristics can be derived from that description. A case in point, as we shall see, is a new analysis of 'phrasal verbs', as we shall see.

The link between the syntax of physical reality and that of language is achieved by mapping structural constituents onto a 'mindmap', a fictive rep-

resentation of the plot of language and thought as suggested by spacetime relations in the English language.

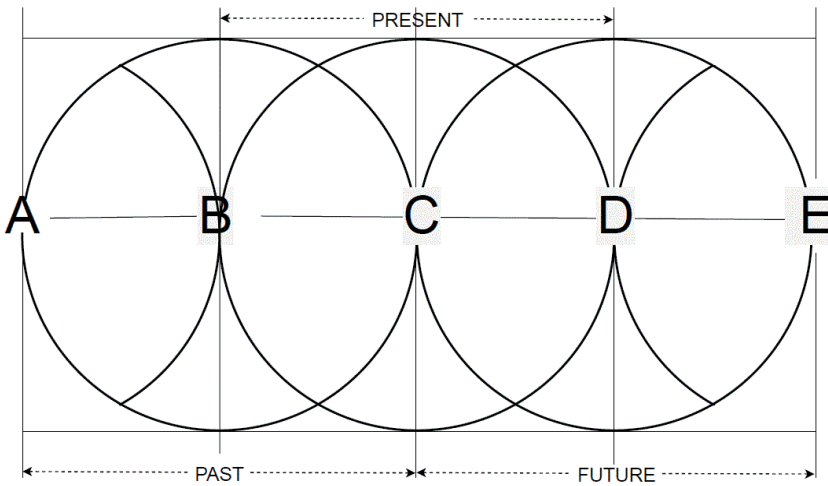


Fig. 1 The PV mindmap

The central line, AE, is time, the circles space. Speakers at time of utterance are a combination of recent past and immediate future. Among other things, the graphic lends itself to an explanation of how and why the English language uses present tense structures to refer to the future, and how the present perfect relates present to past, Point B being the time of the action, event or state described by the past participle. ‘Jill is eating out’ is therefore C(Jill is) – BD (eating) – CD (out), where BD represents a continuity from planning the event at B, expressing it at C, with reference to future state (Jill will be out) at CD. ‘My computer has crashed’ is C – BC, where BC shows the present relevance of past event. In my section on IRT3, with particle as Terminal, we shall see why the particle, such as ‘out’ in the above example, takes up the spacetime position BC. This position is, in fact, that of all particles.

Self is able to perceive nine features within Environment, each of which has its equivalent in language. Such equivalence allows us to talk and write about the ‘whole’ of perceived reality, that is our perception of reality in relation to Self, or the speaker, who is, in fact, an integral part of that Environment. These nine features and their language equivalents are:

ENVIRONMENTAL FEATURES	LANGUAGE EQUIVALENTS (TERMINAL FEATURES)
1 Animate and inanimate objects and abstractions	nouns
2 Attributes	adjectives
3 Actions and states	verbs
4 States as the effects of actions	particles
5 Actions over fixed periods of time	present participles
6 Past actions with present relevance	past participles
7 Specific times and places	prepositional phrases
8 Generalised actions, events and states	base form of verbs
9 Actions related to the performer as a feature of the environment	intransitive verbs

Tab. 7 Environmental features and their language equivalents

Perceived within the syntax of the Environment, and mirrored in the syntax of the English language, the nine Features occur as the third constituent in any simple clause immediately after Primary Relator: therefore, ‘the chocolate’ is the third constituent in the clause ‘The cat ate the chocolate’ and ‘eating’ is the third constituent in the clause ‘The cat is eating’.

IRT1 Jack is an artist Initial+R1+Noun

The verb ‘be’ accommodates seven of the nine IRTs. In PV, it is a Primary Relator verb and, like have, do and the modals, is never referred to as an auxiliary. All the other verbs which fit the IRT1 structure, with Noun, Noun Phrase or Noun Clause as Terminal, are transitive. Common members of this structure are:

become Sue became a journalist
 get Alison gets her way
 want Jack wants a new car
 eat We eat a lot of fruit
 see We saw two films
 and so on.

When an aspect of the verb is used, as in ‘Sue *has become* a journalist’ and ‘We

are eating a lot of fruit', these are indeed considered aspects of tenses, and all aspects, including the present perfect continuous 'Jack has been painting', merging IRT4 (present participle Terminal) and IRT5 (past participle Terminal).

Noun Terminals are of the following kinds:

- noun a journalist
- noun phrase a good journalist / a journalist working for The Times, etc.
- noun clause the newspaper you bought / why you're looking at me

Noun phrases and clauses are derived from IRTs. Therefore, 'a journalist working for The Times' is a combination of:

- IRT4: a journalist is working
- IRT7: a journalist works for The Times

The full sentence, 'Sue is a good journalist working for the Times' is designated a 3-part compound, compounding, as we have seen, being one of the three operations that enable the English language to express infinite ideas from finite means. PV's 'finite means' are the nine IRTs.

Some of the compounds deriving from IRT1 are, for example:

COMPOUND SENTENCE	IRTs
Jack sent a letter to Jill	Jack sent a letter (IRT1)+ The letter was to Jill (IRT6)
Jack sent Jill a letter	Jack sent a letter (IRT1)+ Jill had a letter (IRT1)
Jill wants Jack to drive	Jill wants something (IRT1)+Jack is to drive (IRT6)
The boxer saw the punch coming	The boxer saw the punch (IRT1)+The punch was coming (IRT4)

Tab. 8 Compound sentences

It should be noted that the PV analysis of compound sentences assumes an understood verb of identity (be), knowledge or possession (have) or motion (go). Hence:

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL
Jack	sent	a letter (went) to Jill
Jack	sent	Jill (had) a letter
Jill	wants	Jack (is) to drive
The boxer	saw	the punch (was) coming

Tab. 9: Terminals with absent, understood verbs

PV's pedagogical grammar, in book or online form, will present all these structures, and more, all deriving from the IRT1 base, by reference to the initial presentation of all nine IRTs, the core of the English language. The nine IRTs, or Core Sentences in the learning/teaching version, are, as it were, the 'first page' of the grammar.

Transformation is the second operation designed to satisfy the 'infinite sentences from finite means' requirement. The following are some of the basic transformation operations of PV, similar to other grammars, though again all with reference to the nine IRTs.

Negative	Jack sent a letter to Jill – Jack didn't send a letter to Jill.
Interrogative	yes/no Did Jack send a letter to Jill?
Interrogative	What did Jack send to Jill? / Who did Jack send a letter to?
Inversion	Rarely did Jack send a letter to Jill.
Adverbs	Jack sometimes sends a letter to Jill.
Modals	Jack might send a letter to Jill.
Present:	Jack sends a letter to Jill (regularly)
Past	Jack sent a letter to Jill.
Future	Jack sends a letter to Jill (tomorrow, according to my diary; she shouldn't expect it before then).
Headlines	Schoolboy attacks teacher / PM leaves No.10 / Barclays raises fears

IRT2 Jill is bright Initial+R1+Adjective

Verbs which can be followed by the Adjective Terminal are:

Appear:	The situation appears complicated.
Be	She is happy.
Become:	He became angry.
Feel:	I feel tired.
Get:	She got excited.
Keep:	She kept silent.
Look:	The cake looks delicious.
Make:	The news made her happy.
Prove:	It proved difficult.
Remain:	He remains calm.
Render:	The performance rendered them speechless.
Seem:	The movie seems interesting.
Smell:	The flowers smell fragrant.
Sound:	His explanation sounds reasonable.
Sound:	The music sounds soothing.

Stay: The weather stayed sunny.
 Taste: The soup tastes spicy.
 Turn: The milk turned sour.

Compounds deriving from IRT2 are:

COMPOUND SENTENCE	IRTs
All systems are ready to go	All systems are ready (IRT2) The systems are to go (IRT6)
Nathan is sure to win	I am sure (IRT2) Nathan is to win (IRT6)
Dierdre is ready for work	Dierdre is ready (IRT2) Dierdre (X) for the day (IRT7)

Tab. 10: Compounds deriving from IRT2

The second of these is an excellent example of the unmentioned presence of the speaker, whose perception relates Initial to Terminal; it is the speaker who is sure, not Nathan. It also shows that Point of View is the overriding concept of language production. The English language, and probably all languages, uses obligatory syntax, the syntax of the Self-Environment relation, for its own ends, which are orientation and identity. We need to share our perceptions of reality concerning those ends with others and with ourselves: hence language, which mirrors the syntax of Self-Environment relations in order to communicate points of view. We share through language our individual versions of what we share as members, or features, of Environment. Other means of expression, such as art, function in the same way, saying ‘This is how I see the world. I identify myself and other members within this world, and orient myself accordingly. Does it resemble your world?’

IRT3 Jill is up Initial+R1+Particle

Core Sentence 3 has a particle as Terminal. The verb expresses action or event, while the particle is a digest of the state produced by that action, or ‘endstate’.

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL FEATURE: PARTICLE	ENDSTATE
The car	starts	up	<i>The car is ready to go</i>
The police	find	out	<i>The police know</i>
The government	give	in	<i>The government are at last in agreement</i>
My sister	caught	on	<i>My sister understands at last</i>
Our car	breaks	down	<i>Our car is out of order</i>
The dog	rolls	over	<i>The dog is on its other side</i>
My plane	takes	off	<i>My plane is in the air</i>
The boat	goes	under	<i>The boat is underwater</i>
We	get	by	<i>We are past (after an effort)</i>

Tab. 11 Primary Relator+Particle structures and their endstates

While the above sentences are non-authentic, invented in order to exemplify IRT3 with each of the nine most common particles deriving from prepositions, those in Table 12 are quoted from different text types in various historical periods. Whether from Middle English, Shakespeare’s English, early 20th-century English, or a popular newspaper, their function – to describe an action or event with emphasis on the ensuing state, or endstate – is the same.

IRT	ENDSTATE	SOURCE
“ac he teah forð þa his ealdan wrenceas” (but he drew forth his old tricks)	Forð (forth): His old tricks were used	Holinshed, Chronicles of England (1577)
“I do not like the falling out at tennis”	Out: They are no longer friends when playing tennis	Shakespeare, As You Like It

'Hold your tongue, Beadle,' said the second old gentleman, when the crowd passed by."	by: The crowd was beyond the injured man	Charles Dickens, Oliver Twist
Everyman's Library was planned out originally on a large scale	out: It was on a large scale	Everyman's Library, in Henry Fielding, Joseph Andrews
"I need to psycho out"	out: be ready	Black Mirror, Netflix series, Jane is Awful

Tab. 12 Examples of IRT3 and endstates from texts

When the verb is intransitive, as in all the above examples, the particle/endstate refers to the Initial of the sentence. When it is intransitive, however, it refers to the Terminal / Direct Object. We therefore have such well-known examples as:

IRT3	ENDSTATE
They cleared out the attic They cleared the attic out	The attic was tidy
Mr Claret's son took over the company	The company was managed by Mr Claret's son
Johanna turned up at the party	Johanna was at the party
We had to put up with irritating guests	We had to be with irritating guests
The child ate up everything	Everything was up (finished)
She put the cat out /She put out the cat	The cat was out of the house
They turned the radio on	The radio was on

Tab. 13 IRT3s with object as Initial of endstate

The mindmap position of particles /endstates is C-D, the immediate future position immediately following the Primary Relator at C.

In PV, three-part 'phrasal verbs' are in fact two-part verbs followed by a prepositional phrase: that is, a preposition with a noun or pronoun complement. Here are two examples:

IN	FINITE VERB	PARTICLE	PREPOSITIONAL PHRASE
The family	put	up	with the noise
Shelagh	looks	up	to her elder sister

Tab. 14 IRT3s with mandatory prepositional phrases

What is happening here is that the particle suggests an endstate which, because of the nature of the situation, needs to be spelt out in a prepositional phrase. When we understand clearly, because of the presence of a particle and from the context, that there is a specific endstate, the prepositional phrase is unnecessary. It *does* come to the fore in sentences such as *Dick turned up at the party at 10 o'clock*, where the endstate is *Dick was at the party at 10 o'clock*, the change in the expectations of the other party-goers being described by the finite verb 'turned'.

It is interesting to note that stative verbs, in their stative but not their dynamic function, are never followed by a particle; that is, they are never part of a phrasal verb. The reason is obvious: a state can only be produced by an action. Therefore, when the verb 'look' is dynamic, it is the basis of a number of phrasal verbs as in 'look up a word' and 'look out!' The verb 'have' is a case in point.

IRT4 Jack is painting Initial+R1+Present Participle

English non-finite verb forms specify points and periods. On the mindmap, the present participle, or -ing form, refers to:

the left-to-right circle diameters C – D (present), as in

Olive is learning to drive

the circle diameters A – C (past), as in

Blake was learning to drive

The time period B – E (future), as in

Malcolm is eating out tomorrow

The circle diameters

The time period B – C – D (present perfect), as in

Jeremy has been learning to drive

Its present tense meaning is 'an action or event that the speaker perceives (sees, hears, intuits, imagines, knows) as being active at the moment of speaking, for a perceivable duration, with a perceivable beginning and end (B-D on the mindmap).

The meaning of 'Malcolm is eating out tomorrow' is represented as beginning in the recent past (B) and continuing through the moment of speaking into the remote future at F. This because the speaker expresses something

which was already planned in the past, is known in the present, and continues to a future point beyond now (D).

The sentence ‘Jeremy has been learning’ is a conflation (a compound within the Initial-Terminal relation) of IRT5 with Terminal past participle ‘been’ and IRT4 with present participle Terminal. In fact, the structure refers back to a past point or period B as being of relevance to the present at C.

The present participle -ing Terminal has other functions, as follows:

the hanging man (adjective)	‘hanging’ occupying mindmap positions BCD (present), ABC (past) and CDE (future)
Sylvia likes skateboarding (gerund/noun)	‘skateboarding’ occupying mindmap positions BCD (present), ABC (past) and CDE (future)
I’m interested in finding a better job (gerund/noun) following a preposition	‘finding’ occupying mindmap present position CD (real), the position of all prepositions and particles, and BC (unreal), the position of mental representations of CD events, actions and states. Past BC (real) and AB (unreal), future EF (real) and DE (unreal).

Tab. 15 Functions of the -ing form

IRT5 Jill is employed Subject+R1+past participle

In traditional grammar, this example of IRT5 is the passive form with the omission of the by-phrase. In PV, it is a structure in which the verb ‘be’ is not classed as an auxiliary, but expresses a Subject-Terminal relation: identity. If we change the verb to ‘have’, we have the same IRT structure with an entirely different relation, that of awareness of past experience; such reasoning, that the Primary Relation (finite verb) is perceived and chosen by the speaker as a possible relation, not only contributes greatly to the coherence of PV but is in fact its overriding concept. With the past participle Terminal, then, the following verbs, and others, can establish the Initial-past participle Terminal relation:

- be The glass is broken / We are excited
- have The explosion has broken the glass
- get The window got broken
- seem It seems broken
- remain The issue remained unresolved

In teaching, reference to the mindmap is useful in communicating the idea of present related to past, both with ‘be’ and with ‘have’. Its use in English contrasts with that in many other languages, including Italian; it expresses the idea of overlapping time frames, AC and BCD.

There are interesting compounds whose situational meaning can be clarified by reference to the mindmap, and which can be distinguished from other utterances that learners find difficult to grasp. A common example is:

SENTENCE	IRTs
Jack used to swim	Jack used to swim (IRT6)
Jack is used to swimming	Jack is used (IRT5) Jack (goes) to noun/gerund (IRT7)

Tab.16 Distinguishing between meanings based on different IRTs and their mindmap positions

IRT6 Jack is to cook Subject+R1+Infinitive

This IRT is used when the speaker perceives a future action, event or state (cook, action) in relation to the present at point C. It is ‘to’ which separates present and future, as it separates points in space in sentences like ‘We went to London’. The idea of the ‘to+verb’ Terminal expressing future is clear when the same idea is expressed using ‘will’ or ‘shall’: ‘You are to report’/’You will/shall report’ (You have no choice). The verb ‘be’ makes the future action mandatory (It’s a must), and the meaning varies greatly, as always according to changes in the choice of R1. So we have:

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL	RELATION EXPRESSED
Fred	has	to go	OBLIGATION
Julia	wants	to go	DESIRE
I	remembered	to go	MENTAL ACTIVITY

Tab. 17 Verbs expressing different relations in IRT6

The IRT6 Terminal to+verb is present in a large number of compound structures where the subject of the future action is the object noun, as in:

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL IRT6	RELATION EXPRESSED
Julia	wants	Liam to go	DESIRE (Julias's, whereas the relation Liam to go is unknown due to the absence of a verb, though it might be intuited according to the sense of the R1. See below.
Julia	reminds	Liam to go	COMMUNICATION, and we might intuit that Liam has to go whether he wants to or not.

Tab. 18 IRT6 as Terminal

Learners of English often have difficulty remembering which verbs are followed with the present participle and which with the infinitive to+verb. As with 'phrasal verbs', their learning strategies are sometimes reduced to 'learning by heart' lists of verb+ing and verb+to+verb structures. In contrast, in-depth teaching and learning of the different time point and period references of IRT4 and IRT6 is not only of great help, but also conducive to critical thinking. By indicating the time references on the mindmap, the BC period, with recent past continuing through to immediate future, will be associated with IRT4, as in

Jake remembered going
 where 'going' must include BC, the recent past.
 Jake tried telephoning (to see what would come of it)
 and
 Jake tried to telephone (though something was hindering him)
 So we have:
 Present to past

INITIAL	R1	TERMINAL PARTICIPLES
Liam	remembers	going (She went) / to go (She goes after remembering)
Jake	forgets	going (She went) / to go (She never goes)

They	tried	phoning (Phoning might or might not have been successful) / to phone (Phoning was prevented by some obstacle, or might not have been successful in some way)
She	likes	reading (She often reads) / to read (occasionally, or when circumstances are right)

Tab. 19 Present participle and infinitive Terminal with certain verbs

IRT7 Jill is in Jack’s study Initial+R1+Prepositional Phrase

The function of prepositions in PV is to express a secondary relation within the clause, as in:

INITIAL 1	R1	TERMINAL 1 INITIAL 2	R2	TERMINAL 2 NOUN
1 Greta	wants	a steak	with	a side salad
2 Adrian	put	his glass	on	the table

Tab. 20 Prepositions as Secondary Relators

Sentence 2 differs from sentence 1 in that the prepositional phrase ‘on the table’ is mandatory in accordance with the structural requirements of the verb ‘put’, as is the particle, also, in sentences like ‘Adrian put his hat on’ and ‘Jill is in Jack’s studio’. IRT7, in fact, accommodates only verbs in which the prepositional phrase is mandatory. Where it is not so, as in ‘Greta wants a steak with a side salad, the sentence is a compound of IRT1, ‘Greta wants a steak’, and IRT7, ‘steak (is) with a side salad’.

IRT7, then, accommodates verbs obligatorily followed by a prepositional phrase, of which the following verbs are the most common:

INITIAL	R1	TERMINAL MANDATORY PREPOSITIONAL PHRASE
I	rely	on you
She	depends	on her friends

The manager	insists	on punctuality
The product	conforms	to safety standards
They	comply	with the rules
We	adhere	to a strict code of ethics
This copy of 'Oliver Twist'	belongs	to the school library

Tab. 21 Verbs with obligatory prepositional phrase Terminals

Where, in conversation, some of these verbs are used without the prepositional phrase, the Terminal is understood from the context, as in:

DEPEND

A: Are printed books better than e-books?

B: **It depends.**

A: Oh? On what?

B: On a number of factors.

INSIST

A: Thanks for the offer, but I really can't accept.

B: **I insist.**

C: Well if you really want me to, ok.

BELONG

A: Why do you like this village so much?

B: I feel that **I belong.**

C: Ah, of course. You were born here.

In non-PV, traditional grammar, these verbs, together with the preposition, are termed phrasal verbs, which they are not, since a constituent cannot at the same time be a particle and a preposition. When words like 'on', 'to' and 'in' are followed by an object, the phrase is prepositional. Matters like this contribute to the incoherence and inconsistency of the pedagogical grammars that we have.

The 'meanings' – for want of a better word – of the prepositions is a product of the secondary relations that they form between their noun complement and the Initial+R1 that precedes them. PV Grammar views the nine prepositions up out in on down over off under by as being those most likely to become IRT3 particles, where the particle stands for the endstate, as in Jason turned up

late at the party and ‘up’ has the general meaning of ‘end of permissible time period’. That ‘end of permissible time period’ (the endstate) is, in fact, ‘up’, as in Time’s up and we are required to leave the pub or stop writing in an exam.

Those prepositional phrases that are mandatory because of the structural requirements of the finite verb have simultaneous existence to the time expressed by the R1. They are therefore represented on the mindmap as CC.

IRT8 Jack lets go Initial+R1+Base form of verb

In this IRT too the R1 and Terminal base form of the verb have simultaneous existence at CC. However, the number of verbs that can be used in the primary relator position is very limited. We can therefore form the following utterances:

INITIAL	PRIMARY RELATOR	TERMINAL
Jack	lets	go
Jack	helps	wash up (IRT3)
Jack	does	work

Tab. 22 Verbs with base form Terminals

The third of these is the structure which expresses contradiction or serves some other purpose of emphasis, as in the following dialogues:

A: I’ve been thinking about Jack. He might need some help with money.
 B: I’m not so sure. He *does* work, you know, and happens to have a rather good job.

A: Dolores needs to get out of the house a lot more.
 B: But she *does* get out of the house. She’s always going shopping, traipsing around the town and spending more than she should.

Importantly, IRT8 structurally accommodates all the modal verbs except ‘ought to’ and ‘have to’, which are members of the IRT6 category and which, significantly, express differences from ‘should’ and ‘must’ in that they assume an obligation on the part of the Initial which relates to external circumstances. Therefore, in ‘Jack must go to the dentist’s’ the obligation is felt by the speaker, while ‘Jack had to go to the dentist’s’ expresses the obligation as

known by the Initial. Similarly, in ‘Jack should help his mother’, the obligation is perceived by the speaker, while in ‘Jack ought to help his mother’ it is assumed that Jack is unwilling to help or has not even thought of it. The fact that ‘IRT8 does not *structurally* accommodate ‘ought to’ and ‘have to’ indicates the dominance of meaning over structure; grammar dictates structure, whereas the speaker dictates meaning, and for this reason the speaker selects the verb as R1, and the preposition as R2, as being the words that express relations. This is not the place to outline or discuss the various differences between the degrees of certainty and uncertainty expressed by the modals; these differences are convincingly described in traditional grammar. However, it is important to state that their existence and use contributes considerably to the idea of the speaker being ‘present’ in every utterance. However, in teaching the modals, it is important to point out the following:

- They have no special third-person present form because it is always the speaker, I, and not the assumed third-person initial, who ‘senses’ the degree of certainty.
- They cannot be used in imperative sentences.

IRT9 Jack sleeps Initial+R1+Zero Terminal

IRT9 accommodates intransitive verbs, or rather verbs that might be used intransitively since language processes can often bring about changes of category, in this case transitive verbs, because of the need to communicate newly-observed situations. An example is the verb ‘run’, which is basically intransitive in ‘Jack runs’ but which semantically takes objects of very different kinds, as follows:

Jack runs a car
 Jack runs a company
 Jack runs the water
 Jack runs a bath

IRT9 shows that language recognises the speaker, or the Initial, as an Environmental Feature, so that the Initial and Primary Relator *taken together* are the feature, which, having been stated as Initial+R1, also represent the perceived Terminal.

Recent advances in quantum physics and philosophy are in accordance with PV theory. What we have called the ‘syntax’ of the Self-Environment relation is equivalent to the concept of external (within Environment) neural networks, the study and building of which have become central to learning about the mind. In contrast to simple computers, these networks are more complex and

work like our brain. They have many parallel systems with intertwined logic, similar to how our brain is wired. These networks use simulated neurons, allowing for dynamic feedback. This enables the network to make connections and learn in a step-by-step manner. The idea of consciousness may emerge from these well-organized, interconnected systems. This is where PV's connection between the mind and the environment comes into play.

In "Putting Ourselves Back in the Equation", George Musser (2023) explores two main theories about the mind that have come from studying these networks. According to Karl Friston's predictive coding theory, our consciousness comes from constantly updating a system that both gets and predicts information. In other words, what we expect also shapes our reality. Giulio Tononi's integrated information theory suggests that consciousness comes from neural networks working together smoothly. It's the combined unity of these networks that produces a greater awareness than the individual parts alone.

Work on PV Grammar theory began over fifty years ago, and its basic premise is the Self-Environment relation, the idea deriving from a long-term study of what the structure of the English language tells us about relations between the speaker and mass and spacetime. The PV mindmap, a fictive representation of the plot of language and thought, is the outcome of the idea. Unlike Transformational-Generative and other theories of language, however, PV lends itself to learning and teaching, based as it is on nine IRTs, or Core Sentences, from which all other structures are derived.

5. The pedagogical advantages of PV Grammar

Learning a foreign language is a long-term task whose duration is hard to measure, and perhaps impossible to measure given the individual nature of the learner. Most language teachers would agree that it is a lifelong task since languages are dynamic and their processes are constantly at work in conformity with social and evolutionary changes, with the result that there are always new words and even applications of grammatical items to be learned. Perhaps it is only when the learner's aim is to take a series of language examinations at progressively different levels A1 – C2, that we can assess or guess at the number of hours it might take to reach that much-desired advanced level. However, that level is syllabus-determined and may have little to do with the demands of life.

According to Cambridge University Press and Assessment, it takes an estimated 1,200 hours to achieve C2. This grammar component, its presentation, practice and assimilation, takes up a large part of this time, leaving too little time for the development of sociolinguistic, pragmatic and four-skills competences, that is, for language use.

PV Grammar presents in structure of the language in such a way that learners acquire an overall picture of possible basic structures, the nine Core Sentences, which they then learn to use by compounding (for greater structural complexity), transformation (for communication with structures such as interrogative and negative) and confluence (for tense precision) with constant reference to 'page one', which might be presented as follows:

THE NINE CORE SENTENCES OF ENGLISH

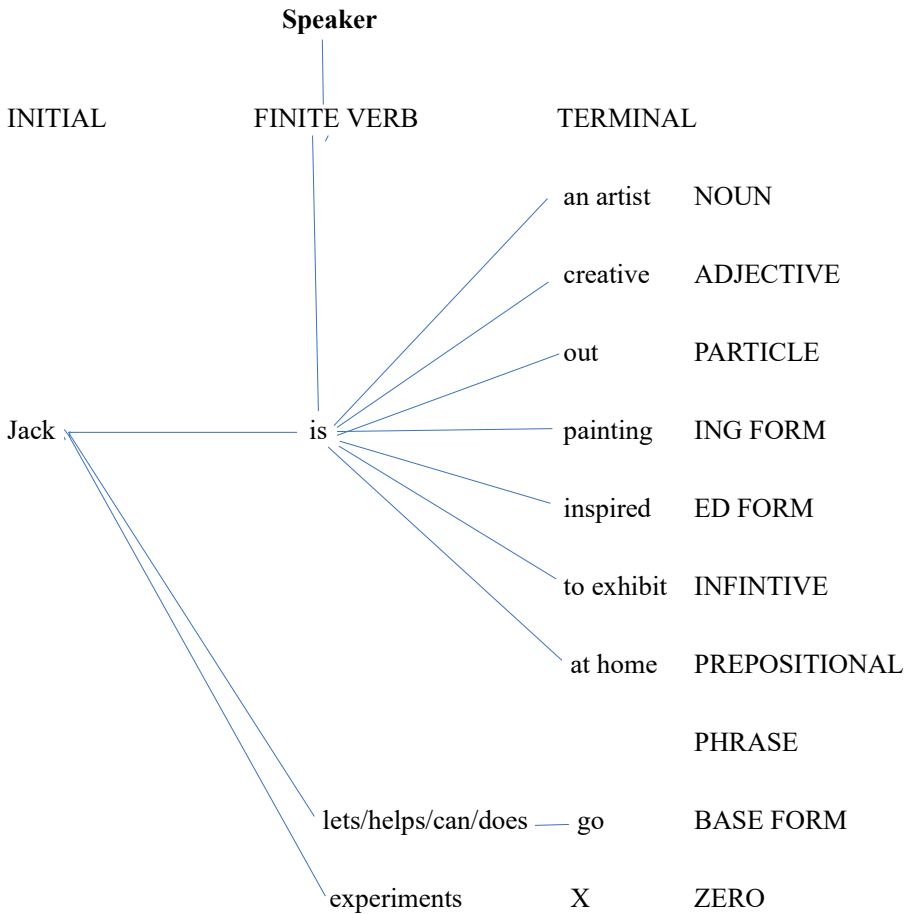


Fig. 2 The nine core sentences

In conclusion, and in terms of presenting the grammar of English online, such a scheme appears to be eminently suited to English language course planning as a whole, including computer programming, and therefore as the grammar basis of MOOCs.

References

- Bullokor, W. (1580). *Pamphlet for Grammar in Books at Large 1977: Scholars Facsimilies*.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (2017). The Galilean Challenge. *Inference*, 1(1).
- Edelman, G.M., & Tononi, G. (2000). *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*. Giraudi.
- Foder, J.A. (1980). *The Language of Thought*. Harvard University Press.
- Gruber, J.S. (1965). *Studies in Lexical Relations*. MIT PhD thesis.
- Humboldt, von W. (1836, 2000). *On Language: On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species*. Cambridge University Press
- Livia N.F. (2006). *From Theoretical to Pedagogical Grammar: Reinterpreting the role of Grammar in English Language Teaching*. PhD thesis, Pannon University
- Munira, A. (2021). The role of phrasal verbs in phraseology. *Middle European Scientific Bulletin*, 2(1), 20-24.
- Musser, G. (2023). *Putting Ourselves Back in the Equation*. Farrar, Strauss & Giroux
- Parr, T., Pezzulo, G., & Friston, K. J. (2020). *Active Inference: the free energy principle in mind, brain and behaviour*. The MIT Press.
- Postal, P.M., & Joseph, B.D. (Eds.) (1990). *Studies in Relational Grammar 3*. University of Chicago Press.
- Leonard, M.H. (1907, 2018). *Grammar and its Reasons*. Forgotten Books.
- Musser, G. (2023). *Putting Ourselves Back in the Equation*. Farrar, Strauss & Giroux.
- Terrone, E. (2013) Wittgenstein's Picture Theory of Pictures. *Aisthesis*, 6, 1.
- Willis, J., (1986). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- Wittgenstein, L. (1998). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Dover Publications.

PART IV
TECHNOLOGIES IN LANGUAGE TEACHING:
PROBLEMS AND NEW PROPOSALS

21. Asynchrony: from constraint to resource in distance teaching and learning of Portuguese as a non-native language

Cristina Martins

Abstract: Based on prior experience in developing distance education resources, the paper advocates for the merits of asynchronous learning, while also discussing the limitations of asynchronous curricula, both in general and specifically for learning non-native languages. An outline of strategies instructional designers can employ to effectively tackle the challenges posed by asynchronous curricula are presented with examples taken from the five Portuguese as a Foreign Language online courses (A1 to C1-level) offered by the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra. The fundamental premise of this paper is that all forms of education are limited, but that all operate, creating possibilities, in the space allowed by their constraints. With this premise in mind, the very limitations of teaching a non-native language, regardless of the medium of instruction, are examined. The future prospects discussed focus on developing viable and sustainable educational responses for socially, economically, or technologically demanding contexts by leveraging existing technologies and infrastructure to generate new functions and opportunities.

Keywords: Distance Education; Asynchronous Online Courses; Learning and Teaching Non-native Languages; L2 Portuguese.

1. Background and overview

In 2012, well before the COVID-19 pandemic, I launched my first ever online education course, at a time when my university was just starting its Special Project UC_D (University of Coimbra at a Distance, <http://www.ed.uc.pt/educ/>). This particular course, entitled *Learning and Teaching of Portuguese as a Non-Native Language*¹ (*Aprendizagem e Ensino de Português Língua Não Materna*), has experienced considerable success over the years. It has established a longstanding partnership with the Camões Institute and

¹ The term *non-native language* (*port. língua não materna*) is equivalent to *second language*, more commonly used in the Anglo-Saxon scientific tradition, meaning a language acquired/learned in addition to a native or first language, typically after the age of 5/6 years. In this paper, *non-native language* is preferred over *second language* because the latter can also take on a more specific meaning. It can refer, in particular, to a non-native language that has an acknowledged sociopolitical status within the community where the learner is integrated. In this sense, a *second language* is distinct from a *foreign language*, which refers to a non-native language with no acknowledged sociopolitical status in the learner's community (Leiria, 2004).

will celebrate its 20th edition during the academic year 2023-2024. Rather than focusing on language instruction, the course aims to fulfill the fundamental training needs of a diverse group of professionals scattered across the globe, who are currently employed in, or aspiring to work in, the field of teaching Portuguese as a non-native language. The experience of designing and teaching this course, which operates entirely on an asynchronous basis, was so striking and positive at so many levels, that it shaped my subsequent path, determined the pedagogical options that I have favored in other projects, and gave me enough encouragement to actually embark on these more daring projects, as are the five Portuguese as a Foreign Language online courses (from A1 to C1 levels) currently offered by the University of Coimbra, which are also completely, or for the most part, asynchronous.

In this paper, my fundamental aim is to share the insights I have gained through designing these courses, enriched by my active participation in international projects focused on the development of multilingual digital resources for teaching and learning non-native languages, such as E-LENGUA (<https://elengua.usal.es/>), XCELING (<https://xceling.usal.es/>), and INCLUDEED (<https://includeed.usal.es/>). The relevant experiences in the development of digital educational courses and resources for language teaching and learning, particularly of Portuguese as a non-native language, are as follows (Fig. 1):

- a) *Courses with an instructor, mostly asynchronous, with a synchronous component.* This is the case of a course created in the context of the E-LENGUA project, which functions as a laboratory (Martins, Carapinha and Vieira, 2017). This laboratory allows learners of A1-level Portuguese to meet with students of the master's degree in Portuguese as a Foreign Language and Second Language of the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra. The master students act as tutors for the Portuguese A1-level learners and participate, themselves, in the instructional design of the course, gaining practical experience in creating pedagogical resources and activities. In this same category of courses with an instructor, mostly asynchronous, but with a synchronous component, are the Portuguese as a Foreign Language A1 and A2-level courses of the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra's online offer, and the C1-level summer course of the Consortium of Portuguese Universities/Camões Institute.
- b) *Courses with an instructor, completely asynchronous,* such as the Portuguese as a Foreign Language B1, B2 and C1-level courses, offered online by the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra, the latter in collaboration with the Open University.

c) *Asynchronous resources, without an instructor*, as is the case of the multi-lingual app *7Ling*, created in the context of the XCELING project, which can be downloaded without cost or need of registration from the App Store or Google Play, and, more recently, the online course *A step forward. Tips for everyday communication (Um passo adiante. Para interações orais do dia a dia em português europeu)*, which focuses on the development of pragmatic skills at the intermediate proficiency level, launched by the INCLUDEED project (<https://includeed.usal.es/course/>).

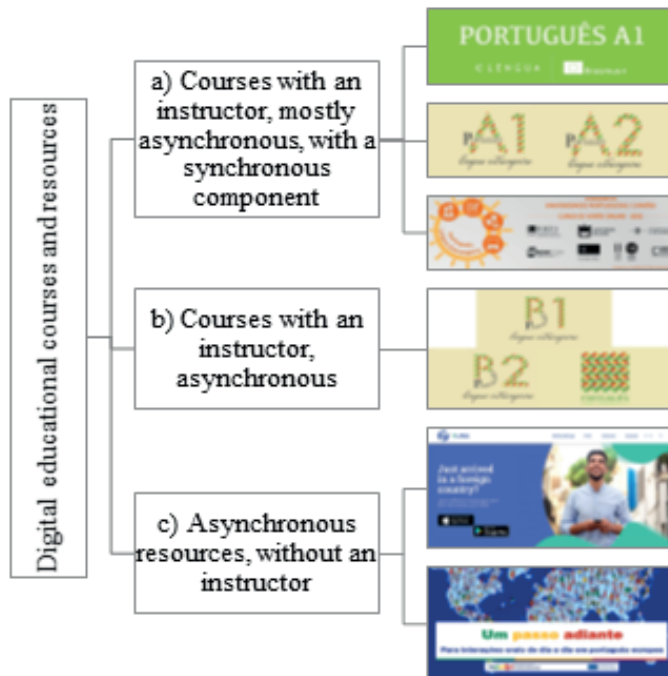


Fig. 1 Digital educational courses and resources developed for online teaching and learning of Portuguese as a non-native language at the University of Coimbra (Portugal)

The courses referred in a) and b) were implemented in Moodle, with the invaluable assistance of the UC_D team. Moodle is a very popular and widely used open-source learning management system (LMS). It is versatile, with many options to create activities and to host resources, and it is also user-friendly, an important feature to consider given the low-tech profile of many trainees. Taking into account my own positive experiences with Moodle as a course designer and instructor, and also the encouraging feedback from students who have taken the courses hosted in this LMS, my instructional design choices have been very much informed by its potential and limits. As such, the examples provided in this paper have all been implemented in the Moodle LMS.

In the following sections, I will attempt to demonstrate that asynchrony, a property that undoubtedly conditions the instructional design of online language courses such as the ones I have helped to create, bringing some disadvantages and posing challenges, can also be associated with important advantages. The underlying premise of this paper, therefore, is that all forms of education are limited, but that all operate, creating possibilities, in the space allowed by their constraints. Under this assumption, I will begin by advocating for the merits of asynchronous curricula in a broader sense, and follow with an outline of strategies that instructional designers can employ to effectively tackle the challenges also posed by such curricula. Subsequently, I will concentrate on specific challenges that need to be addressed by curriculum designers who are creating asynchronous programs for non-native learners of languages. At this point, it will be important to consider what exactly is at stake in any teaching endeavor of non-native languages, regardless of the medium of instruction. Finally, I will conclude by discussing prospects for the future.

2. In defense of an asynchronous curriculum

Distance education, irrespective of the type of communication it relies on (synchronous or asynchronous), creates opportunities otherwise inaccessible to a vast number of learners worldwide, who are geographically separated from both their peers and their instructors. By eliminating the constraints imposed by the diatopic range of the physical locations of the members of a given learning community, distance learning creates a revolutionary effect of *syntopic ubiquity*. It allows for the generalisation of quality training provided by top-ranking educational institutions at a very low cost for the trainees (financial, logistical, personal), and at great speed, even when the training is asynchronous. In a distance education course, trainees and instructors can congregate, while everyone stays exactly where they are, not having to change anything drastically in their daily lives. The educational experience can thus be transformative without being disruptive.

Asynchrony is a feature that can be seen as further enhancing this revolutionary *syntopic ubiquity* of distance learning. Asynchrony, a temporal dimension, intersects with the spatial dimension insofar as the greater the geographical extension of the physical locations of the participants in a distance education course, this is to say, the more time zones there are to manage, the more effectively congregating asynchrony will be. Asynchrony allows all participants to communicate with each other and to “be together” when it suits each of them best or simply, and most importantly, when it is technically pos-

sible to access the course online. In fact, *syntopic ubiquity* can only occur when the technology at everyone's disposal, wherever they are, is adequate and reliable. This is not always the case in synchronous communication, namely that which takes place by videoconference call, which is typically more demanding when it comes to internet infrastructure requirements. Asynchrony can thus promote equality of opportunities in access to education worldwide, allowing trainees with very distinct technical conditions to benefit from educational experiences in more equal circumstances. Consequently, the more asynchronous, the more ubiquitous distance learning will be.

Besides its contribution to the ubiquitous nature of distance education as depicted, asynchrony can also be associated with other palpable advantages for learners. Asynchrony fosters, in particular, a flexible and self-paced learning process, providing learners with time for thinking and understanding (Hrastinski, 2008; Lin & Gao, 2020; Shandra, Фонарюк & Chystiakova, 2021), alongside opportunities to revise and revisit course materials and resources before engaging in instructional activities, especially those designated for assessment. In this sense, asynchrony promotes personalized and adaptive education, in tune with individual learning rhythms.

3. Challenges in designing asynchronous curricula

Granted its advantages, asynchrony also poses significant challenges for learners in distance education courses, no matter the subject matter (Hrastinski, 2008; Lin & Gao, 2020; Shandra, Фонарюк & Chystiakova, 2021), which in turn require instructional designers to come up with creative solutions to help students overcome these obstacles.

In order to overcome learners' potential isolation, an added risk in this type of training experience (Croft, Dalton & Grant, 2010; Hrastinski, 2008; Lin & Gao, 2020), instructional designers are required to create a fruitful and engaging pedagogical dynamic, despite the asynchronous nature of the interactions in the course. They are also required to help learners cultivate self-discipline and time management skills in the absence of the regular obligation to attend classes or, in other words, without the anchors of *synchrony* and *syntopy*.

In the asynchronous Portuguese as a Foreign Language online courses offered by the University of Coimbra these challenges have been addressed through a number of concurrent strategies that have proven to be, as experience has demonstrated, quite effective. While the examples provided in this section stem from these language courses, the applicability of the underlying principles extends to courses on any subject matter.

Each of the language courses is organized in 7 to 9 thematic units, with elements that integrate a fixed/solid component and others that constitute a dynamic/fluid component. Both components are crucial to the success of the learning experience by learners, playing a specific role in this experience.

In each thematic unit, the fixed/solid component consists in resources (reference material), and the instructions for the multiple activities that become available as the thematic units advance, according to the course chronogram. The course chronogram serves as a means to counteract the potential disruptive effect that asynchrony can produce, by offering a structured and organized timeline for accessing resources and completing activities. The chronogram is thus a mechanism that creates temporal structure in a course in which time is a flexible variable.

The resources are of different types, videos, audios and texts, and each of these motivate a variable number of activities. The activities, some individual and others collaborative, are also of various types: in the Moodle LMS, they can be, for example, quizzes and file submissions, more fit for individual work, or forums and wikis, better suited for collaborative activities. Also included in the fixed/solid component of each course are the Grammatical Appendix (in video and downloadable pdf format in the A1 and A2-level courses, and presented as webpages that can be downloaded and printed as a book in the remainder of the courses), the Vocabulary Appendix (in video format) in the A1 course, and the Spelling and Pronunciation units (with videos, pdfs and activities) of the A1 and A2-level courses.

Besides the fixed/solid part of each course, there is another part, which is dynamic/fluid, consisting of the content produced by the participants in each edition of every course. This content is published in the General Forum (available during the whole period of each edition of all courses), and in the thematic unit forums, in which any participant can create a discussion topic related to the subjects covered in the unit. Also dynamic/fluid are all of the attempts made by learners to solve the course activities, as well as the feedback they receive from the instructors.

The fixed/solid components of each course are predetermined, fully developed, and organized prior to course delivery. These components remain largely consistent across each edition of each course, with necessary improvements or updates² implemented when deemed appropriate. Therefore, in the fixed/solid components of each course there is no room for improvisation. These components do not allow for spontaneity, but rather provide

² The need for updates can emerge from external resources becoming unavailable at their original internet addresses or even disappearing entirely. Despite the difficulties it entails and the challenge it presents to instructional designers, this possibility needs to be acknowledged and addressed, considering the significant benefit of exposing learners to authentic input.

a consistent structure that sustains interpersonal and relational dynamics. These dynamics are primarily generated through the completion of the activities, especially those of a collaborative nature, which play a crucial role in achieving this objective.

The following are examples of collaborative activities in the Portuguese as a Foreign Language B2-level course that are motivated by the resource entitled *Confinement with art (Confinamento com arte)* which, in this case, is a short text with hyperlinks to three different videos:

During the period of confinement motivated by the last pandemic, there were many artists, professional or amateur, who produced and shared videos on the internet with artistic performances. Some sang in virtual choirs (like this one: link to a video, on Youtube, of the Coro Misto of the University of Coimbra singing Acordai by the composer Lopes Graça), others danced, creating choreographies together (like this one: link to a video with a choreography of dancers from the Opera of Paris, each one dancing at home), and still others wrote and recited poetry (as these Portuguese language writers and poets did: link to a UN News video, commemorating World Poetry Day).

Original: Durante o período de confinamento motivado pela última pandemia, foram muitos os artistas, profissionais ou amadores, que produziram e que partilharam vídeos na internet com performances artísticas. Uns cantaram em coros virtuais (como este: <https://www.youtube.com/watch?v=D-qEArDR4wvo>), outros dançaram, criando coreografias em conjunto (como esta: https://www.youtube.com/watch?v=jJOB1MV_wOw) e outros ainda escreveram e declamaram poesia (como fizeram estes escritores e poetas de língua portuguesa: https://www.youtube.com/watch?v=a_FYO60K-Rc).

After engaging with this multimedia resource, learners are asked to complete two activities:

1. Written production (forum)

Choose a poem, in Portuguese, that is meaningful to you. In the forum, share the poem (indicating the source from which you have found it) and also give your reasons for choosing it. Your justification message should be between 100 and 120 words long.

Original: Escolha um poema, em língua portuguesa, que seja, para si, significativo. No fórum da atividade, partilhe o poema (indicando a fonte em que o localizou) e apresente, igualmente, as razões que o/a motivaram a escolhê-lo. A sua mensagem de justificação deve ter entre 100 a 120 palavras.

2. Oral production (forum)

In this forum activity, you will be asked to

- *recite one of the poems posted by another classmate on the forum, of your choice;*
- *record your recitation, either on video or audio, and share it on this forum.*
Original: *Nesta atividade, configurada como fórum, solicita-se que:*
- *declame um dos poemas publicados por outro/a colega no fórum, à sua escolha;*
- *grave a sua declamação, em vídeo ou em áudio, para a partilhar neste fórum.*

In an asynchronous course, the availability of activities of different types and with varying focuses is of utmost importance. Activities should be abundant, since the engagement of students in the learning process relies heavily on their constant involvement in accomplishing objectives. Learner engagement in an asynchronous course is thus a direct outcome of having things to do, tasks to complete and goals to achieve. This being said, it is nevertheless crucial to strike a balance in providing an adequate quantity of activities, as to create a steady rhythm in the learning process, while simultaneously ensuring that learners are not overwhelmed by excessive demands.

Another key component to maintaining engagement is the feedback learners receive following the completion of activities. Feedback can be automatic and immediate (i.e. provided by Moodle), automatic with manual validation afterwards (by the instructor) or completely manual. Experience shows that activities with automatic feedback should be plentiful, as this type of feedback, given its immediacy, simulates synchronous pedagogical interaction, even if it is, in this case, machine-learner interaction. Experience further demonstrates that activities with manual feedback should also be abundant, as they facilitate personalized interaction between each individual learner and the instructor, which in turn fosters the development of a relational and interpersonal dynamic (Fabríz, Mendzheritskaya & Stehle, 2021; Swan, 2001).

As to illustrate, the B2-level Portuguese as a Foreign Language course presents a total of 150 activities. Among these activities, 62 provide automatic and immediate feedback, while 60 offer personalized manual feedback. The remaining 28 provide automatic feedback that is subsequently validated manually (Fig. 2). Prompt manual feedback is achievable given a maximum limit of 25 learners per edition in each course.

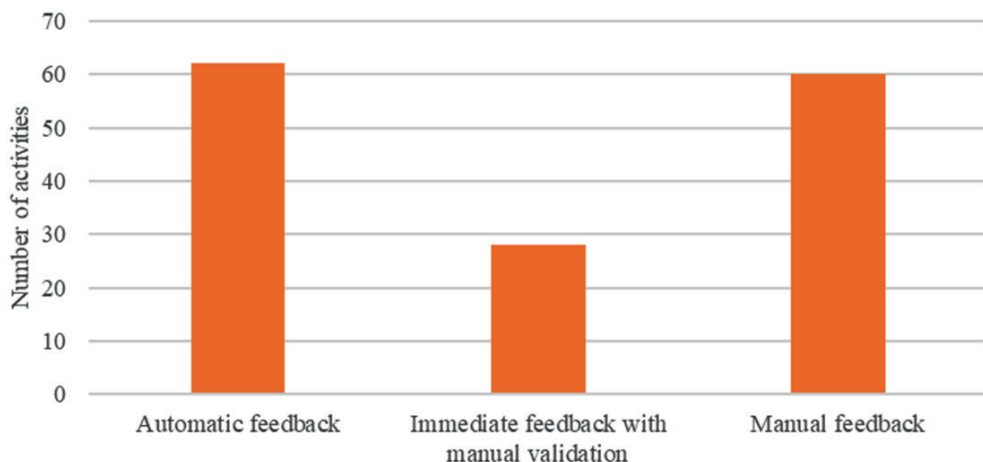


Fig. 2 Number of activities, according to types of feedback provided, in the Portuguese as a Foreign Language B2-level course

The principles of instructional design for asynchronous distance education courses outlined in this section are universally applicable, irrespective of the subject matter being taught and learned. In the following section, focus will be specifically placed on the instructional design of language courses, which are aimed at helping learners to progress in the restructuring of their inter-languages (Selinker, 1972), as they gain increasing proficiency. In these particular cases, the feature of asynchrony retains the advantages and presents the challenges already presented, but it also creates a particular notable obstacle, which needs to be creatively managed, as we shall observe.

4. Challenges in designing asynchronous language curricula

Before proceeding in the exploration of the instructional design of asynchronous language curricula, it is important to ponder the very role of the instructional process in the acquisition/learning³ of a non-native language. This pause for reflection is justified because it is crucial to remember that teaching a non-native language at a distance, even if asynchronously, is still just teaching a non-native language. What is meant by this is that all language

³ While some researchers portray second language *acquisition* and second language *learning* as distinct processes, it is important to note that they may not necessarily agree on the underlying assumptions that support this distinction (for example, Krashen, 1981 and Paradis, 2009). However, this paper will not delve into the debate surrounding this topic, and will present *acquisition/learning* in an aggregate form, admitting they can be considered different processes, but, in any case, concurrent for the same purpose. For a comprehensive discussion on various perspectives regarding this distinction, see Martins (2022).

teaching efforts suffer from the very limits of the instructional process, regardless of where or how it takes place.

In an attempt to identify these limits, let us first consider the main components involved in the process of the acquisition/learning of a non-native language (Fig. 3).

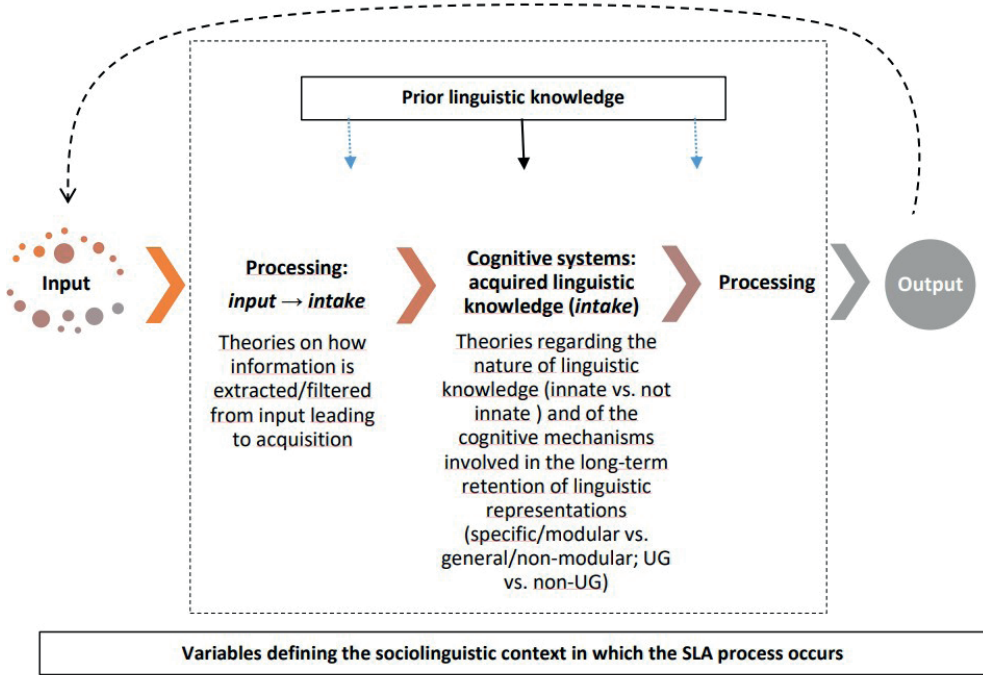


Fig. 3 Main components involved in the acquisition/learning of a non-native language (adapted from Martins, 2020: 206)

Two of the most obvious components of the acquisition/learning process are the linguistic input that feeds it, and the output produced by the learner that allows one to verify, at least to a certain point, to what extent the acquisition/learning has actually occurred. This output, of an interlinguistic nature, will also function as input, not only for the learner who has produced it in the first place (generating reformulations and self-corrections, for example), but also for other learners.

Within the dashed box in figure 3 are the main cognitive processes involved in the acquisition/learning process and their associated mental representations. Represented in the lateral areas within the dotted box are the cognitive mechanisms involved in both input processing, i.e., the transformation of the input into intake (Corder, 1967), and output processing. In the centre of the dotted box are the cognitive systems dedicated to the long-term retention of mental representations, which correspond to acquired/learned

linguistic knowledge. It is fundamentally on the nature of these long-term retention systems and of the mental representations they support that most of the theoretical debate in second language acquisition (SLA) studies has occurred. Thus, while generative approaches to SLA propose a language-specific and modular cognitive mechanism governed by innate linguistic principles and categories in the form of a Universal Grammar (UG) (White, 2003), usage-based approaches, such as emergentism (Ellis, 2019; Ellis and Wulff, 2015), for example, suggest that the process is supported by general-purpose cognitive mechanisms that are non-modular. These mechanisms respond favorably to certain properties in the input, such as high frequency and form-function transparency. Other approaches focus on the roles implicit/procedural vs. explicit/declarative cognitive mechanisms play in the acquisition/learning of a non-native language (DeKeyser, 2003 and 2015; Paradis, 2004 and 2009; Ullman, 2015), having yet to reach a consensus as to exactly what these roles may be.

Mental representations also include those which correspond to prior linguistic knowledge, whose role, in the acquisition/learning of non-native languages, has also been the subject of much debate in SLA studies, at least since the late 1950's (Odlin, 2003; Perkins and Zhang, 2022; Skehan, 2008).

There is, finally, all that which is outside the strictly cognitive dotted box, this is to say, the variables that define the sociolinguistic context in which acquisition/learning takes place. These variables determine, for instance, the quantity and the quality of the input the learner is exposed to, on one hand, and the opportunities for output and interaction, on the other.

We do not currently have a single theory of SLA that accounts for the role played by all these variables (or sets of variables) and perhaps we never will, so massive is the task of building and validating such a theory. In fact, SLA theories proliferate, not only because some make epistemologically incompatible proposals, but also because some are complementary, as they theorise about how particular and different components of the acquisition/learning process work, while methodologically ignoring the others (Martins, 2020).

Given these circumstances, a highly challenging and difficult problem necessarily follows for those involved in teaching non-native languages. Essentially, while little is still understood about how the process of acquisition/learning of a non-native language actually occurs, it is nevertheless expected that teachers will be able to act in a maximally effective way in aiding this complex process, optimizing it as much as possible (Long, 2011). How this is to be done is still an unanswered question, or better said, a question for which many answers have also arisen in the forms of different methods and competing pedagogical approaches (Ellis, 2017; Kim, 2017; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; VanPatten, 2017). So, faced with the absence of a con-

sensus on how non-native language acquisition/learning actually works and confronted with such diversity of competing instructional approaches, teachers are nevertheless expected to act in a highly effective manner in supporting the ongoing process in their learners. This is an intrinsic contradiction with which all non-native language teaching efforts are confronted with and it is thus a problem that imposes itself regardless of the modality in which this teaching takes place.

Having said this, it is important to stress that we are not, at this historical moment, completely in the dark regarding the relationship between instruction and acquisition/learning of non-native languages. Much is yet to be understood and is still debated, it is true, but there is currently also some recognizable common ground in the field. Despite the existing discussions, it is safe to say that some consensus has been generated in the scientific community around the idea that instruction brings at least two major advantages to learners:

- a) it allows them to achieve, in the end state, greater grammatical accuracy;
- b) it accelerates the pace at which the learner progresses through the different stages of interlanguage development (cf., for example, the meta-analysis by Norris & Ortega, 2000).

Why this is so is not yet fully understood, but we can admit that there are activities typically carried out by learners in instructional contexts that promote grammatical accuracy and faster progress through interlanguage development.

It is reasonable to assume that these can only be activities which provide exposure to input, on one hand, contributing to its processing, and activities which compel the production of output, on the other, because, in effect, of all the components involved in acquisition/learning of a non-native language (Fig. 3), the only ones in which teaching agents can effectively intervene are input and output. The rest, what is inside the cognitive box and what concerns the sociolinguistic context in which the process occurs, is manifestly more difficult to control, if not impossible.

Hence, regardless of the setting and modality employed in the instruction of a non-native language, it is essential to provide abundant exposure to input in oral and written forms, associated with activities requiring its processing, in the hope, precisely, that some of that input will be transformed into intake. Equally essential is the creation of ample opportunities for learners to produce output, as advocated by Swain (1995 and 2000) in the context of her *output hypothesis*.

As such, in the online asynchronous Portuguese as a Foreign Language courses offered by the University of Coimbra there is no lack of activities that require the processing of oral and written input, some of which constructed

by the instructional design team⁴, others authentic, although usually subject to modification processes (Barcroft & Wong, 2013), in an effort to make it comprehensible (Krashen, 1982) and processable (VanPatten, 1996, 2002 and 2017). There is also no shortage of activities that require the production of oral and written output.

Adding to these, there are also activities of a more metalinguistic nature, focusing on grammatical and lexical structures, but also on pragmatically appropriate uses of these structures, on the assumption, controversial it is true, that there is a feedback effect of metalinguistic knowledge on linguistic knowledge, this is to say, there is some degree of interface, strong (DeKeyser, 2015) or weak (Ellis, 2005; Ellis, 2011; Long, 2017), between explicit metalinguistic and implicit linguistic knowledge, thus promoting the process of interlanguage development and the increased grammatical accuracy observed in the end state of those learners who benefit from an instructional experience, especially when explicit grammatical instruction takes place (according to the meta-analysis by Spada & Tomita, 2010). This is ensured by activities specifically focused on metalinguistic development, with the support of the Grammatical Appendix, but also by oral and written production activities, which give rise to corrective feedback, allowing learners to notice the differences between the utterances they produce and those appearing in the feedback they receive automatically or from other participants, mainly from the teacher, but also from other learners. The instructional design of these courses is thus inspired by Schmidt and Frota's (1986) *noticing hypothesis* (cf., also, Schmidt, 1990), which postulates that those elements of input on which the learner is able to notice are the ones eligible to become intake.

Asynchronous distance teaching does not therefore compromise the hypothetical feedback effect of metalinguistic knowledge on linguistic knowledge, it does not compromise the learners' exposure to meaningful, accessible and comprehensible input and it can also provide ample opportunity for output, both written and oral. In addition, because it also provides opportunities for individual resolution of oral production activities, submitted as audio files, it creates the conditions for all learners in the class to participate in them without inhibition, unconstrained by exposure to other members of the class, which inevitably occurs in synchronous courses.

This said, asynchrony as a design feature of non-native language courses presents one major drawback that needs to be explicitly acknowledged and creatively addressed. At stake is the development of skills involved in oral

⁴ Besides the author, Isabel Santos also coordinates the instructional design team, in which Carla Ferreira, Conceição Carapinha, Sara Sousa, Tânia Ferreira, and, more recently, Sara Pita (for the design of the A2-level course) also participate. Module 6 of the A1-level course, on the topic of *Travel (Viagens e deslocações)*, was developed by Rita Silva, a student of the master's degree in Portuguese as a Foreign Language and Second Language of the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra.

interaction, a great challenge in the absence of real-time, face-to-face, synchronous communication opportunities between participants. Under these circumstances, the delayed nature of social interaction can contribute to dilute the relational component, i.e., the social support that is essential for the success of e-learning communities (Haythornthwaite, 2002). A further disadvantage is that communicative breakdowns are reduced to a minimum in asynchronous interactions and thus learners are deprived the opportunity to practice strategic competences, such as requests for clarification and providing explanations or exemplification (Carapinha, Martins & Santos, 2022).

In the face of such restrictions, in an asynchronous language course the communicative skills implicated in oral interaction can only be worked on indirectly (Carapinha, Martins & Santos, 2022), by exposing learners to relevant and primarily dialogical input and by creating controlled opportunities for output. Even activities that emphasize metalinguistic aspects can be designed in a way that serves the purpose of fostering the communicative competence necessary for oral interaction.

The following is an activity from the B1-level course, with a very simple design, that illustrates precisely how this can be accomplished. To successfully complete this activity, the learner must fill in the blank spaces presented in the text by selecting the appropriate possessive form from the provided drop-down options. The appropriate selection of each possessive form requires attention not only to grammatical features, but also pragmatic constraints. By participating in this activity, the learner works on personal deictic forms and forms of address more directly, but is simultaneously exposed to discourse markers and the ways in which certain speech acts (apologies, thanks, complaints, etc.) are performed in the target-language.

The setting presented in the activity is as follows: at the airport, several passengers, including a husband and his wife, are interacting while waiting for their bags on the carpet after disembarking from the plane on a flight with many delays. Here is an example of the initial part of this dialogue, in which 4 passengers participate:

Passenger 1 - I'm sorry, but that's my bag.

Passenger 2 - Are you sure it's yours? Well, mine is exactly the same..

Passenger 1 - Well, it might be the same as yours, but that one is mine!

Passenger 3 - I am sorry for getting involved in your conversation, but it seems to me that that bag is neither yours nor yours. I think I saw that lady over there leaving it in the boarding area to go to the hold. I'll go and ask her and we'll see.

Passenger 4 joins passengers 1 and 2, accompanied by her husband (passenger 5) and passenger 3.

*Passenger 4 - Ah, thank you very much, madam! You found my luggage! To tell you the truth, this is my husband's bag. It is yours, isn't it Alfredo?
(...)*

Original (also presented in Carapinha, Martins & Santos, 2022):

*Passageiro 1 – Desculpe, mas essa mala é minha.
 Passageira 2 – Tem a certeza de que é sua? Pois olhe que a minha é igualzinha...
 Passageiro 1 – Pois pode até ser igual à sua, mas essa é minha!
 Passageira 3 – Peço desculpa por me estar a meter na vossa conversa, mas parece-me que essa mala nem é sua nem sua. Acho que vi aquela senhora ali a deixá-la na área de embarque para seguir para o porão. Vou ali perguntar-lhe e já se vê.
 A passageira 4 vem junto aos passageiros 1 e 2, acompanhada do marido (passageiro 5) e da passageira 3.
 Passageira 4 – Ah! Muito obrigada, minha senhora! Encontrou a minha bagagem! Para dizer a verdade, esta até é a mala do meu marido. É a tua, não é Alfredo?
 (...)*

And the conversation goes on, with many misunderstandings in between, insinuations, apologies for mistakes, promises of complaints against the airline company and, at last, farewells, which do not actually end the interaction, because in Portugal farewells tend to be very long and are frequently interrupted with another subject and yet another, only to be resumed later and ultimately, a very important cultural feature that this very simple activity also conveys to the learners.

There are several other activities in which dialogues are used to work on knowledge required in real oral interactions. Another example, also very simple, but effective, is a telephone conversation in which the utterances of the employee of the *Come and Go* travel agency (*Agência Vá e Volte*) are provided in audio form. The learner, playing the part of the customer, has to provide, in writing, the utterances corresponding to their speaker turn.

*Employee - Good morning. Come an Go Agency. This is Inês Magalhães. How can I help you?
 Client - _____.
 Employee – I'm sorry, I didn't understand. For Tenerife?
 Client - _____.
 Employee - Is this a holiday trip?
 Client - _____.*

Employee - Do you have a date preference?

(...)

Employee - Could you tell me your email address, please?

Client - _____.

Employee - J, P as in Paul or B as in boy?

Customer - _____.

Employee - J, P at mail dot PT or dot com? I'm sorry, you told me before, but I can't remember....

(...)

Original (also presented in Carapinha, Martins & Santos, 2022):

Funcionária - Bom dia. Agência Vá e Volte. Fala Inês Magalhães. Em que posso ser útil?

Cliente - _____.

Funcionária - Desculpe, não percebi. Para Tenerife?

Cliente - _____.

Funcionária - É uma viagem de férias?

Cliente - _____.

Funcionária - Tem preferência de datas?

(...)

Funcionária - Pode dizer-me o seu email, por favor?

Cliente - _____.

Funcionária - jota, pê de pato ou bê de bolota?

Cliente - _____.

Funcionária - jota, pê, arroba, correio, ponto pt ou ponto com? Peça desculpa, já me disse, mas não me recordo...

(...)

In this case, the client is required to give grammatically correct and pragmatically appropriate answers to the questions asked by the employee, and the activity also involves the need to resolve ambiguities and rephrase statements. It furthermore requires the mastery of forms of opening and closing oral interactions with some level of formality.

These are but two examples of activities that may be useful to develop competences necessary for oral interaction in an environment, that of asynchronous distance learning, which is not naturally conducive to its development.

5. Future prospects

As mentioned earlier, the fundamental assumption underlying the design of the asynchronous courses presented in this paper is that all forms of education are limited, but that all operate, creating possibilities, in the space allowed by their constraints. Creating innovative educational opportunities is essential in all contexts, but particularly so in environments that face significant concurrent constraints due to social, economic, or technological limitations. Indeed, it is within these demanding environments that a greater degree of creativity is required when it comes to educational responses. In such contexts, the most viable and sustainable approaches will naturally involve leveraging existing technologies and infrastructure as to generate novel functions and possibilities.

I will end with an example of what I mean by this, regardless of its purely conceptual status at the present moment. A few years ago, I was in Mozambique on work and a counterintuitive and unorthodox project occurred to me, involving the asynchronous distance learning of Portuguese as a second language, using minimal technology and, above all, very accessible technology. The inspiration came from a banking system that was used in Mozambique at the time to deposit, withdraw and transfer money and also to pay for purchases and services with the use of simple SMS messages via the mobile phone service network, with no internet requirements. In this system, there are physical agents involved, and locations where costumers can buy credit and withdraw cash, for example, but the bulk of financial transactions occur through simple SMS messages.

While lacking the necessary engineering skills to put my own idea in practice, it did, nevertheless, occur to me that it may be technically possible to create an asynchronous online course that can be delivered through the conventional mobile phone network or through another widespread technology that is less demanding in terms of infrastructure, and therefore more accessible and ubiquitous. A low-tech option for asynchronous distance learning, well adjusted and apt to serve the educational needs of those who find themselves in particularly demanding environments would certainly be a revolutionary way forward.

6. Acknowledgments

The instructional design and associated research discussed in this paper are developed at CELGA-ILTEC (*Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada*), which is funded by FCT (*Fundação para a Ciência e a Tecnologia*) through grants UIDB/04887/2020 and UIDP/04887/2020.

References

- Barcroft, J., & Wong, W. (2013). Input, Input Processing and Focus on Form. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 627-647). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729>
- Carapinha, C., Martins, C., & Santos, I. A. (2022). Ensino a distância – um desafio ao processo de aquisição da competência comunicativa em língua não materna (LNM). In A. Barrientos-Báez, A. Gregorio Cano & X. Martínez Rolán (Eds.), *Desarrollando competencias educativas en la Educación Superior* (pp. 95-110). Editorial Fragua.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010). Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64. <https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05010027>
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Blackwell. DOI:10.1002/9780470756492
- DeKeyser, R. M. (2015). Skill Acquisition Theory. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd ed., 94-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- Ellis, N., & Wulff, S. (2015). Usage-Based Approaches to SLA. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd ed., 75-93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- Ellis, N. (2011). Implicit and Explicit SLA and Their Interface. In C. Sanz & Ronald P. Leow (Eds.), *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism* (pp. 35-47). Georgetown University Press.
- Ellis, N. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System*, 33, 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ellis, R. (2017). Task-based Language Teaching. In S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 108-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J., & Stehle, S. (2021). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 733554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>
- Haythornthwaite, C. (2002). Building Social Networks Via Computer Networks: Creating and Sustaining Distributed Learning Communities. In K. A. Renninger & W. Schumar (Eds.), *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace* (pp. 159-190). Cambridge University Press.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*, 4, 51-55.
- Kim, Y. (2017). Cognitive-Interactionist Approaches. In S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The*

- Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 126-145). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomatico. Revista Digital de Didáctica de PLN, Centro Virtual Camões, 3. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>
- Lin, X., & Gao, L. (2020). Students' Sense of Community and Perspectives of Taking Synchronous and Asynchronous Online Courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 169-179.
- Long, M. H. (2011). Methodological Principles for Language Teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373-394). Blackwell. DOI:10.1002/9781444315783
- Long, M. H. (2017). Instructed Second Language Acquisition (ISLA): Geopolitics, Methodological Issues, and Some Major Research Questions. *Instructed Second Language Acquisition*, 1(1), 7-44.
- Martins, C. (2020). Da aquisição/aprendizagem ao ensino de Português Língua Não Materna. Pontes possíveis entre contributos teóricos e desenho instrutivo. In J. Coelho Ramos, Z. Yunfeng, M. J. Rego, P. Costa, S. Gil & T. Ribeiro Marques (Eds.), *Macau e a língua portuguesa: novas pontes a Oriente* (pp. 201-224). Instituto Politécnico de Macau/Instituto Português do Oriente.
- Martins, C. (2022). O lugar do *input* linguístico e metalinguístico em teorias de aquisição/aprendizagem de línguas não maternas. Implicações pedagógicas. In F. Lourenço & S. Marques (Eds.), *Miscelânea de estudos em honra de Maria de Fátima Silva* (vol. I, 635-656). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, C., Carapinha, C., & Vieira, C. (2017). Lessons to Be Learned from the Portuguese as a Foreign Language Online Teaching and Learning Lab. *Caracteres*, 6(2), 421-445.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Odlin, T. (2003) Cross-Linguistic Influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). Blackwell. DOI:10.1002/9781444315783
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamin.
- Perkins, K., & Zhang, L. J. (2022) The Effect of First Language Transfer on Second Language Acquisition and Learning: From Contrastive Analysis to Contemporary Neuroimaging. *RELC Journal*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0033688222108189>
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing Basic Conversational Ability in Second Language:

- A Case Study of an Adult Learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-326). Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shandra, N., Фонарюк, О. В., & Chystiakova, I. (2021). *Synchronous and Asynchronous Distance Learning: Benefits and Limitations*. In M. Wierzbik-Strońska & I. Ostopolets (Eds.), *Role of Science and Education for Sustainable Development* (pp. 234-241). Publishing House of University of Technology, Katowice.
- Skehan, P. (2008). Interlanguage and Language Transfer. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 411-423). Blackwell. DOI:10.1002/9780470694138
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Swain, M. (1995). Free Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swan, K. (2001). Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331. <https://doi.org/10.1080/0158791010220208>
- Ullman, M. (2015). The Declarative / Procedural Model. A Neurobiologically Motivated Theory of First and Second Language. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd ed., 135-158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), 755-803. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00203>
- VanPatten, B. (2017). *Processing Instruction*. In: S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 166-180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815065>

22. Gamification in technology-enhanced language learning: experimental evaluation of students' engagement

Agnieszka Pakula, Talia Sbardella

Abstract: In recent years, the use of gamification in Technology-Enhanced Language Learning has become an innovative strategy to enhance students' engagement (Pujolà & Appel, 2020; Siemon & Eckardt, 2017). With the digital dimension, the game has assumed an increasing importance in contemporary society, as it allows students to experience their surroundings by implementing problem solving strategies not merely in informal learning contexts, but in all kinds of contexts (Jenkins, 2010). Through gamification it is in fact possible to pass from informal or unconscious forms of learning to formal or intentional learning. However, while more and more educators apply game elements to foreign language and second language teaching alongside the use of technology, there is still not much understanding of how to use gamification efficiently in the language classroom (Cahyani, 2016). This research aims to investigate the potential of gamified TELL to increase engagement in the process of Italian language learning while presenting the workshop conducted at the University for Foreigners of Perugia with students of different age, languages and cultural backgrounds. Two game-based learning platforms were used to create interactive activities and a questionnaire was administered so as to provide an experimental evaluation of students' engagement.

Keywords: Gamification; TELL; Learning Experience; Engagement.

1 Introduction

Engagement is a crucial factor that influences learners' interest and attention in second language (L2) learning. It can affect their willingness to participate, interact and communicate in the L2. One of the main sources of engagement is motivation, which can be divided into two dimensions: integrative and instrumental. The integrative dimension refers to the learners' desire to integrate with the social group that speaks the L2, and to learn about their culture and values. The instrumental dimension relates to the learners' personal and social benefits that can be gained from learning the L2, such as academic or career opportunities, or prestige. Both dimensions can play a significant role in enhancing learners' engagement in L2 learning. Gardner and Lambert's pioneering research (1972) highlighted the importance of cultural and ethnolinguistic attitudes and their impact on motivation

and learning outcomes. However, in the context of globalization and advancements in Information and Communication Technologies (ICTs), Ushioda (2011) suggests that motivation to learn L2 should be rethought in terms of student's sense of identity as global citizens, capable of interacting with different cultures. Motivation research has evolved, encompassing various lines of inquiry, including social cognitive theory (Bandura, 2012), self-determination theory (Deci & Ryan, 1985), and the study of learning strategies for achieving online and offline learning goals (Zimmermann & Schunks, 2001).

Even Deci and Ryan suggest that motivation can be classified into two types: intrinsic (autonomous) and extrinsic (controlled). Intrinsic motivation is driven by the pleasure of performing an action, while extrinsic motivation is based on external rewards. These two types of motivation are not necessarily opposed to each other and can exist on a continuum (Lombardi, 2013).

Technology is nowadays an integral part of students' daily lives, particularly for younger learners who expect a rich and stimulating learning environment that is conducive to autonomous and motivated learning. In this context, a gamified learning experience may help students to develop a stronger motivation, connecting concrete and hand-on experience, symbolic representations, and semantic concepts in increasingly engaging learning scenarios (deHaan, 2020).

Gamification is a methodological strategy that uses game design elements in non-game contexts to create engaging and effective learning experiences (Derding et al., 2011: 10). In this approach, elements present in the game such as levels, scoring, badges, feedback, and competition are generally used to stimulate learner motivation and emotional involvement and to increase collaboration skills, when scores are shared as a group. The students identify themselves in the role of player, driven by the desire to continue towards their goal. Each action of the user corresponds to feedback and, in the case of positive feedback, the gratification and reward stimulate the continuation of the game; in the case of negative feedback, it is possible to retry for a limited or unlimited number of times and the cycle repeats until the goal is reached. These mechanisms suit the contexts of physical and virtual presence: many platforms have features aimed at capturing users' attention or gratifying them with small prizes. Some tools to motivate and gratify users include congratulatory pop-ups appearing on a successful performance of an activity, Open Digital Badges released at the end of the learning path and small medals released upon completion of each stage with the aim of stimulating the user to collect as many as possible. Other elements are directly borrowed from the world of gaming and are present in various Learning Management Systems, such as the ability to view the progress bar, a real-time feedback, plug-ins to create "friendly" competitive activities between colleagues, etc. (Fischer et al., 2017).

Gamification has been widely applied in education for various purposes and benefits. According to Enders and Kapp (2013), gamification can help students feel as if they had power over their learning, create a more relaxed atmosphere in case of failure, have more fun in the classroom, make learning visible through progress indicators, and foster social interaction and peer collaboration. Gamification can also enhance students' cognitive skills, such as problem-solving, critical thinking and creativity (Zeybek & Saygı, 2023). Gamification can be used for different subject areas and levels of education, as well as for several types of activities and tasks, such as assessment, revision, practice, exploration, or discovery and can also be used for different modes of delivery, such as face-to-face, online, or blended learning.

Gamification can be implemented with or without technology. Nevertheless, the use of technology helps teachers keep records of the entire process in a gamified context and makes the teaching and learning processes more accessible (Alsawaier, 2018).

The gamified approach to language learning uses dynamics, mechanics, and components of the game to encourage the establishment of a behaviour. In psycholinguistic terms, it can also be defined as a motivational strategy: quoting Dörnyei (2001: 28): "Motivational strategies are techniques that promote the individual's goal-related behaviour [...]. Motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect." Dörnyei (2001) describes motivation in the language classroom as a dynamic process that can be divided into four phases. The first phase is the creation of a positive classroom environment and sense of purpose. The second phase is the generation of goals and objectives for the group and individuals and connecting materials to learners' needs and identity. The third phase is maintenance, which involves using stimulating techniques and promoting cooperative dynamics to maintain motivation. The final phase is closure, which involves reflecting on the work and providing motivational feedback and encouragement for personal progress and growth. Learning a language is a long and continuous process, so this model is understood as an iterative cycle.

On the other hand, Kapp (2012) identifies other four key components of effective gamification: goals, rules, feedback, and voluntary participation. As motivation plays a crucial role, in order to meet the student's needs, goals should be clearly defined, providing users with a sense of purpose and direction. The rules should be clear and transparent and should provide a framework for learning and exploration. Feedback should be timely and relevant and should provide students with insight into their progress and performance. Finally, voluntary participation is essential to create a sense of commitment and intrinsic motivation. Furthermore, the effectiveness of

gamification interventions needs to be carefully designed and evaluated to ensure targeted achievements and results. This requires a rigorous approach to assessment and evaluation and a willingness to adapt and iterate based on feedback and data.

Following the above-mentioned assumptions, an experimental workshop was designed to stimulate Italian language learning through gamification among students from different linguistic and socio-cultural backgrounds, thus allowing an intercultural confrontation. As the lesson topic, "speaking without words," i.e. communication by means of gestures was proposed, non-verbal communication being integral part of the Italian culture. The experiment aimed to develop students' strategic skills in the use and meaning of gestures in various linguistic registers, functions, and contexts, raising their intercultural awareness of non-verbal communication and facilitating comprehension of gestures in different cultural realities.

As Abercrombie (1968) famously remarked, "we speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies". This statement illustrates the complexity of the 'multidimensional' effort needed to communicate effectively in a foreign language. Thus, the intercultural communicative perspective assumes that as we communicate with our entire bodies, it is necessary to develop simultaneously students' linguistic, para- and extra-linguistic skills. Providing students with analytical tools useful for understanding the connotative aspect (specific of non-verbal communication) of the message as well as the denotative one (specific of verbal communication) results in a particularly relevant factor in developing communicative competence in the classroom (Caon, 2012). Therefore, the workshop aimed to provide students with such tools and to enhance their ability to interpret and produce gestures in a communicative situation.

2. Methodology

This section presents methodology applied in an experiment starting with the research questions (2.1), the research context and participants (2.2), experiment procedures (2.3), tools (2.4), and data collection and analysis (2.5).

2.1 Research Questions

The research goal of the experiment was to verify the potential of gamification to increase engagement in the process of Italian language learning en-

hanced by technology. Having defined the purpose of the study, the following research questions (RQs) were formulated:

RQ1: Does gamification in TELL increase student enjoyment?

RQ2: Does gamification in TELL increase student engagement?

RQ3: Does gamification in TELL increase student knowledge?

RQ4: Does gamification in TELL increase student satisfaction with the online language games?

RQ5: How does gamification in TELL affect students' performance and interaction in the classroom?

Thus, the five dimensions of analysis constitute students' enjoyment, engagement, knowledge, satisfaction with the online language games, and the students' performance and interaction in the classroom so as to provide an empirical study of the relationship between these factors in the gamified learning context.

2.2 Research Context and Participants

The workshop "I can speak without words. What's your superpower?" was performed among Italian and foreign students at the University for Foreigners of Perugia on the following days: 30th September 2022 and 4th October 2022. The participants are students from different socio-cultural, linguistic, and educational backgrounds that can be grouped into the following two research subjects:

1. SHARPER *European Researchers' Night* participants: 18 participants of Italian level: A1-C2/mother tongue, aged 9-31+, representing 5 different nationalities: Italian (8), Belarusian (7), both Italian and Belarusian (1), Russian (3), Senegalese (2), Yemeni (1).
2. Italian Language and Culture course students: 15 participants of Italian level: B1, aged 14-31+, representing 12 different nationalities: French (2), Japanese (2), Mexican (2), Afghan (1), Argentinian (1), Belgian (1), Chinese (1), Colombian (1), Ecuadorian (1), Swedish (1), Swiss (1), US (1).

The reason for choosing this particular research context and the group of participants was to analyse the data on the basis of the participants' different linguistic levels (A1-C2/mother tongue), age and nationality, and in particular to compare the results obtained from research group 1, composed of Italian native speakers and non-native speakers of Italian, and research group 2,

composed of non-native speakers of Italian. A total of 33 students completed the questionnaire, the survey results being presented in section 3.

2.3 Experiment Procedures

The experimental workshop was conducted according to the figure (Fig. 1). First, the lesson topic was introduced by teachers' presenting a dialogue with gestures and asking students to comment on that. Then the lesson on Italian gestures was taught using interactive online activities created on two game-based learning platforms, namely Wooclap and Kahoot!. During the lesson, the participants were observed by the teaching team from the perspective of general performance and interaction in the classroom. At the end of the workshop, students were asked to fill in an online questionnaire using Google Forms.



Fig. 1 Experiment procedures

The lesson on Italian gestures was structured in five phases, in which students were encouraged to interpret the meanings of gestures by challenging each other in the gamified environment. The first phase had two main objectives: to introduce the topic of gestures as a form of non-verbal communication and to make students aware of the different messages that gestures can convey in different cultures and contexts. The activity started with a brainstorming session, where students were asked to share their previous knowledge and experiences with gestures. Then, a video sequence on the Wooclap platform was presented, showing various gestures from different countries and regions. Subsequently, the participants were invited to make hypotheses, based on their observations and intuitions, on the possible meaning of the gestures presented in the video. The video was played again with subtitles that explained the meaning of each gesture so that the students could test their hypotheses and compare them with the actual meanings. Students were then asked to remember the most significant gestures and to answer some questions related to them (e.g. *Are some of these gestures also used in your*

country? Do they have the same or a different meaning? Are there different gestures to express the same meaning?). These questions were followed by a plenary debate which stimulated intercultural reflection and discussion among the students, raising students' awareness of the importance of gestures in intercultural communication.

The second lesson phase aimed to stimulate game-based learning and promote the development of strategic skills in the use and meaning of gestures in various registers, functions, and contexts. With this learning objective a Kahoot! quiz on Italian gestures was proposed to the participants. The quiz consisted of ten multiple-choice questions with several digital images in .gif format showing different Italian gestures, accompanied by four possible interpretations. Participants were invited to answer multiple-choice questions on their smartphones or computers in a limited time and additionally to interpret the meaning of the gesture, its function (personal, interpersonal, regulative, referential), context and typology (formal, informal / familiar, vulgar). For example, they had to decide whether a gesture meant "I'm hungry", "I'm bored", "I don't care" or "I don't know", and whether it was used to express an emotion, to regulate a conversation, to refer to something or someone, or to perform another function. The quiz was designed to challenge the participants' knowledge and understanding of Italian gestures, as well as to provide them with feedback and explanation after each question. The quiz also aimed to foster a playful and interactive atmosphere among the participants, as well as to stimulate reflection on the similarities and differences between gestures in mother culture and in Italian culture. Finally, the quiz served as a preparatory activity for the next lesson phase, which consisted in students' creating and performing their own dialogues using gestures.

The third lesson phase had three main objectives. The first one was to encourage the reprocessing of information through collaborative learning, which means that students had to share and discuss their knowledge and opinions with their peers. The second one was to implement interdependent strategies, which means that students had to rely on each other and coordinate their actions to achieve a common goal. The third one was to encourage learning autonomy, teamwork and creative thinking during different steps of the task, which means that students had to take responsibility for their own learning, cooperate with their team members and use their imagination and originality to solve problems. The collaborative task-based activity "Can you speak without words?" designed for this phase consisted in inviting students to work in small groups of three, four or five and to prepare a short conversation without words, that is with the only use of the gestures previously learnt. The conversation had to have a clear context and a coherent plot, such as a meeting between friends, a job interview, a family dinner, etc.

Once finished, each group presented the dialogue to their classmates, using only gestures and body language. All the participants were asked to pay attention and to provide feedback and comments on the performance, such as guessing the context and meaning of the gestures used, evaluating the clarity and coherence of the dialogue, suggesting improvements or alternatives, etc. The task was meant to enhance the students' ability to use and understand Italian gestures in a communicative situation, as well as to stimulate their creativity and collaboration skills.

The fourth phase aimed to stimulate the development of critical thinking and metacognitive processes among the participants. In this phase, students were invited to take part in a Wooclap Poll and to vote for the team that had achieved the best quality performance according to the criteria previously specified by teachers. The criteria included aspects such as the clarity and accuracy of the gestures, the coherence and originality of the plot, the interaction and collaboration among the group members, and the ability to elicit feedback and comments from the audience. The online tool Wooclap Poll allowed the participants to express their opinions and preferences in a quick and anonymous way and to see the voting results in real time on the screen. The activity was followed by a plenary discussion, in which the teachers provided their feedback and evaluation of each groups' performance, highlighting the strengths and weaknesses, and suggesting ways for improvement. The discussion also aimed to foster self-reflection and self-evaluation among the participants, as well as to raise their awareness of the criteria and standards for quality performance. It gave students the opportunity to compare and contrast different gestures and their meanings across cultures, and to reflect on the role and importance of gestures in communication.

The final lesson phase was designed to stimulate students' interest and curiosity about non-verbal communication and intercultural reflection in various situational contexts, both in class and after class. Each student received a small surprise gift at the end of the session: a piece of paper rolled up and tied with a wooden pencil and with a message inside: "Can you speak without words? Give your pencil as a gift with your message or exchange it with other students!". The students' task consisted in drawing their favorite gesture on the paper and writing a brief description of its meaning, function and context in different cultures. For example, the thumbs-up sign can mean approval, encouragement or hitchhiking in some cultures, but it can also be considered as offensive or rude in others. Finally, the participants had the opportunity to share their paper as a gift with other students in or after class. This conclusive task invited students to further exploration of gestures in different cultures, creating at the same time a positive and friendly atmosphere that promoted intercultural dialogue and exchange among students. Additionally,

the task stimulated students to use creative thinking to express themselves without words and to reflect on non-verbal communication as a source of diversity and wealth.

2.4 Tools

Two game-based learning platforms, Wooclap and Kahoot!, were used in the workshop to create interactive activities. Both represent a new generation of student-response systems that enhance student motivation and engagement through gamification. This section presents some of the main characteristics of these two tools (gamification elements, typology of questions) and their application for the research experiment.

Wooclap is an Audience Response System accessible from different devices such as laptop, tablet, personal computer, smartphone, designed to engage the audience and measure their understanding during presentations, lectures, or training sessions. The tool provides students with the possibility to carry out interactive activities and supports gamification features like points, badges, and leaderboards to make the activity more engaging and inspiring. It provides a tool for collecting answers in real-time and presenting them visually, thus allowing teachers to analyse event results and track participants' progress. It also reinforces learning through neuroeducation, based on the four pillars of learning: attention, active engagement, error feedback, and consolidation (Oulaich, 2019).

Wooclap can be easily integrated with tools such as PowerPoint, Google Slides, Keynote, Moodle, Microsoft Teams. The platform offers more than 19 types of questions for engaging students in learning and brainstorming their ideas (Brainstorming, Word Cloud, Open question), assessing participants' level of understanding (Multiple Choice, Poll, Find a number), supporting visually teacher's explanations (Audio/Video), soliciting visual recognition (Label an image, Find on image), collecting and comparing expert and student responses (Script Concordance Test and Judgement Concordance Test). The Wooclap event "I can speak without words. What's your superpower?" created for the workshop used the following four types of questions: Brainstorming, Word Cloud, Video, and Poll.

The second tool used in the experiment, Kahoot! is a game-based student response system (GSRS) learning platform that aims to make learning engaging combining enjoyment, interactivity, sociality, and accessibility. Thanks to the ease of use and the high possibility of customization, the tool is suitable for people of all ages and backgrounds. The concept of the platform is based on the Lecture Quiz research project at the Norwegian University of Science

and Technology, carried out in 2006, which developed and tested several prototypes over the years, founding that they enhanced student motivation, engagement, and learning through fun and social activities (Wang, Øfsdal & Mørch-Storstein, 2007; Wang, Øfsdal & Mørch-Storstein, 2008; Wu, Wang, Børresen & Tidemann, 2011).

Kahoot! was founded in 2012 with the aim of making it easy for teachers to create, play, and assess quizzes, and for students to join without registration, play, have fun, be competitive, and learn (Wang, 2015). The platform is accessible on any device with an internet connection and allows users to create, play, and share interactive quizzes, surveys, polls, and puzzles on any topic and subject. Players can join the activities by entering an in-game PIN or by scanning a QR code on their smartphones, tablets, or computers. The platform uses gamification elements such as points, leader boards, timers, music, and animations to create a lively and competitive atmosphere, and supports different game modes, such as team vs. team, player vs. player or challenge assignment, to suit different goals and preferences of learning. Additionally, it allows educators to monitor learners' progress and performance through reports and analytics. The quiz "Italian gestures" created for the activity consists of ten multiple-choice questions with pictures to verify the meaning of the gesture presented visually in each question.

2.5 Data collection and analysis

To evaluate the effectiveness and impact of the activity, different methods of data collection and analysis were used. As for qualitative data collection tools, a questionnaire "Gamification in Technology-Enhanced Language Learning" was created in Google Forms to measure the participants' perceived enjoyment, engagement, knowledge, and satisfaction with the online language games. The questionnaire used a five-point Likert scale from strongly disagree to strongly agree and multiple-choice questions, as well as some open-ended questions to give students more space and liberty for expressing positive/negative aspects of the workshop. The collected data was analysed so as to investigate the differences between the responses from the two research groups. Additionally, students were observed during the workshop by the teaching team from the perspective of general performance and interaction in the classroom. The teaching team consisted of two teachers, who monitored the students' participation, engagement, motivation, collaboration and learning outcomes. The teaching team took also notes and recorded some of the students' performances for further analysis.

3. Results

The experiment results present differences in students' enjoyment, engagement, knowledge, and satisfaction with the online language games in regard to the research questions previously defined. The descriptive statistics are presented in the five categories of the five-point Likert scale: (1) Strongly Disagree, (2) Disagree, (3) Neutral, (4) Agree, (5) Strongly Agree.

3.1 RQ1: Does gamification in TELL increase student enjoyment?

Table 2 presents the questionnaire results for the two research groups for statements related to students' engagement. The results show that in general students perceive language online games as fun (statement 1), challenging (statement 2) and timepass (statement 3) although there is a statistically significant difference between the research groups with a total of 94.5% of the SHARPER participants (research group 1) expressing agreement and a strong agreement with the first statement compared to 80% of Italian Language and Culture course students (research group 2).

<i>Statement</i>	<i>Research group</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
1. During this online language game session I had a lot of fun!	1	0%	0%	5.6%	5.6%	88.9%
	2	0%	0%	20%	53.3%	26.7%
2. While playing the online language games, I felt challenged.	1	0%	5.6%	16.7%	5.6%	72.2%
	2	6.7%	0%	33.3%	20%	40%
3. With the online language games, time has passed very quickly.	1	0%	0%	11.1%	5.6%	83.3%
	2	0%	6.7%	13.3%	26.7%	53.3%

Tab. 1 Student enjoyment

3.2 RQ2: Does gamification in TELL increase student engagement?

Table 3 presents the questionnaire results for the two research groups for statements related to students' engagement. The results show that language

games have provoked participants' curiosity (statement 4), that they felt motivated to complete the game (statement 5) and involved in the activities during the game (statement 6). As in the previous research question, there is a statistically significant difference between the research groups with 77.8% of the SHARPER participants (research group 1) strongly disagreeing with the sixth statement compared to 53.3% of Italian Language and Culture course students (research group 2). Not only did the SHARPER participants feel more involved in the activities but they also perceived themselves as more curious and more motivated to complete the game when compared to the second group.

<i>Statement</i>	<i>Research group</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
4. The online language games have provoked my curiosity.	1	0%	0%	11.1%	0%	88.9%
	2	0%	6.7%	6.7%	46.7%	40%
5. While I was playing, I wanted to complete the game.	1	0%	0%	11.1%	11.1%	77.8%
	2	0%	6.7%	13.3%	60%	20%
6. I wasn't involved in the activities at all.	1	77.8%	16.6%	5.6%	0%	0%
	2	53.3%	40%	6.7%	0%	0%

Tab. 2 Student engagement

3.3 RQ3: Does gamification in TELL increase student knowledge?

Table 4 presents the questionnaire results for the two research groups for statements related to students' acquired knowledge. Again, there is a statistically significant discrepancy between the research groups with the majority of SHARPER participants (66.7% and 77.8% respectively) strongly agreeing that they have learnt a lot while playing the online language games (statement 7) and that they can apply the knowledge acquired to non-class related activities (statement 8). In comparison, 46.7% of Italian Language and Culture course students (research group 2) strongly agree with statement 7 and only 40% of them strongly agree with statement 8.

<i>Statement</i>	<i>Research group</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
7. I have learnt a lot today while playing the online language games.	1	0%	5.6%	5.6%	22.2%	66.7%
	2	0%	6.7%	13.3%	33.3%	46.7%
8. I can apply the knowledge acquired with the online language games to non-class related activities.	1	0%	0%	5.6%	16.7%	77.8%
	2	0%	0%	13.3%	46.7%	40%

Tab. 3 Student knowledge

3.4 RQ4: Does gamification in TELL increase student satisfaction with the online language games?

Table 5 presents the questionnaire results for the two research groups for statements related to students' satisfaction with online learning games. The findings show that both research groups feel generally satisfied with their learning experience through gamification, the SHARPER participants resulting to be the more satisfied group. The majority of the first research group would like to repeat this experience (statement 9), will recommend it to other students (statement 10), and find it useful while learning a language (statement 11), with a total of 88.9% of the SHARPER participants expressing agreement and a strong agreement with statements 9, 10 and 11.

<i>Statement</i>	<i>Research group</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
9. This is an experience that I would like to repeat.	1	0%	0%	11.1%	16.7%	72.2%
	2	6.7%	0%	26.7%	40%	26.7%
10. This is an experience that I will recommend to other students.	1	5.6%	0%	5.6%	5.6%	83.3%
	2	6.7%	0%	20%	53.3%	20%
11. This is an experience that I find useful while learning a language.	1	5.6%	0%	5.6%	5.6%	83.3%
	2	6.7%	0%	20%	40%	33.3%

Tab. 4 Student satisfaction with the online language games

3.5 RQ5: How does gamification in TELL affect students' performance and interaction in the classroom?

The results reported here are based on the teaching team's observation of how students performed their tasks and interacted in the classroom. Three types of interaction were observed: student-student interaction, student-teacher interaction, and student-content interaction. The following observations have been made for the two research subjects:

1. SHARPER *European Researchers' Night* participants: high student-student interaction: in the form of intercultural confrontation between Italian native speakers and non-native speakers of Italian, highly interactive peer collaboration and peer feedback; high student-teacher interaction: some open questions to the teacher during and at the end of the workshop expressing students' interest in the topic; high student-content interaction: all the participants got access to the learning platform, students' highly positive response to the system positive feedback (loud cheering on getting the correct answer). General performance: the class was involved in all the activities and highly responsive; the dialogues performed were all well-prepared and involved all the participants.
2. Italian Language and Culture course students: student-student interaction: in the form of intercultural confrontation between non-native speakers of Italian, scarcely interactive peer collaboration and peer feedback; high student-teacher interaction: open questions to the teacher during the workshop, students mostly asking for clarification; student-content interaction: all the participants got access to the learning platform, students' positive response to the system positive feedback (quiet cheering on getting the correct answer). General performance: most of the class was involved in all the activities and highly responsive; some students reported some technical or communication problems; most dialogues performed were well-prepared and involved all the participants.

The results based on observations of students' performance and interaction in the classroom confirm the questionnaire results, indicating the first research subjects, i.e., the SHARPER participants, as more collaborative and more involved in the activities when compared to the second research subjects. As far as general performance, student-student and student-content interaction is concerned, the findings show slightly more satisfying results among participants from research group 1, the intercultural confrontation between Italian and non-Italian participants influencing positively classroom dynamics in this gamified learning context.

4. Conclusions

This contribution has presented an experimental workshop with gamification applied to increase engagement in the process of Italian language learning enhanced by technology. Two research groups participated in the experiment working on two game-based learning platforms: Wooclap and Kahoot. Having defined the participants' profile in terms of a linguistic level, age, nationality, and game preferences, the research goal was to verify the effectiveness of gamification for learning Italian language and culture in terms of students' perceived enjoyment, engagement, knowledge, satisfaction with the online language games, and the students' performance and interaction in the classroom, thus providing an empirical exploration of the relationship between these factors in the gamified learning context.

The questionnaire results revealed students' elevated level of participation, engagement, motivation, and creativity during the workshop activities though with some differences in students' perception of their learning experience between the two research groups. The SHARPER European Researchers' Night participants reported higher levels of satisfaction, enjoyment, and interest than the other group, which may be related to the fact that the participants were mostly university students interested in academic research and motivated by curiosity and challenge. The findings from observations of students' performance and interaction in the classroom revealed similar results for both groups. Thus, peer collaboration between Italian and non-Italian participants contributed positively to the classroom dynamics and facilitated learning.

As for the future lines of research, further experimenting and collecting data has been planned with the aim of extending the group of research subjects and focusing on peer feedback and collaboration as the crucial element in language learning. The collected data will be then analysed based on the participants' different linguistic levels (A1-C2/mother tongue), age and nationality so as to verify the effectiveness of peer collaboration between Italian native speakers and non-native speakers of Italian when compared to that of non-native speakers of Italian.

Acknowledgements

The workshop was funded by the University for Foreigners of Perugia, which we would like to acknowledge and thank for the generous support and collaboration. We would also like to express our sincere gratitude to the Rector, Prof. Valerio De Cesaris, for his warm support and encouragement

throughout the activity, and for his valuable contribution to the promotion of the Italian language and culture. We appreciate the efforts of the administrative and technical staff, who ensured a smooth organization and coordination of the activity and provided us with all the necessary resources and assistance. We are grateful to all the participants, who shared their knowledge, skills and passion for the Italian language and culture, and who actively engaged in the activity with enthusiasm and curiosity. Their feedback and suggestions were very helpful to improve our research and practices.

References

- Abercrombie, D. (1968). Paralanguage. *British Journal of Disorders of Communication*, 3(1), 55–59. <https://doi.org/10.3109/13682826809011441>
- Alsawaier, R. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35, 56–79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 349–373). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n18>
- Cahyani, A. D. (2016). Gamification approach to enhance students engagement in studying language course. *MATEC Web of Conferences*, 58, 03006. <https://doi.org/10.1051/matec-conf/20165803006>
- Caon, F. (2012). Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica: Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani. *EL.LE*, 1(1), 35–45.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer New York. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- deHaan, J. (2020). Game-based language teaching is vaporware (Part 1 of 2): Examination of research reports. *Ludic Language Pedagogy*, 2, 115–139. https://doi.org/10.55853/llp_v2Art2
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Enders, B., & Kapp, K. (2013). Gamification, games, and learning: What managers and practitioners need to know. *The eLearning Guild*, 57–59.
- Fischer, H., Heinz, M., Schlenker, L., Münster, S., Follert, F., & Köhler, T. (2017). Die Gamifizierung der Hochschullehre – Potenziale und Herausforderungen. In S. Strahinger & C. Leyh (Eds.), *Gamification und Serious Games: Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen* (pp. 113–125). Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16742-4_9
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Motivational variables in second language acquisition.

- tion. In R. C. Gardner & W. E. Lambert (Eds.), *Attitudes and motivation in second language learning* (pp. 119-216). Newbury House Publishers.
- Jenkins, H. (2010). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Lombardi, I. (2013). Prospettive di gamification nella classe di lingue: Verso una teoria di riferimento. *Scuola e Lingue Moderne*, 6-9, 38-44.
- Oulaich, S. (2019). Pedagogy in the digital age. *Proceedings of the 4th International Conference on Smart City Applications (SCA '19)*, 1-9. <https://doi.org/10.1145/3368756.3369058>
- Pujolà, J., & Appel, C. (2020). Gamification for technology-enhanced language teaching and learning. In M. Kruk & M. Peterson (Eds.), *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching* (pp. 93-111). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2591-3.ch005>
- Simon, D., & Eckardt, L. (2017). Gamification of teaching in higher education. In S. Stieglitz, C. Lattemann, S. Robra-Bissantz, R. Zarnekow & T. Brockman (Eds.), *Gamification: using game elements in serious contexts* (pp. 153-164). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45557-0>
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Wang, A. I., Øfsdahl, T., & Mørch-Storstein, O. K. (2007). Lecture quiz-a mobile game concept for lectures. *Proceedings of the 11th IASTED International Conference on Software Engineering and Application (SEA'07)*, 305-310.
- Wang, A. I., Øfsdahl, T., & Mørch-Storstein, O. K. (2008). An evaluation of a mobile game concept for lectures. *2008 21st Conference on Software Engineering Education and Training*, 197-204. <https://doi.org/10.1109/CSEET.2008.15>
- Wu, B., Wang, A. I., Børresen, E. A., & Tidemann, K. A. (2011). Improvement of a lecture game concept - implementing lecture quiz 2.0. *Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, (2), 26-35. <https://doi.org/10.5220/0003331300260035>
- Zeybek, N., & Saygi, E. (2023). Gamification in education: why, where, when, and how. A systematic review. *Games and Culture*, 19(2), 237-264. <https://doi.org/10.1177/15554120231158625>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

23. Learn language and discover culture through serious games

Valerie McGrath, Kristin Brogan

Abstract: Teaching a foreign language can be an arduous process for teachers to hold the attention of students once the excitement of learning a new language has ebbed away. It can be difficult for teachers to create an environment that promotes fun, excitement and active learning around language learning in today's classroom. Therefore, serious games can be a useful educational tool to encourage learning and engagement both inside and outside the classroom. While serious games have increased in popularity over the last two decades, it is imperative that serious games are developed with a balanced approach to learning and entertainment. In addition, teachers need to be cognisant of how to use these serious games to encourage students to learn both individually and collaboratively. There must be a goal to using the serious game and this should be linked to their subject content. The three case studies in this paper highlight the effectiveness of serious games for language learning in students of all abilities.

Keywords: Serious Games; Play; Foreign Language Learning; Constructivist Learning; Socio-Constructivist Learning; Immersive Language Experience.

1. Introduction

Learning a new language can be a difficult and challenging process. A learner can often become bored and lose interest after the initial excitement of being exposed to a new language has passed. Endurance and concentration are essential requirements for language learning, however, for a learner this may be difficult to maintain over a period of time which may result in lower levels of engagement (Yanes & Bououd, 2019). The pedagogical approach to language acquisition may result in the learner rote learning vocabulary resulting in surface learning means that the learner is not engaged in the learning process. The introduction of the use of serious games in the classroom could change this. Serious games have increased in popularity especially in the field of education over the last two decades as they have the potential to encourage the learner to engage in active and collaborative learning. To date there is no agreed definition of serious games. Breuer and Bente (2010) have stated that "serious games have more than just story, art and software, they involve psychology and activities that educate or instruct, thereby improving

knowledge and skills. This addition makes games serious". Another definition by Laamarti, Eid and Abdulmotaleb (2014: 4) "define serious games as an application with three components: experience, entertainment, and multimedia". Serious games have the potential to provide the learner with a specific experience for example, a language simulation through multimedia such as animation which has the possibility of entertaining the learner while they are learning.

A third definition by Fernandez-Sanchez et al. (202: 2) states that, "Serious games refers to interactive digital applications or video games that were created with the primary intention of disseminating knowledge, imparting specialized skills, or fostering learning in a structured and goal-oriented manner. The educational goals are addressed while these games are designed to entertain and instruct players". Therefore, the pedagogical element of the game differentiates the game from traditional entertainment games and therefore, this definition can be applied to the case studies used in this paper.

2. Learning and serious games

Rao, Wang and Wei (2022) have stated that language not only enables the learner to communicate with their peers but also signifies their identity and culture. The use of serious games could enable the learner to engage their cognitive skills and use their knowledge in relation to the language that they are learning to progress through the levels of a serious game. Therefore, serious games could be viewed as an educational tool that enables the learners to use their cognitive skills. Boyle et al. (2011) are of the view that serious games can assist the user to utilise their existing knowledge and understanding of a topic within an online platform. In addition, the learner can attain new skills and knowledge while engaging with the game. However, Boyle et al. (2011) note that for the learner to utilise and acquire new skills, serious games developers need to establish that there is a balance between the learning element and the gaming element to ensure that neither dominates the experience.

2.1 The role of constructivism and social constructivism theories of learning in the use of serious games

Learning should be viewed as an active process and therefore, educators within further and higher education settings should encourage the learner to engage in active learning (Glasby, 2015; McAnaney et al., 2014). The learner

should not be expected to be conditioned in relation to their learning. Therefore, educators should promote a learning environment where the learner has the opportunity to obtain, organise, store and retrieve information for future use.

2.2 Constructivist approach

The learner can utilise their own experiences to aid their construction of their own knowledge. Educators encourage learners not to be passive learners where they only memorise content. Therefore, the learner should be encouraged to actively build and reconstruct knowledge in relation to their language subject. (Koopman, Bakx & Beihaard, 2014). When the learner engages in constructivist learning they can learn both collaboratively and individually. From a language perspective the learner could be encouraged to practise their oral language skills themselves and then with their peers they can collaboratively practise their oral language (Al-Huneidi and Schreurs, 2011).

2.3 Social constructivist approach

This approach focuses on how the learner learns, builds knowledge and problem solves by interacting with educators and their peers. A social constructivist approach encourages the learner to engage with the process of self-regulation where they can take on responsibility for their own learning (Van Merriënboer & De Bruin, 2014). In addition, Ryan, North and Ferguson (2019) have posited that socialisation among learners is vital for learner engagement and support. When learners are learning a language, they should be supported to use their own experiences to problem solve and build knowledge. For example, if they were visiting another country, the learner must engage in problem solving when ordering a train ticket or asking directions to a museum. The learner may be encouraged to apply their language skills in the classroom, however they should also be encouraged to practice as well outside the classroom. This could be achieved using technology such as serious games, where the learner could be encouraged to learn and collaborate with their peers without having to share the same physical space.

3. The use of serious games in the classroom

The use of serious games in the classroom is gaining popularity amongst practitioners, however those designing serious games must be cognisant of having a balance between the learning element and the fun element of the game (Westera, 2019). Hwang and Kim (2016) have posited that the use of serious games in the classroom could enable players to participate in problem solving and possibly higher levels of learner engagement. Serious games can be used in several ways in the classroom, for example, to encourage the learner to react to certain scenarios such as ordering a cup of coffee or to purchase tickets to a museum. Serious games also have the advantage of enabling the learner to listen to local accents and to make them aware of cultural norms in a particular locality. If serious games are to be effective for learning, serious game developers need to focus on three main aspects: realism, interaction and learner guidance to promote active and deep learning. Ravysse et al. (2017) have emphasised the importance of the game environment replicating the real-life environment. For example, if a learner is travelling to a new country, they might have an insight into what their new environment might be like through interacting with the environment in a serious game. The game could have a scenario where a learner arrives at a train station, proceeds to the information desk and seeks help to find accommodation in the area. The game environment could replicate what the train station looks like and where the learner is most likely to find the local taxi rank. Additionally, there is the opportunity to promote interpersonal communication which is an essential life skill for all learners. The game characters that the learner has to interact with in the game might have local accents so that the learner through interacting with the game the learner becomes familiar with local accents. Therefore, if the learner is afforded the opportunity to visit that part of the country in the future, they may find it easier to intermingle with natives from that area. The game itself should be easy to interact with and not leave the player feeling frustrated. Therefore, it is important that the games developer can build in clear instructions into the game so that the player can progress smoothly through the game. With that in mind, the game should be developed with the user in mind. The game should provide a challenge to the player. If various levels are available in the game, the games developer needs to be aware of the difficulty that is required to complete each level. Ideally this should increase with each level of the game so that the player can master skills and learning. If the games developer spends time planning the activities and levels within the game this will enable the players to immerse themselves in the game which may result in a deeper level of learning. (Fernández-Sánchez, González-Fernández & Acevedo-Borrega, 2023). Therefore, to

ensure this, each stage of the game should be tested, and feedback provided by the users (Ravyse et al., 2017).

As serious games have a significant pedagogical element included in the design of the game, it is imperative that guidance is provided for the learner throughout all stages of the game. The player must understand what is required at each stage of the game. This can be achieved through pop-up dialogues at different stages of the game. Furthermore, players should be provided with feedback at the end of each level of the game. This can come in the form of a result in a test or an activity that the learner must undertake to complete that level (Laamarti, Eid & Abdulmotaleb, 2014).

While there are obvious benefits to using serious games in the teaching of a language, there are, however, drawbacks to promoting their use to learners. These include, the lack of motivation, inadequate rewards, style element of the game, lack of game literacy access and equity.

Westera (2019) is of the opinion that motivation is a critical factor for the learner when playing a game. The learner is not only expected to be entertained there is also an expectation that the game will challenge their abilities through problem solving scenarios. In addition, the learner needs to experience a sense of achievement and that they can complete tasks and solve problems without the assistance of their teacher.

Linked to learner motivation is the use of rewards at different stages of the game. These may include the unlocking of a new character or a new level of the game. It is important that the learner has an interest in seeking out the reward and that this encourages them to continue interacting with the game. As serious games have a pedagogical element, this may mean that some learners interact with the game because they are interested in a post practice reward (Westera, 2019). This can come in the form of a certificate or digital badge that the learner can share with their community.

Sousa, Neves and Luz (2023) have raised the issue of lack of game literacy from a teacher perspective. Teachers may not fully comprehend how to utilise serious games as an effective pedagogical tool to enhance the learning experience for the learner. Educators may lack the necessary training and knowledge to effectively integrate serious games into language curricula and therefore may only view serious games as an additional resource they can use if they need extra material. Furthermore, if teachers are aware of serious games that are available that may enhance the learning of their subject, there is the possibility that they are unaware that the user interface may not be compatible with the ability of the learner, which may result in a frustrating experience for the learner.

The style element of the game has a profound impact on the player experience. The game environment must look visually appealing to the player. The

quality of the graphics has an impact on the playing experience of the learner. If the learner does not like the look of the gaming environment, this may have an impact on how motivated they are to play the game and engage in learning activities (Westera, 2019).

Access and equity: Not all learners have access to the technology and devices needed for serious games, potentially creating disparities in educational opportunities. Schools may not receive adequate funding to purchase technology and/or there are issues in broadband connectivity. Furthermore, there may be situations where the learner may have access to broadband, however as the connectivity is very poor it will result in the game freezing which will have a negative impact on their playing experience. In addition, in Ireland some educational institutions may restrict the use of mobile phones while the student is on school premises.

4. Case studies

The following three case studies highlight how serious games can be used in an educational setting to not only encourage the learning of a European language but also to immerse the learner in the culture of the language. In each of the three case studies it is evident that careful planning and attention is placed both on the entertainment and the educational elements of the game to enable the learner to immerse themselves in the language learning experience.

Case Study 1 Hunt for Europe (HFE 2.0) 2020-2022: Using language simulator in culture and language integrated learning¹.

The Hunt for Europe 2.0 EU Commission funded project (Erasmus +, KA2) was a continuation of Hunt for Europe which incorporated a language simulator element into their serious game platform to address diversity and multilingualism. The Project partners consisted of Munster Technological University (Kerry, Ireland, coordinator), Die Berater Unternehmensberatungs Gesellschaft MBH (Austria), LudusXR Aps (Denmark), Wisamar Bildungsgesellschaft Gemeinnutzige GMBH (Germany), Vardakeios School of indigent children (Greece), Ente Acli Istruzione Professionale Piemonte (Italy) and Centre For Education (Spain). The aim of this project was to encourage learners to reach an intermediate mastery of their chosen European language. In addition, with this version of the project there was a focus on immersive education, where students were encouraged to immerse themselves in the culture of their chosen language. It should be noted that all the materials that were created for the project are freely available from the website linked to

¹ <https://huntforeurope.ludusxr.com/>

the project. This was to ensure that those who would not have the economic means to pay for language lessons were not disadvantaged from acquiring an additional European language. The partners contributed to the design and content of the platform with the objective of providing a platform to assist in language learning and collaborative learning with no charge for the use of the platform. The aim of the project was to create a cooperative and collaborative learning environment by the development of an Artificial Intelligence (AI) mechanism that guides the learner and teacher towards relevant materials whilst simultaneously adjusting the degree of difficulty of the material to match the needs of the learner.

The storyline is welcoming a visitor to your country and showing them around. Going to the coffee shop, visiting family or friends, making an appointment, shopping, asking for directions, food, celebrations and special dates, health and work.

In the first version of the Hunt for Europe platform, it was designed with a single player functionality. From the feedback received from users of the platform, for the next version of the Hunt for Europe platform a multiplayer functionality was designed to encourage the learner to work together with their peers to complete elements of the game. In addition, the serious game incorporated voice recognition capacity with the aim to improve pronunciation and cultural skills. The serious game platform was designed to address issues that a learner may encounter when they are learning a foreign language. The languages available on the platform included Danish, English, French, German, Greek, Italian and Spanish.

In addition, the gaming platform focused on the cultural differences that are apparent in the countries identified in the interactive game. For example, there is cultural information on the partner countries that are featured in the games, the historical figures are explained in their historical context, questions on how to greet someone, how to introduce yourself, or do you bring a present when you visit someone or how to celebrate special occasions are also included. The game also incorporated six historical characters that are synonymous with each of the six European countries featured in the game. For example, St. Brendan was the historical feature associated with the Irish gaming environment.

The thread that binds the six stories and games and languages is: every European's search for European identity. Therefore, the game is called "Hunt for Europe," in Greek Goddess, the mother of King Minos of Crete, and for whom the continent Europe was named. As illustrated in Figure 1 on the next page, the six characters used in the game include: Beethoven (Germany/ Austria), Harald Bluetooth (Denmark), Camillo Benso (Italy), Queen Isabel the 1st (Spain), Pherekydes the Greek philosopher (Greece) and St. Brendan (Ireland).



Beethoven (Germany/ Austria)



St. Brendan (Ireland)



Camillo Benso (Italy)



Harald Bluetooth (Denmark)



Queen Isabel the 1st (Spain)



Pherekydes (Greece)

Fig. 1 Hunt for Europe 2.0 Characters

The serious game consisted of 150 e-learning lessons across five areas along with 30 realistic 3D computer game environments. While the initial target market for the project were learners aged between 13-19 years, the platform is also suitable for migrants and refugees who are learning a European language. This platform would have the potential to not only assist them in learning a language but also to enable them to gain an understanding of the culture of the country where they are currently residing, providing the learner with an opportunity for autonomous learning, language recognition and a unique feature of localisation.

For example, the game in Ireland is not taking place in the capital city of Dublin, but in Tralee and Fenit, both located in County Kerry, where Munster Technological University is located. In Denmark, the student visits the city of Vejle and the town of Jelling. In Italy, the focus is on the city of Turin, in Greece the student stays on the island of Syros. The student takes a trip to Vienna to learn German, if the student wishes to learn French, the city Pau is the destination in France and finally the university town of Valladolid is where the student visits to learn Spanish.

Project Dissemination²

The seven partners had approximately 800 organisations/individuals in their network that were targeted for dissemination purposes. Social media platforms were also used to contact organisations/individuals where posts were created with details of the webinar, project training session and multiplier events. These events were also used to collect feedback in relation to the platform. Attendees were encouraged to engage with the platform and to highlight both the positives and negatives of their experience with the platform.

Project Training Event (May 2022): 19 replies by all project partners' participants. The material was tested online.

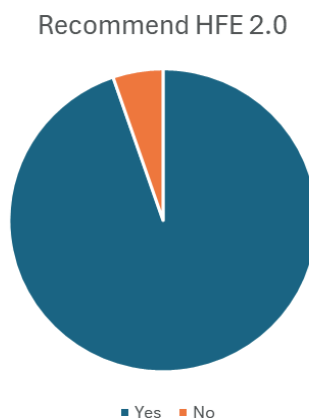


Fig. 2 Attitude towards the HFE 2.0 project

² Eugene Guiney Bon Secours Kerry Ireland

The 19 respondents were asked to rate “the demo on our HFE 2.0 game environment”. As illustrated in Figure 2, 18 out of 19 would recommend HFE 2.0 to others. The following is a breakdown of those 19 responses:

- 3 respondents (15.8%) said that they were “slightly satisfied”.
- 11 respondents (57.9%) said that they were “very satisfied”.
- 5 respondents (26.3%) said that they were “extremely satisfied”.

When asked to rate their gaming experience (hands-on session),

- Nine respondents (47.4%) said that they were “slightly satisfied” with their experience.
- Five respondents (26.3%) answered that they were “very satisfied” with their experience.
- Five respondents (26.3%) stated that they were “extremely satisfied” with their experience.

The majority of respondents (13/19, 68.4%) said that they were “very satisfied” when asked to rate the demo on the exercises. Five respondents (26.3%) stated that they were “extremely satisfied” while only one respondent (5.3%) remarked that they were only “slightly satisfied” with the demo on the exercises. 14/19 respondents (73.7%) also stated that they were “very satisfied” when asked to rate their “experiences with the exercises”. Four respondents (21.1%) answered “extremely satisfied” when asked this question, while one respondent (5.3%) stated that they were “slightly satisfied” with their experience with the exercises.”

Overall, the results of the training survey displayed an increased knowledge on the use of languages and cultural awareness after the participation in this training activity.

Please note: the variables in the online survey were: not satisfied at all / slightly satisfied / very satisfied / extremely satisfied.

Multiplier Events held in Austria, Denmark, Germany, Greece, Ireland, Italy and Spain.

Multiplier events (conferences in person or online in order to disseminate the projects’ results to external stakeholders) were held in the seven project partners’ countries from June to August of 2022. Stakeholders from the Educational sector that attended the multiplier events by each partner completed an online or hard copy questionnaire at the end and results evidenced their increased awareness and understanding of the Hunter for Europe 2.0 project. In total 132 respondents completed the questionnaire. Respondents identified that they liked the combination of gaming and learning, and that it was very

entertaining, instructive, and interesting. One respondent was astonished with the voice recognition. The respondents commented that the presentation was excellent, however one teacher was unsure how they could incorporate the platform meaningfully in their class sessions with their learners.

Since the game teaches the player terms that they will use every day, there is a connection established between the game and the cultural life. The game enables the player to view a situation from a different perspective than is typically used. One respondent liked how the game helps you develop over time by learning new things.

Testing (September 2022)

In September 2022 the platform was tested with 242 potential users in all partners' countries. Respondents who participated in the testing phase of the game highlighted several of the reasons why they would recommend the game which included:

- An interactive language and culture learning platform can be very useful.
- 96% would recommend the project to others.
- It is a fun way to learn. 95% felt motivated in learning by using the HFE 2.0 platform. 92% felt that it was easier to learn using the HFE 2.0 tools.
- The platform is easy to use and is attractive for young people.
- HFE 2.0 platform is a great alternative way to learn a foreign language and easy to play.
- The platform provides an opportunity for the learner to engage strongly with the language that they are learning.
- For teachers, HFE 2.0 could be used as extra material in their classes.

Respondents stated that “studying as a game will help a lot, especially for young people as it is certainly more motivating to learn this way. The freedom to work on it whenever you want and how joyful it is was mentioned. It’s more interesting than the book-based lessons. The approach to a gaming activity stimulates curiosity and affords users to learn through playing. It’s a useful and multidimensional tool that entices users to learn languages. Text-to-speech is an efficient way to train the pronunciation of a given language. Students can use it in the classroom for individual or group work as well as at home for practice and motivation. Using such tools can make the course more interesting for students and teachers, and it could be a complementary way for students to practise their basic skills with different learning methods. The game adds positive and constructive learning methodologies and brings a variety into the lessons which will help convey cultural knowledge.”

The evaluation of the platform was as follows:

Respondents said what they liked most about the platform was the 3D environment, the voice recognition, and the innovative gaming side of it. The ease of use, combined with the particular teaching methodologies, as well as the fact that you could speak in the game were mentioned as key aspects respondents enjoyed most. Respondents didn't enjoy any specific element more than others.

The presentation of real dialogues and places, and the ability to engage in conversations with multiple characters was fun. The interactive environment, the variety of exercises, the graphics, the story, the dialogues, the exploration of a new city, the links to culture (e.g. Beethoven as a figure in the game) and the details of the 3D gameplay were all mentioned. The fact that the locations are real, and the communication between tasks are fun and engaging made it enjoyable. A lot of vocabulary, info about the customs along with a nice story to the game with engaging exercises were what enticed some respondents.

One respondent liked the historical figures involved and the historical characters. Another respondent said it was a lot of fun to play with a language like Greek and characters from different cultures and languages. The graphic representation was said to be truly remarkable and that respondents were eager to add to their classes. The texts and VCC exercises where you can learn listening, speaking, and recording sentences were also mentioned as reasons respondents enjoyed the platform.

The overall rating of the project content was very positive:

	Not Satisfied	Slightly Satisfied	Very Satisfied	Extremely Satisfied
Please rate the demo on our HFE game environment	3/242 (1.2%)	30/242 (12.4%)	150/242 (62%)	59/242 (24.4%)
Please rate your gaming experience (hands on session)	8/242 (3.3%)	50/242 (20.72)	123/242 (50.8%)	61/242 (25.2)
Please rate the demo on the exercises (VCC)	3/242 (1.2%)	48/242 (19.8%)	133/242 (55%)	58/242 (24%)
Please rate your experience with the exercises (VCC)	3/242 (1.2%)	38/242 (15.7%)	144/242 (59.5%)	57/242 (23.6%)
Please rate the demo of the EU Parliament and Jeopardy	5/242 (2.1%)	49/242 (20.2%)	130/242 (53.7%)	58/242 (24%)

Fig. 3 Evaluation of the testing event and the content of the HFE 2.0 project

Case study 2 IRENE: Increase the empowerment of adults and migrants with specific learning disorders³

The IRENE project was a collaborative effort with partners from seven European countries, Austria (“die Berater” Unternehmensberatungs GmbH), Denmark (VIFIN), Greece (The Institute of Entrepreneurship Development (iED), Ireland (MTU), Italy (ENAIPI Piemonte and coordinator), The Netherlands (Pressure Line Visual and Creative Communications) and Spain (Tradigenia). The aim of this project was to ensure that learners with specific learning disorders were not excluded from learning an additional language. In addition, as the materials for this project are available for free on the project website, learners who have low monetary incomes were excluded from learning a language in a fun and engaging way. The partners cooperated to develop and test an innovative methodology with the aim of creating an E-learning multilingual interactive platform at a transnational level. The project utilised virtual technologies and realities to assist adults and migrants with specific learning disorders (SLDs) in learning a foreign language. Since the COVID 19 global pandemic, distance learning has become an integral part of supporting SLD adults in their learning.

The IRENE Project aimed at structuring and testing an innovative methodology, in order to facilitate adults (including migrants) with SLD in the self-learning of a foreign language and culture, through the implementation of an e-learning multilingual interactive platform. This project was targeted towards adults aged between 18-35 years with specific learning disabilities. Often a learner may be discouraged from learning a foreign or second language. Furthermore, a learner may experience fewer opportunities to learn an additional language. There are frequently limited supports available to support and develop the SLD learner in order that they have a “second and positive chance” to learn outside the traditional school pathways. The constant exposure of these individuals to anxious situations often results in the creation of an emotional barrier towards studying languages, which represent a key competence for any European citizen and for their insertion into a more globalised and multicultural labour market. IRENE is based on the HUNT for Europe project where the same learning environments were utilised. For example, the towns of Tralee and Fenit were used for Ireland. However, the storyline was changed and the focus was on Erasmus student exchanges.

³ <http://irenelearning.eu/>

IRENE project elements

The IRENE project was intended to fill the knowledge and methodological gap through the production of three main results:

- Comparative research on the needs of SLD adults and on the existing teaching methodologies in the seven partner countries of the project namely, Austria, Denmark, Greece, Holland, Ireland, Italy, Spain. The research resulted in the mapping of existing methodologies in the partners' countries with a specific focus on the teaching and learning of a foreign language. In addition, there was an analysis undertaken of the specific needs of the learner, followed by a consultation in the seven European countries involved in the project.
- Didactic project (Curriculum design) containing the model to develop learning materials and guidelines. This output described the cognitive objectives, the structure, the didactic materials, and the evaluation of the learning paths for adults with SLD. This was followed by a guide for teachers that facilitated them in the use of new technologies and encouraged the communication with learners with learning difficulties. There was also an emphasis on the need for enhanced tailor-made learning contents and tailored approaches based on the specific needs of the adult learner.
- The partners collaboratively engaged in the design and implementation of a multi-language learning platform, consisting of four separate but interdependent sections to encourage the learning of a European language. The four sections were pronouncing, study, explore and learn together.

The Pronunciation Trainer is easy to use, with an intuitive layout making for an engaging instructional session where you learn how certain words and sayings local to the environment playing in are pronounced. The Pronunciation Trainer section affords the learner a chance to study how to properly enunciate various words from various languages and to receive feedback. The study section introduces the participant to a lesson on a specific country where they learn the cultural customs and traditions through a series of aural and oral exercises. This section contained useful grammar and lexicon modules which consisted of texts, short videos, audio recordings, exercises and interactive quizzes focused on the comprehension and language production (both oral and written). While adults with learning difficulties will benefit from the learning materials, the project is more tailored to younger groups with an interest in video games. The Study section is informative and will prepare the participant to enter the correct headspace to ensure effective learning. The explore section was developed in a 3D realistic environment and required the learner to carry out specific language tasks through the reproduction of real scenarios in each of the seven partner countries. This section contained various learn-

ing objectives for the player to explore the interactive environment in a free-roaming learning experience. The interactive environment in the explore section was very easy to navigate where the user is not pressured to jump into the next objective. The result is an interactive computer game, where you travel to a foreign country and must navigate both the linguistic and cultural paradigms of it, as well as explore its historical past and solve the ensuing mysteries! The playable character in the IRENE Adventure is an Erasmus learner going on a week-long exchange to different European cities. The learner is welcomed at the train station of the city by their friends, visit different places together such as the museum, go to shops and buy necessities, have dinner with their host families, talk about their lives, learn new things and have an exciting time together. The last section of the platform is “learn together” and was aimed at creating a learning and sharing space for both the learner and their teacher/trainer thus promoting a socio-constructivist approach to learning.

As testing is a critical element to the project to ensure that the education materials and the game platform was suitable for the end user, almost 100 learners and 15 teachers and trainers were involved in the testing phase of the gaming platform. The feedback in relation to the platform was very positive where teachers found the material to be very interactive and effective in the classroom. Furthermore, teachers were also offered a training course which was conducted online.

The results

The results achieved through the project were as follows:

- The participants experience a sense of achievement in relation to key citizenship competences both language and digital, thereby resulting in an increase of their sense of belonging to a European society and overall enhanced social inclusion.
- Partner organisations were exposed to methodological innovations which lead to an improvement of their teaching approaches and standards thereby resulting in the reinforcement of teacher learner relationships.
- Stakeholders experienced an improvement of the dialogue and communication training providers, schools and social care work who work in the field of adults’ specific learning disabilities.

IRENE won the European Language Label in 2023 with the third position in the list of merit and a score of 9.2/10. The European Language Label (ELL) rewards excellence and innovation in language teaching and learning across

Europe. Since 1998, over 2000 projects have received this award for school education, vocational education and training or adult learning products. The ELL Awards is coordinated by the European Commission and highlights innovative initiatives in language teaching, learning and promotion, and brings these initiatives to the attention of the public along with professionals in the languages field. More information can be found here by Léargas.

Case study 3 Organising a ‘Game Jam’⁴

Our first Game Jam in 2021 was inspired by the creation of the Frenchgrammartour.com website, an open-source project developed by Technological University Dublin lecturers to facilitate the learning of French through an online platform. The Game Jam was initiated to encourage the learner to create simple digital games to be shared within the Frenchgrammartour.ie website and the subsequent website, LanguagesPathways.ie, which incorporates German, Italian, and Spanish in addition to French. In its fourth year, Game Jam 2024 places emphasis on Universal Design in Learning, Inclusion, and Sustainability, targeting Secondary School learners. TU Dublin learners, who are part of Generation Z, work in multi-disciplinary teams of four in an online environment over a weekend to build their own language learning games. This approach cultivates various skills and competencies, such as critical thinking, problem-solving, collaboration, communication, and creativity (Smith, 2011).

The event incorporates elements of Enquiry-Based Learning (EBL), Problem-Based Learning (PBL), Challenge-Based Learning (CBL), and Design Thinking (DT). These pedagogical approaches foster creative, iterative processes that encourage the learner to empathise with users, define problems, ideate solutions, prototype products, and test feedback. These trends are integrated within the Game Jam event to foster engaging and effective learning experiences for our learners.

We usually identify two groups involved in this event:

- The home creators – a cohort of TU Dublin learners from different disciplines: Languages, Game Developers, Creative Digital Media, and Digital Marketing, who meet online to develop the educational game or disseminate the event and output games.
- The outside partners – European partners and Game developers who are invited to join us online during the 60-hour weekend ‘Game Jam’ (also known as a hackathon), especially at the launch event and during the three ‘clinic’ periods where participants may seek guidance.

⁴ Nathalie Cazaux Technological University Dublin

Feedback from the two previous Game Jams reveals that while learners appreciate the gamification aspects introduced by the time constraint and leader board, they primarily enjoy the opportunity to work on real-life challenges in multidisciplinary teams and meet different individuals (albeit online). The Game Jam event cultivates a community of ‘developers’ and ‘users’, fostering the acquisition of soft skills needed by today’s graduates in a dynamic and highly interconnected working environment. This collaborative and co-constructive learning event also provides linguistic pedagogical value as it promotes self-reflection on language acquisition and learning. Our Game Jams are promoted amongst staff and learners internally, and the winning games are accessible online and widely shared on social platforms such as Instagram, LinkedIn, and our itch.io account.

Participants can look forward to several advantages:

- Showcasing of work both internally and externally.
- Meeting learners online from other campuses.
- Enhancing teamwork skills and experience.
- Being a part of a winning team.
- Acquiring skills in a real-life setting.

The games created usually cover a specific topic or a general area of language learning such as vocabulary, grammar, speaking, or listening (any language).

There are pre-existing online resources available at <http://frenchgrammartour.com/> and www.languagespathways.com.⁵

The events are typically hosted on MS Teams. After the launch, teams have the flexibility to continue using Teams or set up their communication server on Discord, Slack, WhatsApp, or similar platforms. During the weekend, there are two one-hour-long clinics, one on Saturday evening and another on Sunday morning. The tasks are designed with two primary objectives in mind. Firstly, they aim to cultivate levels of interaction and collaborative work between game developers and players. Secondly, they seek to foster a community of ‘developers’ and ‘users’, thereby harnessing the potential for soft skill acquisition needed by today’s graduates in our dynamic and highly interconnected working environment.

The three-day online ‘Game Jam’ serves as a platform to “create a sense of fun and enjoyment, removing some of the stresses and pressures that are often associated with formal education” (Whitton & Moseley, 2012:14). Each

⁵ See the ‘let’s play section’.

year, approximately 60 learners participate in the 60-hour weekend Game Jam, where they work online in groups of four to produce a language learning game prototype.

Research was conducted following the first event and the collected data indicates that the 'game jam' format added an unexpected gamification dimension to the task. Feedback revealed that learners enjoyed the gamification aspects brought by the time constraint and the final leader board. However, they primarily appreciated the opportunity to work on real-life challenges in multidisciplinary teams. This year, we propose to further investigate the role of Enquiry-Based-Learning (EBL), collaborative learning, and co-construction, which are at play during a typical Game Jam. Further linguistic pedagogical questions and the effects of game-based learning on language acquisition also warrant investigation.

Looking ahead to Game Jam 2024, there are several additional plans: Extend the event over a week, seek allies for the Game Jam in European partner universities, and visit classes to explain what the event entails. These aim to enhance the experience and reach of the Game Jam, continuing to provide valuable learning experiences for learners.

5. Conclusion

We would like to give language teaching staff some practical inspiration of how to use serious games with their learners. However, as there are advantages and disadvantages of using serious games in educational settings, we also need to facilitate the training of the teachers in order to keep them engaged in the teaching and learning process. As our article has shown, there are many advantages when using serious games with the learners: autonomous learning, real environments (simulations presenting unlimited opportunities for creating new and real context), interaction and collaboration with other players, increase motivation by the learner (having to face various challenges before being able to move on to the next level), cultural knowledge and language learning in a fun way, the value of localised learning as explained previously, immediate feedback to the learner can be provided in a non-judgemental way and repetition can be presented in a fun way and isn't as boring as learning a list of vocabulary by heart.

As the literature suggests there are also risks involved when using serious games in the classroom. For example, if the game has a strong gaming element and this may not be taken seriously and the gaming can become a distraction, the interaction online is different to face to face interaction, teachers cannot support their learners due to their lack of knowledge and experience.

It also means a dependency on technology which may not be welcomed by all educational institutions or learners.

However, in summary, through this article we wanted to show that serious games can be fun and engaging for learners of a second language. The three projects highlighted in this article focus on providing learners with free resources to promote linguistic skills, inclusion and cultural awareness.

References

- Al-Huneidi, A., & Schreurs, J. (2011, September). Constructivism based blended learning in higher education. In *World Summit on Knowledge Society* (581-591). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Boyle, E., Connolly, T.M., & Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment computing*, 2(2), 69-74.
- Breuer, J., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for computer game culture*, 4, 7-24.
- Fernández-Sánchez, M.R., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2023). Conceptual Approach to the Pedagogy of Serious Games. *Information*, 14(2), 1-21.
- Hwang, C. I., & Kim, S. H. (2016). How are Serious Games used in the Classroom setting? Based on the Learning Theory. *Indian J. Sci. Technol*, 9(26), 1-6.
- Koopman, M., Bakx, A., & Beijaard, D. (2014). Learners' goal orientations and learning strategies in a powerful learning environment: A case study. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 186-196.
- Laamarti, F., Eid, M., & Saddik, A.E. (2014). An overview of serious games. *International Journal of Computer Games Technology*, 2014, 1-15.
- McAnaney, D., Gordon, M.D., Leary, M.C.O., & McCormack, & L. (2007). Teaching and Learning in Further and Higher Education: A Handbook by the Education.
- Ravysse, W. S., Seugnet Blignaut, A., Leendertz, V., & Woolner, A. (2017). Success factors for serious games to enhance learning: a systematic review. *Virtual Reality*, 21, 31-58.
- Ryan, A.M., North, E.A., & Ferguson, S. (2019). Peers and engagement. In *Handbook of learner engagement interventions* (73-85). Academic Press.
- Smith, M. (2011) "What computing learners can learn by developing their own serious games", Chapter in Ma, Oikonomou & Jain (Eds.) *Serious Games and Entertainment Applications*, Springer-Verlag, DOI: [10.1007/978-1-4471-2161-9](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9).
- Sousa, C., Neves, P., & Luz, F. (2023). Barriers and Hindrances to the Effective use of Games in Education: Systematic Literature Review and Intervention Strategies. In *European Conference on Games Based Learning*, 17(1), 611-620.
- Westera, W. (2019). Why and how serious games can become far more effective: Accommodating productive learning experiences, learner motivation and the monitoring of learning gains. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 59-69.
- Whitton, N., & A. Moseley (2012) *Using Games to Enhance Learning and Teaching - A Beginner's guide*. Routledge.
- Xu, R., Wu, Q., Wang, W., Shidujaman, M., & Wei, M. (2022). Revitalize Qiang language and

culture by designing serious games based on interactive projection. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (243-261). Springer International Publishing.

Yanes, N., & Bououd, I. (2019). Using gamification and serious games for English language learning. In *2019 International Conference on Computer and Information Sciences (ICCIS)* (1-6). IEEE.

24. Unlocking the potential of chatbots and intelligent tutor for language learning in online courses

Giorgia Montanucci, Alice Peconi

Abstract: intelligent tutors, driven by Artificial Intelligence (AI). This abstract explores the vast potential of these AI-powered technologies in enhancing language learning experiences and outcomes within the context of online courses. Chatbots, designed to simulate human-like conversation, offer learners interactive and personalized language practice opportunities. They provide instant feedback, prompt responses, and engage learners in immersive and interactive conversational scenarios. The adaptability of chatbots enables learners to practice language skills at their own pace and receive targeted guidance based on individual strengths and weaknesses. Moreover, chatbots ensure a continuous learning experience, readily accessible anytime and anywhere, thereby facilitating language practice beyond the confines of traditional classroom settings. Intelligent tutors, equipped with AI algorithms, deliver personalized language instruction tailored to individual learners' needs fostering learner autonomy. These tutors employ data analytics to assess learners' language proficiency, identify areas for improvement, and design customized learning pathways. Furthermore, they track learners' progress over time, providing comprehensive performance reports and insights to both learners and instructors. In conclusion, the contribution also addresses potential challenges and limitations inherent in chatbot implementation and proposes strategies to optimize their effectiveness.

Keywords: Chatbots; Online Language Learning; Personalization; Intelligent Tutors; Online Courses; Artificial Intelligence (AI).

1. Digital Skills and the European Union

The development of digital skills stands out as a focal point on the European political agenda. Over time, various materials have been created to achieve this goal, delineating different intervention areas, and serving as a reference for anyone involved in digital skills. In this paragraph, we aim to highlight observations within these documents that are functional in framing the regulatory context within which we place our reflection on the importance of chatbots and dialogue systems within language education.

One of the first documents published in this regard is *the Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)*, emphasizing that “digital skills for work and life are at the top of the European political agenda.” To achieve

this objective, the Union has established programs with political goals, including reaching at least 80% of the population with basic digital skills and having 20 million ICT specialists by 2030. It serves as a tool providing recommendations and knowledge for those developing policies for citizens' digital skills. It also serves as a reference point, establishing a common and agreed-upon vocabulary that allows for consistent work within a shared terminological and conceptual framework. In this document, digital competence is defined as "the safe, critical, and responsible use of digital technologies and their application in learning, work, and societal participation." It encompasses information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), security (including digital well-being and cybersecurity skills), intellectual property issues, problem-solving, and critical thinking (DigComp 2.2: 3). The definition emphasizes the importance of not only knowing how to use new technological resources but also the concept that competence implies critical and conscious use.

This concept is also central to another European document published on the theme of education in the use of new technologies, titled *Ethical Guidelines for Educators on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning*. This document aims to be a reference point in education regarding the benefits and risks of using artificial intelligence. Attention is especially directed towards systems capable of using large amounts of data, including sensitive data. This document originates from the *Digital Education Action Plan*, which aims to develop knowledge and resources for the sustainable and effective adaptation of the education and training systems of EU member states to the digital era.

The use of artificial intelligence in sectors considered "high risk," such as education and professional training, led to the drafting of a legal framework for AI that establishes mandatory requirements governing its use. Within the bill, AI is defined as "software developed with one or more of the techniques and approaches, which can, for a specific set of objectives defined by humans, generate outputs such as content, forecasts, recommendations, or decisions that influence the environments they interact with." The generation of such outputs and, in general, the ability of AI to perform tasks requiring human intelligence and reasoning becomes possible through the training of these tools on a large amount of data. As mentioned earlier, in an educational environment, these data often coincide with what is termed "education-related data," which can contain large amounts of personal data. It becomes essential for those working in educational environments to be able to integrate these tools into a design that guarantees the privacy and security of sensitive information. In the document *Ethical Guidelines for Educators on the Use*

of *Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning* (p. 12) it is clarified that “schools are required to ensure that the data they process is stored under conditions of confidentiality and security; they must also adopt adequate policies and procedures for the protection and ethical use of all personal data, in accordance with the General Data Protection Regulation.”

The volume on Ethical Guidelines is published following another fundamental document for those involved in education, the *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), published in 2017. Its objective is “to reflect on existing instruments for educators’ digital competence and to synthesize these into a coherent model that would allow educators at all levels of education to comprehensively assess and develop their pedagogical digital competence” (DigCompEdu: 13). The DigCompEdu identifies three specific areas where educators’ digital competence can bring significant benefits: a dimension related to the professional competence of the educator, a dimension related to the pedagogical competence of the educator, and a final dimension related to the competence of learners. Within these dimensions, additional and specific areas are identified, some directly related to the digital competence of educators, the latter divided into a total of twenty-two specific competencies. In summary, the area related to the professional competence of educators emphasizes that the use of new technologies should be productive in communication and collaboration among colleagues and professionals. It should also involve the ability to reflect on these resources and lay the groundwork for ongoing professional growth. The area related to the pedagogical competences of educators, on the other hand, includes their ability to use digital and technological resources functionally within their teaching, make them operational within collaborative learning that fosters student autonomy, utilize their potential for personalized learning, and provide useful feedback in assessment. If these two areas primarily concern the competences of educators, the last one emphasizes how educators should act as facilitators for the development of their students’ digital competence, making them competent content creators, teaching them to use technologies to solve problems, and providing them with tools for a critical and responsible use of these resources, which are now pervasive in everyone’s life.

2. Use of Technologies and Active Learning

Considering learning with reference to a series of theoretical frameworks that might all fit under a more general umbrella of sociocognitive theories (Van Liar, 2008) means placing the relationships formed between the envi-

ronment and learners' mental processes at the center of the learning process. Approaches such as constructivism, which owes its reflections to theories highlighting the role of interaction in the learning process, consider knowledge as "the result of an active construction by the subject, socially negotiated and shared" (Diadori et al., 2015: 139, our translation). The learner is no longer seen as an "autonomous and solitary figure who learns a language through individual and inaccessible processes" (Ciliberti, 2012: 59, our translation) but rather as an active subject whose learning process takes the form of a situated social practice, namely, it is considered as an "activity of meaning production in a real-life context" (Ciliberti, 2012: 263, our translation). Compared to cognitive or psycholinguistic approaches that highlight the acquisition paths of an individual within a linguistic system, the constructivist approach emphasizes not only the socio-cultural dimension within which messages and relationships produced by subjects acquire meaning. Already Vygotsky (1978), whose thinking is fundamental to the birth of the constructivist approach, argued that every mental function appears first on the social plane and then on the psychological plane. According to the Russian psychologist, the same cognitive abilities that distinguish the human species have an inherently social nature. They develop "through participation, mediated by cultural symbolic systems, including the main one, which is language, in family interaction, in peer groups, and in social relationships" (Diadori et al., 2015: 141). Within glottodidactic studies, constructivism has positioned itself and continues to position itself as a fundamental approach to language teaching. It is responsible, for example, for the conception of the class as "a social interaction environment and a learning community, where communication flows are encouraged, and the cooperative construction of knowledge is promoted through activities based on the realization of authentic, meaningful tasks aimed at achieving a purpose" (Diadori et al., 2015: 143). The element of cooperation, which is fundamental within the constructivist approach and becomes central in teaching methods that refer to this approach, is actualized through continuous scaffolding activity that facilitates the learning process. The notion of scaffolding refers to the tutoring process that an expert offers to someone less experienced in solving a problem, allowing the latter to acquire, within this cooperative interaction, the skills necessary to learn how to solve the task.

Constructivism has not led to the formation of a unique didactic model but has contributed to developing a reflection on what should be the fundamental properties of a training environment that allows replicating those processes that make learning meaningful. According to Diadori et al. (2015), we can summarize these properties as follows:

- Promoting the construction of knowledge, understood as a process, rather than the simple reproduction of knowledge.
- Creating moments that promote interactivity.
- Proposing didactic approaches that involve students in solving authentic tasks, aimed at achieving a purpose.
- Involving the learner in the selection of content and in the production of materials.
- Proposing activities that stimulate interaction among learners oriented towards cooperative construction of knowledge and interpersonal negotiation.
- Valuing individual differences by encouraging personalized paths.

It is evident how many of these properties align with the educational principles present in the European documents discussed earlier. It is noteworthy that the key principles of constructivist approaches highlighted so far can find a fruitful application in the use of new technologies. This becomes even more evident when considering that, in the constructivist sense, the learning environment refers to a space within which students interact with each other and/or with the teacher, and this environment can be physical as well as virtual (Diadori et al., 2015). One of the most interesting opportunities that new technologies offer is to expand the learning space beyond the physical classroom, allowing students to perform meaningful learning actions within digital environments.

To implement new technologies most effectively within educational pathways, it is necessary not only to understand their technical characteristics but also to reflect on the function of inserting them into the educational process and to have clear objectives for which they can be used in a functional manner. Often, within classroom activities, technologies are used unproductively, i.e., they are not used in a way that is functional to specific educational objectives. Bax (2011) cites the example of interactive whiteboards, present in almost all modern classrooms, which are often used in the same way as traditional chalkboards, not exploiting the interactive potential that characterizes them and justifying their presence in classrooms, thus becoming little more than mere technological furnishings. In this sense, it is evident that the role of the teacher is always primary and not subsidiary to technology.

2.1 Impact of Technologies in Education

One of the challenges we face when reflecting on the use of technology in education is how to make it productive. Starting from this premise, it seems

useful to clarify that, if by technology we mean artifacts created by humans used to achieve practical goals, then we should consider technologies used in pedagogical contexts as artifacts, such as pens, books, and chalkboards (Bax, 2003, 2011). Introducing such artifacts in educational settings changes the environment in which teachers and learners are immersed and revolutionizes the way they interact with the environment and learn. In this regard, it seems useful to invoke the concept of affordance, wherein we mean “the user-specific relation between an object or event and an animal of a given kind” (Gibson & Pick, 2000). The notion of affordance, declaring that the environment suggests specific motor actions to the organism, blurs the boundary between perception and action, configuring them as two interacting dimensions. Although the concept of affordance has sparked a broad debate in various fields of knowledge, from literature in cognitive neuroscience to robotics, opening debates on different fronts, such as the role of social conventions in the affordances suggested by an object (Borghetti et al., 2011), in the literature in the pedagogical field, the use of this concept has been revolutionary because it provides an important conceptual basis for studying the learning environment and the resources therein, and how they determine interaction and, consequently, the cognitive modalities they activate.

When a new resource is introduced in teaching, it will be used in specific ways, not necessarily coinciding with the variety and modes of use by users outside the classroom. Already in 1918, testifying to the ambivalence in teachers’ attitudes towards “new technologies,” in an article discussing the introduction of the phonograph in language classes, Charles Clarke wrote about the use of the recent “talking machines” that “many experiments have been made with it in schools and colleges, and the silent verdict brought in by its general abandonment is that it is not worth the trouble it involves” (Clarke, 1918: 116). Clarke emphasizes how the use of the phonograph can be functional in the dimension where it allows students to listen and replay a statement unlimitedly: “We can make him repeat hundreds of times an expression or a sound, without losing patience or making an iota of change, something we could expect of no living instructor.” However, the ability to repeat phrases and texts identically within the class, without variations in pronunciation, does not inherently make linguistic content teachable. The phonograph becomes a resource in learning only if it is inserted within an educational context: “It teaches only when its master makes it teach, and hence its failure in so many cases of beginners who hope everything from its use, but who are quite as incapable of learning from speech records as from grammars or course-books” (Clarke, 1918: 117). Another observation made by Clarke (1918) concerns the difference that may exist in exposing an advanced learner to the autonomous use of the phonograph compared to

another who is still in the early stages of acquiring a second language. In the first case, the use of the phonograph could have positive effects, offering a tool to practice pronunciation and improve fluency, building on previous linguistic competence. It is always important to reflect on which stage of learning we can or cannot use a particular technology.

In summary, Clarke (1918), in trying to identify the ways in which this resource can be productive in language teaching, offers a series of general recommendations:

selecting high-quality recordings of native speakers; enthusiastic teacher involvement in delivering materials to students (with caveats about extra time and expertise needed to learn and deploy the technology); adhering to an effective method (reading the text when the audio is first played and later listening without the written text); and tempering expectations of the technology—in Clarke’s case, restricting the use of recordings to building pronunciation skills (Otto, 2017:10).

The advent of radio and its educational use was perceived, Salaberry (2001: 42) tells us, as “an extension of the benefits previously advanced for the use of the phonograph.” The radio was seen as a device through which every lesson could be broadcast and reach a wider audience. Note that this reflection is also at the core of current reflections on open education using online platforms. However, the mere transmission of content is not enough to qualify a technology as educational technology. In this case as well, proposals have been made for using radio to fully exploit its potential. Mohr & Lally (1973: 121), for example, suggested “the implementation of a canonical two-step sequence for the use of radio broadcasts: students wrote down all or part of the material presented orally, and subsequently, selected written portions of the material were shown with an overhead projector.” One of the points immediately perceived as a strength in using the radio for second language teaching was the ability to provide not only authentic but also more varied input than that presented through textbooks.

A similar argument has been put forward by Swaffar and Vlaten (1997: 175) on the positive effects of using films when they argue, “videos expose students to authentic materials and to voices, dialects, and registers other than the teacher’s and provide cultural contexts”. Regarding the use of video material, Gottshalk (1965) claimed that it was “considerably easier for students to absorb both the abstract material given in lectures and the visual aids used to illustrate these abstract materials”.

All these authors agree regarding the idea that technological resources can be productive only when inserted into an educational path. If already in 1984 Lindenau could assert that “we are all in the midst of a microelectronic revolution,” and that the world of education should deal with it and use its

resources to avoid creating educational environments perceived as artificial and obsolete, the subsequent digital or information technology revolution that led to the advent and massive use of new information technologies (ICT) forced the world of education to further reflect on how to use these resources in learner training. In recent years, there has been another significant transformation, especially in the field we call machine learning. The invention of neural networks, systems capable of processing vast amounts of data through statistical methods, has effectively led to the creation of machines capable of providing, in terms of simulating human behavior, very efficient outputs to stimuli of various kinds. In this work, we are particularly interested in the branch of machine learning that deals with processing linguistic data and providing outputs that resemble linguistic inputs and the possible advantages that these resources can bring in a field that seems intrinsic to their characteristics, that of language teaching.

2.1.1 For an Effective Integration of Technologies: The Concept of Normalization

As we have seen, the introduction of a new technological resource into society and then into education can produce a sort of initial alienation. Stephen Bax (2003) has identified a recurring cycle that seems to involve every new technological resource when it begins its journey into and legitimization in the world of education. Bax (2003) proposes a categorization of CALL (Computer-Assisted Language Learning) and their potential and a reflection on “how an innovation comes to be accepted and effective in its new domain” (Bax, 2003: 23). Building on the famous analysis by Warschauer and Healey (1998), which divides CALL into three categories, he proposes a new analysis that is no longer based on the notion of ‘phase’ but on that of ‘approach.’ Although the different approaches he identified may coincide with certain historical phases, the approach category is described as more functional because it considers not only the diverse technological characteristics of different CALL but also the different approaches that have characterized their use in education. Bax (2003) distinguishes between restricted CALL, open CALL, and integrated CALL. The first group identifies tools that allow for limited and categorical feedback to students, such as indicating the correctness or incorrectness of an answer, certainly not personalized and non-interactive, and with which the teacher cannot create personalized paths for students: “for example, it sees the teacher’s role as being restricted to monitoring, the feedback restricted to closed responses and so on” (Bax, 2003: 20). In open CALL, the possibilities for interaction increase, both on the part of the teacher

and in the feedback, they can offer to students. This evolution is possible also because more powerful resources are used. Bax (2003) suggests that, at the time of writing the article, the world of education is still within this approach and not in the last one, which he identifies as that of integrated CALL: “is that it does not yet exist to any significant degree but represents instead an aim towards which we should be working.”

According to Bax (2003), the goal to which every new innovation should tend is connected to the concept of the normalization of innovations, a moment when these are no longer perceived as foreign but somehow become invisible within the environment: “This concept is relevant to any kind of technological innovation and refers to the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence ‘normalized’” (Bax, 2003: 23). Complete normalization occurs when something is not even perceived as technology: a pen, a book, a shoe are not perceived as technologies or innovations despite being human artifacts and, in the first two cases, their use is pervasive in the world of education. Bax (2003: 23-24) states that “CALL will reach this state when computers (probably very different in shape and size from their current manifestations) are used every day by language students and teachers as an integral part of every lesson, like a pen or a book.” Therefore, the stage of complete normalization of a technology within its environment coincides with the approach he identified under the label “integrated CALL.” Bax (2003) particularly emphasizes that only in this stage will it be possible to use computers functionally as a tool for effective learning and in line with the needs of students, aspects that should always be at the center of teaching. In a more recent work, Bax (2011) also highlights how the concept of normalization is connected to the condition in which a new technological resource can be a real support for learning, referring to the notion of scaffolding, i.e., the support that an expert provides to someone less experienced in achieving a goal and that guides learning. As mentioned earlier, scaffolding highlights the inherently social dimension of learning. Keeping this dimension in mind is crucial even in the integration of a technological resource into teaching. In this sense, Bax (2011) emphasizes the crucial role of the teacher as a mediator, guiding learning by deciding when and for what purposes to introduce a particular technological resource and serving as a model for learners regarding the use of such resources, for example, providing a model on how to guide and manage the exchange of information between students and how to collaborate in achieving a goal. The teacher’s primary role remains to create a structure within which students can cooperate productively and, in this process, learn new content.

3. Chatbots and intelligent tutor in Language Learning: An Overview

In recent years, the enhancement of technological resources has allowed educators to harness their potential for instructional purposes. Particularly in language education, recent developments in technology and artificial intelligence have enabled the integration of these advancements into both traditional classroom settings and distance learning programs. Especially in online educational programs, particularly in Massive Open Online Courses (MOOCs), which can reach a large number of individuals and involve a substantial learner base, the issue of flexibility and the ability to customize courses based on diverse user characteristics becomes crucial. Another area that needs to be explored and developed, especially within online courses, is the aspect related to student interaction, a fundamental activity for the development of conversational and pragmatic skills.

In both areas, certain developments in artificial intelligence, such as dialogue systems or intelligent tutoring interfaces, emerge as valuable resources. An intelligent tutor is an advanced educational system that integrates intelligent technologies to provide personalized instructions, immediate feedback, and interactive support to students throughout the learning process. Using artificial intelligence and other technological tools, an intelligent tutor can adapt its approach based on the individual needs and performance of students. This type of system can be employed across various disciplines, offering a personalized learning environment that adjusts to the pace and learning style of each user. Its ability to monitor students' progress and dynamically adapt to their needs makes it a powerful tool for enhancing learning effectiveness in various educational settings. As for the need to create opportunities and activities for students in online language courses to develop discursive and interactional competence, using tools that simulate conversational activities, dialogue systems or chatbots emerge as a valuable resource.

In this section, we will provide a review of the relevant literature on the use of dialogue systems or chatbots within educational activities. Finally, we will focus on introducing one of these chatbots, Cleverbot, outlining its key features, potentials, and shortcomings, and comparing it with more recent dialogue systems such as ChatGPT 3.5.

Dialogue system is a label encompassing a wide array of diverse systems and technologies, united by the commonality of being “a computer program that supports spoken, text-based, or multimodal conversational interactions with humans” (Mc Tear, 2021: 11). The fact that these systems emerged at different times and serve varied purposes and forms is likely why it is challenging to establish uniformity in the terminology referring to these systems. As noted by Mc Tear (2021: 13), “the website chatbots.org lists 161 syno-

nyms for Conversational AI systems. There is little consistency in the use of these various terms in the research literature and in the media.”

Over time, various types of dialogue systems have appeared on the market, designed differently and for diverse functions. A primary distinction worth making is between task-oriented and non-task-oriented systems. In the former, the interaction between the human user and the system is aimed at accomplishing a specific task, whereas in the latter, the interaction is not motivated or directed toward resolving a specific task but rather aims to closely simulate a “generic-daily” conversational setting between humans.

Additionally, not all dialogue systems are developed in the same way. There are three main approaches to the design and development of dialogue systems: rule-based, statistical data-driven, and end-to-end neural. In rule-based systems, conversation flow and other interface aspects are manually crafted using best practice guidelines developed over the past decades by voice user interface designers. In the second and third approaches, dialogue strategies are learned from data on which the systems are trained.

Although it is important to emphasize these differences, as they also impact potential applications in the educational field, it is productive to focus on what these systems have in common: that they provide a new type of interface—a conversational user interface—that replaces the traditional graphical user interface (McTear, 2021).

Chatbots potentially can be used in a wide variety of ways in instructional situations. Studies, such as Kowalski et al. (2011), assume that chatbots could play a useful role in educational contexts due to their interactive mechanisms compared to traditional e-learning systems. This potential was also noted by Abu Shawar, who wrote that “a chatbot could be used as a tool to learn or study a new language; a tool to access an information system, a tool to visualize the contents of a corpus; and a tool to give answers to questions in a specific domain...a chatbot could be trained with any text in any language” (Abu Shawar, 2005). Eliza, the first recognized chatbot, was created in 1966 with the intention of acting as a psychotherapist and returning user words as questions (Weizenbaum, 1966). It is renowned for its early application of natural language processing techniques and employed simple pattern-matching algorithms to engage users in conversations. Consequently, it represents a seminal contribution to the field of artificial intelligence and human-computer interaction. Subsequently, additional chatbots were developed, such as Parry (Colby et al., 1971) and Alice (Wallace, 2009), leading to more recent technological innovations exemplified by contemporary chatbots like SmarterChild (Molnár & Szuts, 2018), as well as widely recognized virtual assistants such as Apple Siri, Amazon Alexa, IBM Watson, Microsoft Cortana, and Google Assistant (Reis et al., 2018). Since 2016, there has been a notable

surge in the development of chatbots, resulting in the creation of diverse types of chatbot systems and Artificial Intelligence generative systems. The introduction of AI-powered technology, especially chatbot systems, increases connectivity, efficiency, and reduces uncertainty in education. They can easily provide a focused, personalized, and result-oriented online learning environment (Cunningham-Nelson et al., 2019), which is exactly what today's educational institutions need. Current uses of chatbots include information delivery and answering frequently asked questions. Recently, we have witnessed the uses of chatbots in educational contexts, such as maintaining students' motivation in learning, supporting freshmen's adaptation to university life (Carayannopoulos, 2018), and helping instructors manage large in-class activities (Schmulian & Coetzee, 2019). The use of chatbots as learning assistants is receiving increasing attention in language learning due to their ability to converse with students using natural language (Fryer et al., 2019; Tegos, Demetriadis & Karakostas, 2015). Language learning with chatbot support involves the utilization of a chatbot to engage students in natural language interactions, facilitating daily language practice, responding to language learning inquiries, and conducting assessments while offering feedback. Essential to this process is the active involvement in dialogues and immersive experiences within language learning environments, both of which play crucial roles in shaping learners' communication competence and language proficiency. Visual chatbot development platforms could support language teachers in creating chatbots according to their specific needs and contexts without prior programming experience. For instance, Dialogflow from Google enables users to customize conversational contents by adding pre-set databases. BotStar, an online chatbot platform, allows users to drag and drop conversational flows using a design dashboard, by which teachers can script students' learning experience with the intended learning objectives. Recently, Artificial Intelligence and Machine Learning techniques can enhance chatbots' ability to adapt to end-users' unstructured inputs. Several studies (Lucas et al., 2015; Fryer & Carpenter, 2006) highlighted the potential of chatbots to diminish the shyness that students may feel during language practice compared with talking with a human partner. From an assessment perspective, chatbot systems could serve as a viable alternative to make the student evaluation process less anxiety-inducing. When there is no human or human-like agent present in any way, people are more inclined to overcome psychological barriers that could otherwise hinder their responses. Furthermore, chatbots have the potential to diminish the transactional distance between learners and instructors within online learning spaces. Moore's (1993) theory of transactional distance posits the existence of a psychological and communication gap between instructors and learners in on-

line environments, fostering potential misunderstandings. Reducing this transactional distance is likely to enhance learner satisfaction with their educational environment. Chatbots contribute to this reduction by facilitating dialogue through which learners can interact with course content. In the realm of language learning education, identifying educational chatbots often involves recognizing three common features. Firstly, they offer 24/7 support to students, ensuring constant availability. Secondly, chatbots can furnish students with a breadth of language information, including a diverse range of expressions, questions, and vocabulary, surpassing what human language partners may provide. Finally, chatbots serve as tireless assistants, reducing humans from repetitive tasks such as responding to frequently asked questions and sustaining language practice (Fryer et al., 2019). Significant findings have emerged from the application of dialogue systems in facilitating communicative tasks. Goda (2014) exemplifies the advantageous role of a dialogue system in aiding students during the preparatory phase of a classroom discussion activity. In this study, the experimental group engaged in a ten-minute conversation with the web-based chatbot ELIZA before participating in a group discussion on the topic of 'the ideal family.' In contrast, the control group was permitted to seek online information but without utilizing chatbots. The experimental group demonstrated superior performance in the discussion activity, particularly in terms of content organization. Further research indicates that incorporating dialogue systems can contribute to the enhancement of conversational and pragmatic skills. For instance, Kim's (2016) study highlights a substantial increase in meaning negotiation strategies among students who interacted with a chatbot over sixteen weeks. Additionally, Fryer et al. (2020) underscores that the appeal of dialogue systems capable of furnishing accurate information on specific topics serves as an attractive incentive for students, promoting engagement in language practice. The accessibility of compelling information and topics mitigates potential shortcomings in the conversational system's performance level. However, despite the potential advantages of chatbots in reducing student anxiety and fostering engagement in language learning, concerns have been raised about the short-term nature of the impact due to the novelty effect (Ayedoun et al., 2019). This effect, rooted in the initial unfamiliarity of a technology, diminishes as students become more accustomed to its use. Additionally, limitations related to the intelligence of chatbots have been noted, especially in instances of low intelligence, where they may provide unrelated or irrelevant responses if students misspell inputs. Another constraint is the inability of chatbots to comprehend multiple sentences simultaneously, a departure from the dynamics of human-human interaction in real language learning contexts (Kim, Cha & Kim, 2019). In conclusion, for a more effective integra-

tion of chatbots into language learning environments, it is imperative to identify potential enhancements that can unlock the full potential of this powerful tool. Understanding the limitations and addressing them in future iterations will contribute to a more robust and impactful use of chatbot-supported language learning environments.

3.1 Cleverbot - Understanding an Advanced Conversational AI

The integration of chatbots into language learning has garnered significant attention in recent literature, with a notable focus on Cleverbot. In Haristiani's comprehensive review (2019) of chatbots in language learning, Cleverbot emerges as the primary chatbot of interest. Cleverbot, conceived by the British AI scientist Rollo Carpenter in 1986 and made accessible online in 1997, has become a prominent subject of investigation. Despite not being originally designed for second language acquisition, interacting with Cleverbot offers students a unique sense of authenticity within a native-speaking environment (Wang et al., 2017). Unlike many language learning tools, Cleverbot is both free and user-friendly, making it an accessible option for learners. Notably, Cleverbot was not developed to provide or furnish useful information; its sole purpose is to engage users in conversation. It operates by considering the last 50 interactions within the ongoing conversation, comparing them to a vast database of past conversations. Through this process, it seeks equivalent contexts or the optimal summation of small clues to generate the most conversationally appropriate response.

Several studies show how CleverBot is appreciated by students: "The results of research on using Cleverbot reported that most students enjoyed using this chatbot. They also generally felt more comfortable conversing with the bots than a student partner or teacher" (Haristani, 2019). Aligning with the principles set forth in the initial part of this article, it is essential to reflect on how to use these resources, assessing whether and how the utilization of these tools can be productive in the educational context.

This reflection is crucial, as one of the major risks of introducing technologies into an educational path is that the novelty effect often shows an irregular trend, with a positive peak reached in the short term after the entry of technology that tends to decrease just as quickly. The question we must therefore ask is how to support this path, keeping it positive. In this sense, task-based approaches can be considered as the framework within which these technologies can be used and made productive, avoiding the mistake of "has raised concerns regarding the potential for novelty effects to mask the real impact of technological interventions" (Fryer et al., 2017: 3).

In their longitudinal study, aiming to demonstrate the difference between students' interest in classroom speaking tasks under conditions of Chatbot and Human partners, Fryer et al. (2017) find, for example, that not only does interest in the specific activity remain more positive and stable with a human partner compared to the chatbot, but also that conversations with the human partner positively influence the long-term interest that students show in the course, contrary to what results from interaction with the chatbot.

The studies by Fryer and Carpenter (2006) and Fryer et al. (2017), which examine the effects of using the same chatbot in various experimental conditions, demonstrate the advantages but also the risks that we may encounter in the use of a dialogue system within a learning course. In both Fryer and Carpenter (2006) and Fryer et al. (2017), the chatbot whose effects were measured is Cleverbot. This risk is further increased by the specific characteristics of many chatbots, which often fail to maintain a coherent conversation for multiple conversational turns. Additionally, as mentioned earlier, some chatbots lack encyclopedic knowledge about the world, which can pose a serious limitation in maintaining the student's interest who interacts with it. Instead, the student might be more inclined to converse more systematically with a dialogue system that can provide information on a topic of personal interest. Below, we present an example of a conversational exchange in Italian conducted with Cleverbot to illustrate some of the shortcomings of this chatbot.

User: Ciao.

Cleverbot: Come ti chiami? :D.

User: Giulio, tu?

Cleverbot: Che bel nome... Io sono giulia.

User: Piacere!

Cleverbot: Piacere...

User: Com'è andata la tua giornata?

Cleverbot: Abbastanza bene.

User: Mi fa piacere.

Cleverbot: A te come butta?

User: Anche a me abbastanza bene.

Cleverbot: Chi è il tuo cantante preferito?

User: Mah...ne ho diversi... mi piace Francesco Guccini. Lo conosci?

Cleverbot: Cosa c'entra francesco totti!

User: Ahah Non ho mai nominato Francesco Totti.

Cleverbot: Ma non era un calciatore.

User: Sì, infatti.

Cleverbot: Luca non è un nome da femmina.

Fig. 1 Conversation in Italian with the Cleverbot chatbot

As seen in the example, Cleverbot manages to simulate certain aspects of human conversation by asking questions and engaging in dialogue. However, it is evident that the coherence of the conversation is compromised at two points. The first occurs when Cleverbot confuses the singer Francesco Guccini with the footballer Francesco Totti. While this exchange may be ironic and contribute to the flow of the conversation, it is clear, indicating the second point, that the chatbot fails to follow the conversation coherently when, in the last line shown here, without any apparent reason, it asserts that the name “Luca” is not a female name. Other shortcomings of this chatbot can be identified in its occasional spelling errors, especially in languages other than English. Furthermore, Cleverbot is unable to recognize or highlight linguistic errors, a function that could be useful in establishing a conversational setting with users aiming to learn a second language. Finally, Cleverbot lacks encyclopedic knowledge, unlike other dialogue systems, preventing learners from engaging in conversations or seeking information on a topic of personal interest, activities that could positively impact motivation. In some instances,

Cleverbot can generate messages that are not particularly pleasant or, at times, even offensive, which may be disturbing to some users. Despite the occasional lack of coherence in the generated sentences, the conversation remains fluid and enjoyable for users. In the realm of language learning, Cleverbot's unique approach contributes to a dynamic and interactive learning experience. As research delves into the potential of chatbots in education, Cleverbot stands out as a valuable tool offering a distinct avenue for language practice and authentic conversational engagement. With the emergence of a wide range of text-to-text generative systems, such as ChatGPT and Google Bard, the possibilities to experiment with dialogic systems and expand language practice opportunities have exponentially increased. They represent an additional means of interacting in the target language while simultaneously accessing specific information in particular areas of interest, depending on the text-to-speech system utilized.

ChatGPT 3.5 is a language model created by OpenAI based on the GPT-3.5 architecture. It is a language model trained on a wide range of texts to assist users by providing information and performing tasks through a dialogue system. One of the main differences between ChatGPT and other dialogue systems, including Cleverbot, besides its significantly more powerful ability to generate linguistic structures, is the versatility of GPT in handling numerous tasks and providing useful information to users. The completeness of the response provided by ChatGPT depends on the input it receives, and to facilitate more efficient interaction, there are a series of prompts ready for users to use. The enhanced performance in handling essential aspects of a conversation, such as better management of linguistic context and topic, along with significant efficiency in providing information and assisting in tasks, is a crucial aspect to consider for its potential educational use. On the other hand, what can be seen as a limitation of ChatGPT is its inability, unlike Cleverbot, to make a conversation more plausible by offering additional inputs and prompts. As seen in the previous example, Cleverbot goes beyond merely answering questions; it introduces new elements to the conversation. This aspect is absent in ChatGPT because its primary goal is not to maintain an authentic conversational setting but rather to provide the most performative language model possible to assist users in their needs. Another support that ChatGPT can offer is the ability to recognize errors within a sentence or text, providing users with a correct alternative.

The shortcomings of different chatbots can be overcome by attempting to combine the use of multiple chatbots, selecting them based on their characteristics and according to various educational activities (Fryer et al., 2020).

4. Chatbots and Online Courses: Towards A Virtuous Relationship

Chatbots and artificial intelligence-based dialogue systems hold the potential to facilitate immersive engagement in the target language within a conversational setting. This makes them highly adaptable resources for online language courses and project-based pedagogy, enabling enhanced customization of the learning path. This lends itself to integration into online courses that offer the advantages of unrestricted access to materials and resources, the potential for personalizing the language learning journey, heightened motivation, an interactive learning environment, the incorporation of multimedia materials, and the capability to decentralize training paths. In the current scenario, characterized by constant and numerous innovations in the field of artificial intelligence, there is an increasingly widespread implementation of AI-powered systems in online courses. These systems allow for a more personalized learning experience based on learners' needs and provide widespread opportunities for language practice in authentic contexts. The synergy between AI-enhanced dialogue systems and online courses emerges as a potential virtuous relationship that recognizes the indispensable value of sustainability, inclusion, and accessibility in education. From a discourse and interactional perspective, the chatbots' ability to handle complex linguistic content that extends beyond sentence-level mastery. The natural realm of language is not confined to the sentence but encompasses discourse and interaction, management of discourse domain posing attention to cohesion and coherence, sustaining, and progressing the topic, handling anaphoric elements. It is precisely the development of discourse and interactional competence that often poses a challenge within L2 and LS courses which could be addressed by dialogue systems. Chatbots and dialogue systems could be a response to this demand, moving towards a comprehensive learning that offers students immersive communicative situations comparable to those experienced in real-life contexts. These innovations hold the potential to enhance language acquisition outcomes and foster a more authentic language learning experience. One of the dimensions that is indeed more challenging to implement within online courses is the one involving learner interaction. Chatbots can offer an intriguing resource to address this gap. For instance, one might consider incorporating activities where students are prompted to engage with a specific dialogue system guided by specific instructions. In the case of systems like ChatGPT, students can interact with the system by requesting, for example, information on a specific topic. They will be compelled to interact with a dialogue system using more complex linguistic structures than those typically used when performing the same task, for instance, through a Google search where it suffices to input keywords to gather information. Re-

garding Cleverbot, students may be asked to interact with the chatbot, paying attention to conversational anomalies such as topic progression, for which additional, more guided activities can be proposed. Cleverbot also often employs linguistic forms typical of more informal registers, as evident in the previously provided example featuring the expression “come butta?” (“how’s it going?”). Additionally, concerning pragmatic relevance, where CleverBot sometimes gives rise to errors by using impolite or offensive expressions, students can be guided through activities focusing on various forms of linguistic politeness and impoliteness.

5. Conclusion

This literature review has comprehensively analyzed the potential of applying artificial intelligence in language learning, spanning from initial experiments to current developments. The significant innovations in chatbot development and utilization in recent years have yielded considerable benefits across diverse educational domains, including traditional language learning and online education. The exploration of various types of chatbots designed for educational purposes, particularly those tailored for language learning, facilitates a critical examination of their advantages and disadvantages in language teaching practices. The profound potential of chatbots and dialogue systems within the realms of online language courses is unmistakable, provided they are implemented within a robust methodological framework and at an appropriate level of linguistic proficiency for the learner. Through their ability to facilitate dynamic interaction and provide personalized assistance, AI-powered dialogue systems have showcased their capacity to revolutionize traditional language teaching approaches. However, amidst their burgeoning promise, it is imperative to acknowledge that this field is in a constant state of evolution. Future research endeavors are paramount, particularly in addressing the imperative of personalized learning pathways tailored to students’ individual needs, preferences, and challenges. Only through this approach can we fully harness the transformative power of AI in language education, propelling us toward a more dynamic and inclusive future of learning.

References

- Abu Shawar, B. A. (2005). *A corpus-based approach to generalise a chatbot system*. University of Leeds.
- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). An overview of chatbot technology. In I. Maglo-

- giannis, L. Iliadis & E. Pimenidis (Eds), *Artificial Intelligence Applications and Innovations. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 584. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31
- Arnold, N., & Ducate, L. (2018). Bringing chatbots into education: towards natural language negotiation of open learner models. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 454-484.
- Baralt, M. (2019). Language learning with a chatbot: designing an interactive language learning tool for self-directed learners. *CALICO Journal*, 36(1), 1-22.
- Bax, S. (2003). CALL - Past, present and future. *System*, 31(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>
- Bii, P. (2013). Chatbot technology: a possible means of unlocking student potential to learn how to learn. *Educational Research*, 4(2), 218-221.
- Borghi, A. M., Lugli, L., & Gianelli, C. (2011). La dimensione sociale delle affordance: affordance tra io e gli altri. *Sistemi Intelligenti*, 23(2), 291-299.
- Carayannopoulos, S. (2018). Using chatbots to aid transition. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(2), 118-129. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2017-0097>
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica, per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Einaudi.
- Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F., & Santaniello, D. (2018). *Chatbot: an education support system for students*. *International symposium on cyberspace safety and security*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01689-0_23
- Clarke, C. C. (1918). The phonograph in modern language teaching. *The Modern Language Journal*, 3(3), 116-122.
- Colby, K. M., Weber, S., & Hilf, F. D. (1971). Artificial paranoia. *Artificial Intelligence*, 2(1), 1-25. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(71\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0004-3702(71)90002-6).
- Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L., & Margerison, E. (2019). A review of chatbots in education: practical steps forward. In *30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education: Educators Becoming Agents of Change: Innovate, Integrate, Motivate* (pp. 299-306).
- Demmans Epp, C., Cui, Y., & Chirkova, K. (2020). Intelligent tutoring systems for second language learning: a systematic review. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30(2), 257-313.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Carocci.
- European Commission (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.
- Fitria, N., Simbolon, N., & Afdaleni, A. (2023). Chatbots as online chat conversation in the education sector. *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 4, 93-104.
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10(3), 8-14. <http://dx.doi.org/10125/44068>
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: connecting learn-

- ing experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023>
- Fryer L. K., Coniam, D., & Carpenter, R. (2020). Bots for language learning now: current and future directions. *Language Learning & Technology*, 24(2), 8-22.
- Gottschalk, G. (1965). Closed-circuit television in second-semester college German. *Modern Language Journal*, 49, 86-91.
- Haristiani, N. (2019). Artificial intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020>
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning - are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Hayashi, Y., & Seta, K. (2019). Adding communicative and affective strategies to an embodied conversational agent to enhance second language learners' willingness to communicate. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(1), 29-57. <https://doi.org/10.1007/s40593-018-0171-6>
- Kiernan, D., & Aizawa, K. (2020). Chatbots in education: a review of applications and approaches. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1233-1256.
- Kim, N. Y., Cha, Y., & Kim, H. S. (2019). Future English learning: chatbots and artificial intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22(3), 32-53. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.3.32>
- Kowalski, S., Hoffman, R., Jain, R., & Mumtaz, M. (2011). Universities services in the new social ecosystems: Using conversational agents to help teach information security risk analysis. In SOTICS 2011, The First International Conference on Social Eco-Informatics (pp. 91-94).
- Lindenau, S. (1984). The teacher and technology in the humanities and arts. *Modern Language Journal*, 68, 119-124. <https://doi.org/10.2307/327137>
- Lucas, G. M., Gratch, J., King, A., & Morency, L. P. (2014). It's only a computer: virtual humans increase willingness to disclose. *Computers in Human Behavior*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.043>
- McTear, M. (2020). *Conversational AI: dialogue systems, conversational agents, and chatbots*. Springer.
- Mohr, W., & Lally, D. (1973). Teaching German via short-wave broadcasts. *Modern Language Journal*, 57, 119-124. <https://doi.org/10.2307/323929>
- Molnár, Gy., & Szűts, Z. (2018). The role of chatbots in formal education. In 2018 IEEE 16th International symposium on intelligent systems and informatics, 197-202. <https://doi.org/10.1109/SISY.2018.8524609>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge.
- Otto, S. E. K. (2017). From past to present. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch2>
- Punie, Y., Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications office of the European Union.
- Salaberry, M.R. (2001), The use of technology for second language learning and teaching: a

- retrospective. *The Modern Language Journal*, 85, 39-56. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00096>
- Swaffar, J., & Vlaten, A. (1997). A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. *Modern Language Journal*, 81, 175-188. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01173.x>
- Verdu, E., Regueras, L. M., Verdu, M. J., De Castro, J. P., Kohen-Vacs, D., Gal, E., & Ronen, M. (2014). Intelligent tutoring interface for technology enhanced learning in a course of computer network design. In *IEEE Frontiers in Education Conference Proceedings* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044139>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens*. Publications office of the European Union.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31 (2), 57-71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- UNESCO, World commission on the ethics of scientific knowledge and technology (2019). *Preliminary study on the Ethics of Artificial Intelligence*. Publications office of the European Union.

25. Evaluation and validation of informal language activities with open badges

Benjamin Holt, Aleksander Wiater, Annick Rivens Mompean

Abstract: This article describes the creation of an open badge system meant to increase recognition of informal language learning. After laying the theoretical groundwork of informal language learning, we introduce open badges and the underlying blockchain technology that allows for their existence. While open badges can be used to recognize all kinds of informal learning and skill development, our focus is on how this technology can be used to recognize and promote foreign language learning in informal contexts. We present a system of micro badges designed for the specific purpose of allowing learners to gain official recognition for informal language learning activities that were completed outside the classroom. Our badge system was developed as part of the Erasmus+ project called DIAL4U (*Digital pedagogy to develop Autonomy, mediate and certify Lifewide and Lifelong Language Learning for (European) Universities, 2021–2023*). We then raise essential questions concerning the evaluation and validation of these activities. Finally, we discuss the future prospects of this system of micro badges and the long-term implications that this technology has on language learning.

Keywords: Informal Language Learning; Evaluation; Validation; Open Badges; Blockchain Technology.

1. Introduction

Prior to the late 1960s, researchers and educators paid virtually no attention to informal education. The concept was developed in the context of psychological and pedagogical research, when it was noticed that learning does not have to take place only in formal or non-formal learning situations. One of the first empirical approaches to informal learning was presented by Canadian educator and researcher Allen Tough (1967), who was interested in getting students involved in the learning process. What was originally called self-planned later morphed into self-directed learning. In the European context of foreign language pedagogy, research on informal foreign language learning was initiated almost 40 years later, mainly by Geoffrey Sockett, Denyze Toffoli and Meryl Kusyk. Today, informal learning is rapidly gaining interest among researchers (e.g. Babault, Grabowska & Rivens Mompean, 2022), who are paying special attention to the breakthrough that has

occurred—and that is ongoing—thanks to the widespread presence of Information and Communications Technology (ICT).

Access to a myriad of online resources supporting informal learning allows for learners to remain in constant contact with a foreign language without the need for linguistic immersion in an endolingual context (i.e. in a country where a given target language is used as the natural means of communication). Of course, the countless different situations in which informal foreign language acquisition occurs means that learners are not always aware of the learning potential of the activities they engage in, and of the impact they have on their linguistic knowledge and competence (Grabowska & Wiater, 2023). Research has shown that learners are satisfied with repeatedly engaging in practices that are conducive to learning (e.g. watching videos or listening to music in a foreign language) without considering their effectiveness (Valetopoulos & Wiater, 2023). Moreover, informal learning does not benefit from the same status as formal education. Grabowska (2023) attributes this to its horizontal dimension, meaning that it is spread out over everyday life, as opposed to the vertical dimension associated with climbing the ladder of formal education. However, formal education accounts for only a small percentage of time devoted to learning, which means that much of the learning that takes place is not recorded or reported in standard educational systems. We agree that “informal education appears to be the first educational modality, the one with which everything begins and which dominates the logic of lifelong learning” (Brougère & Bézille, 2007: 126, our translation). Foreign language teaching supports self-directed, learner-centered activities, in which learners make their own decisions about what they will learn, at what pace, from what sources, etc.

Hence, as part of an Erasmus+ project conducted by eight universities from eight European countries called *Digital pedagogy to develop Autonomy, mediate and certify Lifewide and Lifelong Language Learning for (European) Universities* (DIAL4U), one of the goals was to develop digital tools allowing educational institutions to appreciate and recognize knowledge, skills and competencies acquired by learners engaged in informal language learning. Although the identification and validation of informal education should, in principle, remain optional, it is important to support learners and teachers in this process of empowerment by offering them tools that will allow them to gain validation and recognition for all activities and experiences that can have positive effects on the learning process.

2. Open badges and informal, lifelong learning

Open badges were invented as a way for learners to earn recognition for their drive, passion, skills, achievements, and experiences, especially those that are not listed on traditional diplomas issued by higher education institutions. They also take into account the fact that learning takes place across time and across contexts, and that not everybody is able to attend expensive higher education institutions. The Mozilla Foundation, in partnership with Peer 2 Peer University (2012), is widely regarded as a pioneer in this field by proposing a system of online badges that allows badge holders to gain formal recognition of their skills and achievements by higher education institutions and employers. Open badges account for skills that are not always formally recognized such as digital literacies, granular skills, soft skills, and particular experiences. They are learner-centered, personalized, can be combined, and show a more complete picture of lifelong learning than do traditional diplomas. They symbolize membership of a particular community (e.g. language learning, computer coding, etc.). They also challenge the notions that knowledge is produced only by expert authorities and that learning can only take place within classrooms or expensive universities. As the Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University (2012: 3) explain in their seminal working paper, "Learning is not just 'seat time' within schools, but extends across multiple contexts, experiences and interactions. It is no longer just an isolated or individual concept, but is inclusive, social, informal, participatory, creative and lifelong."

Open badges are also useful because the skills required to be an educated citizen are constantly evolving. The Mozilla Foundation argues that in addition to being able to read and write, we must now be able to use various technologies, seek information online, produce content, and be good digital citizens. We must also be able to judge the quality of sources, multitask and network. These skills are often developed in informal contexts. The authors take issue with the fact that institutions still get to decide what kind of learning should count and who should have access to it. Open badges can therefore empower individuals who are motivated and have valuable skills and experiences to offer, but who did not necessarily follow a traditional educational trajectory. Open badges are beneficial not only to learners, who can gain recognition for their skills and achievements, but also to employers, who can use open badges to narrow and sort a pool of job applicants by skills (Devedžić & Jovanović, 2015).

According to the Mozilla Open Badges Guide for Adult Learners, published by Mozilla Open Badges and co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union,

A Badge is a little digital image that can be displayed on social media or other places on the Internet. The hidden beauty of an Open Badge lies in its metadata and is revealed when you click on the image: Metadata are information contained within a badge that defines it, the metadata includes name, description, and links to other important details like the badge's criteria, evidence. Metadata also contains a description of what the badge earner had to do in order to gain it and a link back to the awarding institution for verification (Mozilla Open Badges, 2016: 2).

In sum, badges can attest a granular learning path with specific skills that are picked up along the way, they are motivational because they provide learners with a sense of accomplishment and make them aware of what skills exist and can be gained, they are innovative and flexible because they can capture a wide range of skills including those that are often missed by diplomas or that are rapidly changing such as digital literacies, they formalize reputation and identity, and they signal community membership (The Mozilla Foundation & Peer 2 Peer University, 2012).

Before returning to open badges and their applications in foreign language learning, we must first discuss the technological revolution that is behind open badges.

3. Open badges and blockchain technology

The ease with which digital documents can be duplicated, modified and distributed has created new needs in terms of safe and secure recordkeeping. Banks, educational institutions and other third parties have traditionally been responsible for this. Recordkeeping comes with an inherent material cost, since one must pay the bankers or recordkeepers. It can also lead to trust issues, since a central entity has complete control over all transactions and recordkeeping. In the field of education, the falsification of diplomas and certificates is ongoing and rampant (Eaton, Carmichael & Pethrick, 2023).

Several innovative solutions have been proposed to overcome these obstacles, culminating in what is now known as blockchain technology. To protect against falsification of documents and tampering with timestamped data, David Chaum came up with a system of distributed trust so that one party is not solely responsible for keeping track of and guaranteeing the authenticity of digital records. His multiple-vault solution was presented in his doctoral dissertation, which was a "feasibility argument for computer systems which can be established, maintained and trusted by mutually suspicious groups" (Chaum, 1982: 3). He is known as the inventor of digital cash and as the first person to present a blockchain protocol. Haber and Stornetta (1991) came up with a cryptographic solution using hashes for timestamping digital docu-

ments in such a way that makes it impossible to alter them. Nakamoto (2008) presented a peer-to-peer payment system called Bitcoin that allowed mutually distrusting parties to carry out transactions without the need for a third party such as a bank. It offered a cryptographic solution to the double-spending problem, making it impossible to copy and spend a digital token twice. However, blockchain is useful for more than just the transfer of money. As Panagiotidis (2022: 67) points out, cryptocurrencies and blockchain technology are two separate things: “Cryptocurrency is the means by which transactions are made, and Blockchain is the system that supports, verifies, approves, records and ensures the security and validity of transactions.”

Blockchain technology (see Nofer, Gomber, Hinz & Schiereck, 2017 for an in-depth explanation) allows mutually distrusting parties to transact with one another by ensuring the authenticity of digital records. A public blockchain is a public ledger that is visible to all parties at all times, and is made up of individual blocks that are cryptographically linked to one another. In the case of the Bitcoin network, a new block is added to the chain every ten minutes, and each block contains all the transactions that took place during that time. Once a block is added, it is cryptographically locked in place via a hash and cannot be modified. It is impossible to modify any portion of the blockchain without also invalidating the hash. The Bitcoin network is public, meaning that the entire blockchain (and therefore every transaction that ever took place) is visible to everyone at all times. Blockchain networks are distributed, meaning that each individual node has a full copy of the entire blockchain, from its inception to the current block. Blockchains are also consensus-based; if a bad actor were to try to modify the blockchain in his favor, he would not succeed because his copy of the blockchain would not agree with the copies of the blockchain stored on all the other nodes. Another advantage of distributed ledgers is that if one node goes offline or is destroyed, the blockchain is still protected thanks to all the other nodes. One obvious use case for blockchains is therefore the secure storage of unfalsifiable academic records, such as the Blockcerts system issued by MIT Media Lab (Vidal, Gouveia & Soares, 2020).

In addition to allowing the secure and decentralized transfer of funds, distributed ledgers can also be used for smart contracts (see Szabo, 1997 for an introduction). These can be thought of as simple computer programs or lines of code such as if-then statements that execute automatically once certain conditions are met, allowing mutually distrusting parties to enter into agreements with one another without an intermediary. The best known blockchain network for smart contracts is the Ethereum network, which was invented by Buterin (2014). As a possible use case, Buterin (2014: 1) gives the example of “a treasury contract of the form ‘A can withdraw up to X currency units per day, B can withdraw up to Y per day, A and B together can withdraw

anything, and A can shut off B's ability to withdraw." In sum, the Ethereum network "allows anyone to build what is essentially a command line application run on a virtual machine that is executed by consensus across the entire network, allowing it to modify a globally accessible state as its 'hard drive'" (Buterin, 2014: 34). In the field of education, smart contracts can be used to automatically award a diploma, validate an assignment, or award "kudos" once certain conditions are met (Sharples & Domingue, 2016).

As Panagiotidis (2022) explains, blockchain technology has evolved since it was first invented. Blockchain 1.0 is used for sending, receiving and storing digital currency such as Bitcoin. Blockchain 2.0 is used for smart contracts such as Ethereum. Blockchain 3.0 uses decentralized applications in various sectors such as healthcare and art. Blockchain 4.0 aims to respond to business demands such as supply chain management. There are public blockchains such as Bitcoin that anybody can use, private blockchains that are only open to authorized users, and consortium blockchains, which are a hybrid of the two (Grech & Camilleri, 2017). Blockchain technology has also undergone, and continues to undergo, wide-ranging technical improvements that allow it to work faster and more efficiently, with less power consumption and lower processing requirements (Poojaa & Kumar, 2023).

4. Blockchain technology and informal language learning

Although blockchain technology is most famous for its applications in digital finance and in smart contracts, it also offers many benefits to society outside of these domains. In 2017, Grech and Camilleri wrote a report for the European Commission in which they explain how blockchain technology can be useful for issuing certificates to learners, storing verified e-portfolios, and managing intellectual property. As for certificates, "The objective of notarising certificates on a blockchain is therefore to transform a digital certificate that a student usually receives privately into an automatically verifiable piece of information that can be consulted by third parties through an immutable proof system, on a public Blockchain" (Grech & Camilleri, 2017: 51). As mentioned above, an open badge contains metadata that can be used to verify the authenticity of the badge. A bibliometric analysis by Reis-Marques (2021) shows that many scientific articles have been published on the use of blockchain technology for safe recordkeeping and to fight against the falsification of diplomas.

In the field of education, several studies have looked into how blockchain technology can be used to facilitate teaching, learning, course design and recordkeeping (see Facey-Shaw et al., 2018 and Panagiotidis, 2022, for re-

views). Teacher interviews carried out by Min and Bin (2022) showed that blockchain technology can be useful for many aspects of course design and evaluation as it can build trust, trace data, ensure accuracy, foster teamwork among colleagues, and enrich competence-based evaluation. Downes (2019) demonstrated how open badges and blockchain technology can be used to validate the completion of MOOCs. In order to fight against the falsification of credentials and academic fraud, the information of each badge can be stored in the blockchain itself, allowing for decentralized recognition of course achievements, distributed content and assessment, and the ability to merge and combine parts of different courses. Sun, Zou, Li and Luo (2021) created a system that facilitates the continuous assessment of English learners in China. It facilitates the storage and evaluation of student productions with a tamper-proof system underpinned by blockchain technology. Students receive scores based on their performance, and these scores cannot be later modified by teachers. As we can see, blockchain technology has many useful applications in the field of education.

Open badges are particularly useful for language learners. As Spencer and Bussi (2020) point out, a language course may be field-specific, but the transcript may only read “language.” Open badges can therefore help prospective employers know what granular, field-specific skills the learner acquired. Furthermore, open badges are locally and internationally recognized at the same time: “An Open Badge is an internationally standardized credential awarded and designed by local providers, who tailor their badges to meet specific local needs. As such, it is a peculiarly ‘glocal’ form of accreditation” (Spencer & Bussi, 2020: 427). These authors point out that university language centers are especially fertile grounds for open badges because they are the meeting place of language learners from many different disciplines.

In sum, open badges have many use cases in education, including language learning. In addition to helping to overcome the technical challenges involved in secure, decentralized recordkeeping, they allow for personalized, learner-centered and self-directed learning. Open badges motivate learners by helping them gain recognition for achievements and by making them aware of further skills to be acquired.

5. A system of micro badges

As mentioned above, learners can earn badges to reflect their involvement in activities that may not have been undertaken for the sole purpose of learning. This helps to recognize and appreciate learning that took place outside the walls of traditional educational institutions. Linguistic input comes in

many different forms and in various natural environments. Informal learning, which can be related to experiential learning (Kolb, 2015), is therefore an involuntary and inevitable part of everyday life. It is considered to be partly intentional (the learner listens to music because she wants to learn the culture of the language she is learning) and partly incidental (listening to music in a foreign language accompanies the learner in his free time and he does not necessarily pay close attention to the words or to the act of language learning). Informal learning is conceptualized as any learning that takes place outside of formal and non-formal educational programs (we use the word ‘program’ because the essence is not learning outside the system of organized education, but outside the prescribed and planned program):

Informal learning can be acquired through a wide variety of different experiences including, among others, work situations, civic engagements or family responsibilities, and activities such as reading, volunteering, surfing the Internet, attending film or theater festivals, traveling, pursuing hobbies, participating in religious activities, joining study groups, watching television, visiting museums, taking craft classes, and developing personal research projects (Schugurensky, 2007: 15; our translation).

It is important to emphasize the fact that even though informal learning is mostly unintentional, the boundary between intentional and unintentional learning is not clear cut, and informal learning can take place in situations that were sought out intentionally. In other words, participation in various activities can either be a conscious choice by the learner who intends to learn a foreign language, or it may be beyond the learner’s awareness and be considered as leisure or free time. Fig. 1 outlines the differences between formal, non-formal and informal learning.

	Formal	Non-formal	Informal
Directed by the institution	+	-	-
Presence of structured goals	+	+	-
Intentional learning	+	+	-(+)

Fig. 1 Properties of formal, non-formal and informal learning

Easy access to situations, tools and materials at little to no financial cost, combined with their attractiveness, interactivity, flexibility and openness, are just some of the advantages that contribute to the increased incidence of informal language learning. From this perspective, recognition of informal learning can complete and reinforce learners’ motivation, as the use of open

badges provides learners and teachers with visible, stimulating and motivating tools. As mentioned above, open badges allow for the official recognition of different activities that learners engage in and complete during their free time.

However, the virtues of open badges can also lead to challenges. Widespread availability and use of badges increase their usefulness, which in turn makes learners more likely to benefit from them. But as pointed out by Ahn, Pellicone and Butler (2014: 9), “if anyone can create badges, it may be the case that many badges are not designed well from an instructional design perspective, and do not guide learning effectively for a learner.” In addition, due to the ubiquity of resources and activities, not all learners are capable of judging which ones are worth their time, and of self-directing their learning. Therein lies the value of badges that are designed and administered by teachers and researchers in the field of education, such as the ones that we are proposing as part of the DIAL4U project.

The first step is to identify the situations in which informal learning is likely to occur. The system of micro badges that we have created as part of the DIAL4U project was designed to account for certain activities that are conducive to language learning. We have also implemented a validation process that can be used by teachers and learners alike. The goal is for learners to graduate from university prepared for lifelong, independent learning, and equipped with effective tools that can be applied to their professional careers.

The part of the DIAL4U project dedicated to developing badges that recognize informal language learning is divided into four main tasks:

- Task 1: Determine the challenges of non-formal and informal learning vis-à-vis formal learning of foreign languages.
- Task 2: Define what skills are necessary for effective language learning and what types of activities can help develop these skills.
- Task 3: Design badges corresponding to a list of necessary skills for autonomous, self-directed language learning.
- Task 4: Issue the first certified badges by the DIAL4U consortium using blockchain technology.

For task 2, in the continuity of Rivens Mompean and Eisenbeis (2022) who sought to identify the intentions behind the integration of informal and non-formal learning into a self-directed language learning environment, the team elaborated a survey and administered it to 37 Polish and 27 German learners of French as a foreign language. The learners had different levels of French (A1–C1). Over a two-month period, they were tasked with keeping a logbook of their informal, outside-the-classroom and autonomous French

language activities that could lead to learning. The comprehensive analysis of these logbooks indicated what activities are practiced by the learners and which of these can lead to language acquisition in an exolingual environment, meaning an environment in which the target language is not spoken as the main means of communication (e.g. learning French in Germany or in Poland). The first objective of this study was to compare informal language practices and the associated metacognitive skills among learners from different countries and of different native languages. No significant differences in this respect were observed between Polish and German students. The second objective was to establish a list of practices that can lead to the development of certain skills. This list served to define the competencies that should be recognized, and allowed us to create a versatile, multidimensional model for badge attribution (see Fig. 2).

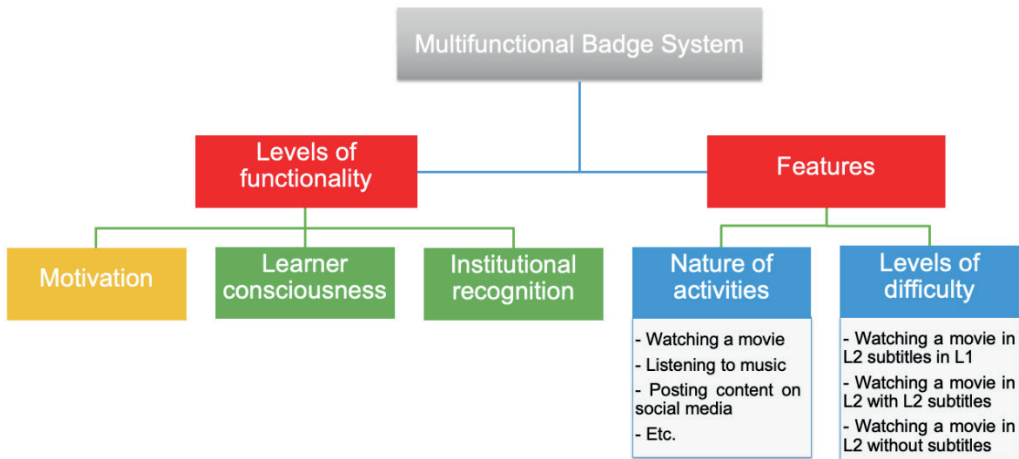


Fig. 2 Model of multifunctional badge system

Our system of open badges was designed to increase learner motivation and consciousness regarding various language learning activities and situations. This, in turn, will lead to institutional recognition of foreign language learning.

On the basis of this model and of the outputs of tasks 1 and 2, we defined the parameters (12 micro badges for 12 different informal language learning activities leading to a Badge for Informal Language Learning in three versions: bronze, silver or gold, according to the number of micro badges earned) and the modalities (manual, semi-automatic or automatic) of badge attribution. A student has to practice an informal language learning activity 10 times within a determined time frame (e.g. one semester) in order to earn a micro badge.

Finally, we designed and implemented a tiered system of badges. The com-

plex task of designing and improving the badge system was a joint effort between DIAL4U partners, language teachers and learners. Just as The Mozilla Foundation proposes different levels of badges such as core, intermediate and expert badges, we propose a system of *micro badges* that learners can earn individually. These can be combined to earn a *meta badge* which certifies the fact that a certain number of micro badges have been achieved. The meta badges formalize the completion of informal activities, as they will be officially issued by the university through the Open Badge Factory, which offers a user-friendly interface for creating and issuing badges.

Our micro badge system is made up of 4 automatic (including 2 fully automatic) and 9 manual (2 of which have the potential to become automatic provided the resources) micro badges. By the word *automatic*, we mean that badges are awarded automatically on the platform once the indicated resources have been used during an indicated period of time. The word *manual* means that badges are awarded by the teacher on the basis of the student's self-declared out-of-classroom learning situations.¹ The multitude of potential learning situations and contexts makes the repository open; other badges can be added if needed. In alphabetical order, the micro badges can be awarded for the following informal language learning activities:

Activity	Type of validation	Description
Attending Workshops	automatic or manual	Activities include: spending 1 hour per week attending workshops or conferences in the target language.
Blogging or vlogging	manual	Activities include: creating blog posts (minimum 1,000 words) or vlogs (minimum 10 minutes of spoken content) at least once a week.
Browsing social media	manual	Activities include: spending at least 2 hours per week reading short posts, consuming original content, watching reels that include spoken language, watching tutorials, etc.
Developing Metacognition	manual	Activities include: making at least one entry per week in a reflective learning journal, creating video diaries, mind maps or blogs, etc., which reflect upon language learning.

¹ To ensure the credibility of the certification process, the teacher (or designated person) may demand proof of participation in approved activities (e.g. participation in a conference or written work). However, we assume that the learner's primary motivation is intrinsic and is interested in gaining as much contact with the foreign language as possible.

Emailing or texting	manual	Activities include: spending at least 1 hour per week texting or emailing for personal or professional purposes.
Gaming or other hobbies	manual (potentially automatic provided that the institution has adequate resources)	Activities include: spending at least 1 hour per week on leisure activities requiring communication in the target language, e.g. online gaming, playing sports, participating in outdoor activities or solitary hobbies (cooking while following recipes in the target language, etc.).
Interacting orally	manual	Activities include: spending at least 1 hour per week on face-to-face conversation, videoconferencing, phone conversation, etc.
Listening to or singing songs	manual (potentially automatic provided the institution has adequate resources)	Activities include: spending at least 1 hour per week listening to music that is sung or spoken with words or singing (e.g. karaoke).
Listening to spoken content	automatic	Activities include: spending at least 1 hour per week listening to radio programs, podcasts, etc.
Reading	automatic or manual	Activities include: spending at least 1 hour per week reading books, magazines, articles (online or print versions), etc.
Watching videos	automatic	Activities include: spending 1 hour per week watching TV shows, movies/films, online videos, TED talks, etc.
Writing (fiction or non-fiction)	manual	Activities include: spending at least 1 hour per week writing fiction or non-fiction or keeping a personal journal.
Engaging in other activities	manual	The student is free to declare any informal language learning activity that is not listed above. The teacher assesses the value of informal learning.

Fig. 3 Micro badge descriptions

Due to the countless situations in which learners can informally develop language skills, a thirteenth badge was added: “Engaging in other activities,” which allows the teacher to assess the student’s contribution and validate other kinds of activities not explicitly mentioned in the other micro badge categories.

6. Pedagogical issues and implications

There are several questions raised by the use of these badges. First of all, these activities are not necessarily separate from other formal activities that learners engage in, and a link needs to be established between formal and informal language learning. We consider that the self-access language learning center that most universities are equipped with is the best space to develop this link and to form a convergence zone between formal and informal learning spheres. This can be added to Spencer and Bussi (2020)'s list of reasons for why university language centers are so advantageous.

We also consider that this space is meant to equip language learners with the necessary reflexive tools, help them learn how to learn, develop their metacognitive competences, and help them become aware of the challenges and opportunities these activities provide. Rivens Mompean and Eisenbeis (2022) have described this as a dynamic, evolutive process. As learners gain access to a wider range of learning situations and resources, they also become more focused on their objectives, and therefore gain in intentionality.

The recognition offered by the DIAL4U badges creates a two-way movement, crossing between the two learning spheres:

- From informal to formal learning: Students' informal activities gain recognition by the educational institution (the university);
- From formal back to informal learning: The institutional recognition of learning leads to a never-ending validation of the lifelong learning process that takes place in informal contexts.

This movement has been described by Erstad (2018), who distinguishes two main learning dynamics: lifelong (diachronic learning throughout life) and lifewide learning, throughout the entire day and at any particular moment of the day—also called synchronic or “360-degree learning” (Guichon, 2022).

We would also like to add that these badges are not meant to replace official and internationally recognized language proficiency tests. Even though the final badge from our project is issued as an open badge, which is stored on a blockchain and justifies the completion of a certain range of activities, it does not certify any particular outcome or level of proficiency. Our badges should therefore not be considered as substitutes for language certificates or diplomas. However, one of the main advantages of badges is that they can be used for many different purposes in the educational landscape including motivation, engagement and participation (Facey-Shaw et al., 2018). Furthermore, the fact that badges can account for specific and short-term activities is

one of their strengths, in addition to their combinatorial nature and ability to represent unique learning profiles and personal roadmaps (Spencer & Bussi, 2020).

7. Conclusions and prospects

In this article, we presented our framework for a system of micro badges based on informal language learning activities. Our micro badges do not certify hard skills, but help learners gain recognition for language learning activities that were completed outside the classroom, which should lead to increased motivation. The next step of our project will be to issue the first badges to a large cohort of language learners, which will allow for the institutional recognition of these activities. These badges will contribute to an open environment that enables lifelong informal learning. The open nature of our system will allow for new activities to be added and to account for the learning that takes place beyond the boundaries of institutions and organizations, therefore reflecting the open-ended and personalized nature of lifelong learning. Our badges will also allow for endorsement by other institutions or individuals, along with the added value of raising awareness among employers and language learners.

However, some limitations and points of caution should be addressed. First of all, open badges are meant to serve as a complement to, and not as a replacement for, official diplomas awarded by institutions. Open badges therefore need to undergo widespread adoption and gain acceptance among employers and educational institutions in order to have utility. In other words, similar to cryptocurrencies such as Bitcoin, their value is defined entirely by their use and the amount of trust that people place in them. It is yet to be seen whether institutions, businesses and employers adopt and accept open badges, and if they do, they might not all agree on using a single blockchain where all academic records are stored, as hypothesized by Sharples & Domingue (2016).

Only time will tell whether open badges are here to stay, or if they are a fleeting fad. This will be determined by how many people use badges, and also by the quality of badges that are released. As Farmer and West (2016) point out, if there is a flood of badges, then they will have a limited effect, and it will be difficult for people to determine their value. It is therefore incumbent upon the badging community to create high-quality, meaningful badges. According to Farmer and West (2016: 48), "What is needed for an innovation like open badges to be successful, at this stage, are additional examples of effective badging practices, along with rigorous research into the principles of

quality badging.” Since open badges are still in their early stages, we remain optimistic that our system of micro badges will contribute to this goal. We aim to ensure that the evaluation and certification of skills and experiences keep pace with the inherently lifelong, personalized, decentralized, and often informal nature of language learning.

References

- Ahn, J., Pellicone, A. & Butler, B. S. (2014). Open badges for education: What are the implications at the intersection of open systems and badging?. *Research in Learning Technology*, 22. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.23563>
- Babault, S., Grabowska, M. & Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues. Quelles articulations ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20–1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11179>
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l’usage de la notion d’informel dans le champ de l’éducation. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 158, 117–160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Buterin, V. (2014). *Ethereum: A Next-Generation Smart Contract and Decentralized Application Platform*. Ethereum.org
- Chaum, D. L. (1982). *Computer Systems Established, Maintained and Trusted by Mutually Suspicious Groups*. Berkeley: University of California.
- Devedžić, V. & Jovanović, J. (2015). Developing Open Badges: A comprehensive approach. *Educational Technology Research and Development*, 63, 603–620. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-015-9388-3>
- Downes, S. (2019). Recognising Achievement with Badges and Blockchain in a Connectivist MOOC. *Journal of Learning for Development*, 6. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i3.348>
- Facey-Shaw, L., Specht, M., Van Rosmalen, P., Borner, D. & Bartley-Bryan, J. (2018). Educational Functions and Design of Badge Systems: A Conceptual Literature Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11(4), 536–544. <http://dx.doi.org/10.1109/TLT.2017.2773508>
- Grabowska, M. (2023). *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris: Éditions l’Harmattan.
- Farmer, T. & West, R. E. (2016). Opportunities and challenges with digital open badges. *Educational Technology*, 56(5), 45–48.
- Grabowska, M. & Wiater, A. (2023). Rola nieformalnego uczenia się języków obcych w świadomości studentów filologii francuskiej. *Neofilolog*, 60(2), 348–361. <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.2.5>
- Haber, S. & Stornetta, W. S. (1991). How To Time-Stamp a Digital Document. *Journal of Cryptology*, 3, 99–111. <https://doi.org/10.1007/BF00196791>
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. Second Edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Min, L. & Bin, G. (2022). Online teaching research in universities based on blockchain. *Ed-*

- ucation and Information Technologies, 27, 6459–6482. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10889-w>
- Mozilla Open Badges. (2016). *Open Badges for adult education*.
- Nakamoto, S. (2008). Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System. *Bitcoin.org*.
- Nofer, M., Gomber, P., Hinz, O. & Schiereck, D. (2017). Blockchain. *Business & Information Systems Engineering*, 59, 183–187. <https://doi.org/10.1007/s12599-017-0467-3>
- Panagiotidis, P. (2022). Blockchain in Education - The Case of Language Learning. *European Journal of Education*, 5(1), 66–83. <https://doi.org/10.26417/443gjm83>
- Poojaa, H. K. & Kumar, G. S. (2023). Evolution of Consensus Algorithms in Blockchain Technology. *2023 International Conference on Intelligent Systems for Communication, IoT and Security (ICISCoIS)*. Coimbatore, India: IEEE, 493-498. <http://dx.doi.org/10.1109/ICIS-CoIS56541.2023.10100388>
- Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M., (2022). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20–1. <http://journals.openedition.org/rdlc/11389> DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389>
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13–27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Sharples, M. & Domingue, J. (2016). The Blockchain and Kudos: A Distributed System for Educational Record, Reputation and Reward. In K. Verbert, M. Sharples & T. Klobočar (Éds.), *Adaptive and Adaptable Learning*. Cham: Springer International Publishing, 490–496. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_48
- Spencer, A. & Bussi, A. (2020). The university language centre as an open-badge issuer: New directions in ESP assessment and accreditation. *Language Learning in Higher Education*, 10, 421–444. <http://dx.doi.org/10.1515/cercles-2020-2028>
- Sun, X., Zou, J., Li, L. & Luo, M. (2021). A blockchain-based online language learning system. *Telecommunication Systems*, 76, 155-166. <https://doi.org/10.1007/s11235-020-00699-1>
- Szabo, N. (1997). Formalizing and Securing Relationships on Public Networks. *First Monday*, 2(9). DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.Lv2i9.548>
- The Mozilla Foundation, C. & Peer 2 Peer University (2012). *Open Badges for Lifelong Learning*. https://wiki.mozilla.org/images/5/59/OpenBadges-Working-Paper_012312.pdf
- Tough, A. (1967). *Learning without a teacher. A study of tasks and assistance during adult self-teaching project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Valetopoulos, F. & Wiater, A. (2023). Auto-observation et conscientisation de l'apprenant dans un contexte d'apprentissage non formel et informel. *Roczniki Humanistyczne*, 71(10), 99–113. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh237110.7>
- Vidal, F. R., Gouveia, F. & Soares, C. (2020). Blockchain Application in Higher Education Diploma Management and Results Analysis. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 5, 871-882. <http://dx.doi.org/10.25046/aj0506104>

The year 2020 has recently been referred to as “the second year of MOOCs” (Shah, 2020). MOOCs are one of the most widespread means of development of education and a wide range of higher education institutions offer some kind of distance education through MOOCs. Open learning has progressively gained place in higher education, introducing new models of flexible tools linked to long-distance education. This volume presents Language MOOCs from a wide array of perspectives, framing them with respect to OERs and new available technologies. The authors of the chapters are higher education professionals, applied linguists, and language technologists working on issues related to language learning and teaching, namely: MOOCs, OERs, new approaches in language teaching and learning, academic mobility, linguistic description of languages, linguistic diversity, language for specific purposes, digital transformation in education and new educational technologies. The volume includes a selection of contributions presented at two international conferences organized within the project “Romance languages for Slavic-speaking university students” (LMOOC4SLAV), funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.

ISBN 978-88-99811-20-4

