

1.

## TECNOLOGIE E CONSAPEVOLEZZA NELLA DIDATTICA DELLO SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA

*Elena Landone*

Il ruolo della consapevolezza nel processo di apprendimento dello spagnolo come lingua straniera è il filo conduttore delle riflessioni che espongo in questo contributo. Tratterò, in particolare, il ruolo delle tecnologie come mezzi specificamente utili per stimolare la focalizzazione dell'attenzione del discente su un aspetto della lingua straniera oggetto di apprendimento.

La *consapevolezza* a cui faccio riferimento è legata al concetto di *awareness raising* che attingo, come termine specialistico, dagli studi acquisizionali della lingua straniera (ASL – *Adquisición de Segundas Lenguas*)<sup>1</sup>. Secondo questa letteratura, la consapevolezza è un valido strumento per arginare il rischio che un elemento in fase di apprendimento non venga immesso nell'elaborazione dell'*input* (*input processing*)<sup>2</sup>. Dal punto di vista dell'insegnamento della LE (*Lengua Extranjera*) questo suggerisce l'opportunità di sostenere l'esposizione all'*input* linguistico e la sua elaborazione mediante interventi didattici che lo rendano rilevante per il discente (*input enhancement*)<sup>3</sup>. In altre parole, l'istruzione esplicita può mettere a fuoco un tratto della LE per richiamare su di esso l'attenzione del discente, sti-

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento, si vedano: Sharwood Smith 1980, 1991 e 1993; Schmidt 1990; White *et al.* 1991; Fotos 1993; VanPatten - Cadierno 1993a e 1993b; Noriko - Swisher 1995.

<sup>2</sup> L'*input* è l'informazione utile e disponibile nel contesto di apprendimento che il discente può selezionare e controllare (Pica 1991: 186). Con *input processing* si intende l'insieme di studi dedicati ai processi di percezione ed elaborazione dell'*input* in ASL, originati principalmente dalle ricerche di VanPatten e Cadierno del 1993 (a e b).

<sup>3</sup> Processo attraverso il quale l'*input* diventa *salient*, cioè rilevante e significativo (Sharwood Smith 1991).

molarne la presa di coscienza e conseguentemente innescare un processo di ragionamento che rende quell'elemento linguistico più «acquisibile» (cfr. Landone 1999: cap. 3).

La rilevanza di questo tema è riconducibile al fatto – ben noto – che tra *input* linguistico e produzione del discente purtroppo non esiste una relazione diretta: l'acquisizione (e la produzione) non è conseguenza diretta dell'esposizione alla LE poiché intervengono processi cognitivi complessi e ancora ampiamente sconosciuti (Salemi 1989). Proprio per la sua natura cognitiva è interessante affrontare tale questione in relazione alle tecnologie che si possono impiegare nella ELAO (*Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador*), veri e propri strumenti di pensiero che stanno indirizzando i discenti verso forme di ragionamento ibride (sequenziali e trasversali allo stesso tempo).

L'impiego delle tecnologie nella didattica richiede ancora molte riflessioni pedagogiche, in queste pagine mi soffermerò sullo stimolo della consapevolezza del discente attraverso gli strumenti tecnologici con il fine di sviluppare le competenze linguistica (§ 1.1.), comunicativa (§ 1.2.), pragmatica (§ 1.3.) e autovalutativa (§ 1.4.).

### 1.1. «FOCUS ON FORM» IN AMBIENTI ELAO

Come testé anticipato, aumentare, in fase ricettiva, il livello di consapevolezza su un aspetto della lingua può essere una tecnica che, rendendo l'*input* maggiormente significativo, permette a quell'aspetto di essere più facilmente interiorizzato dal discente ed efficacemente reimpiegato nella produzione. Come illustrerò nelle prossime sezioni, gli ambiti di applicazione sono vari: inizio con la competenza lessicale<sup>4</sup> e la competenza grammaticale riportando due esperienze maturate in seno alla riflessione pedagogica sullo sviluppo dell'ELAO presso la Sezione di Iberistica dell'Università degli Studi di Milano quando, intorno ai tardi anni Novanta, nasceva il CRODID (Centro di Ricerca Obiettivo Didattica, coordinato da Mariarosca Scaramuzza) come propulsore di una glottodidattica universitaria di eccellenza.

---

<sup>4</sup> A mero titolo di esempio, rimando a una mia proposta teorico-pratica (Landone 2001c) sulla traduzione didattica come strumento di stimolo della consapevolezza della realtà sintagmatica del lessico (Lewis 1993 e 1997; Lahuerta Galán - Pujol Vila 1993; Higuera García 1997).

La mia prima testimonianza è documentata in Landone (2000) e riguarda l'osservazione di un esperimento per aumentare la consapevolezza dei discenti nella scelta del lessico tramite la consultazione di dizionari digitali. La competenza lessicale ha assunto grande importanza da quando la ricerca in ASL ne ha appurato il ruolo centrale – rispetto alla morfologia e alla sintassi – nell'apprendimento della LE (Lewis 1993; Higuera García 1997; De Bot - Paribakht - Bingham Wesche 1997; Lee 1998).

I dizionari digitali sono costituiti da una ragnatela di rimandi elettronici linguisticamente paradigmatici e sintagmatici e possono essere interessanti strumenti di apprendimento. L'organizzazione lessicografica digitale, infatti, consente di accedere a un lemma muovendosi in modo dinamico fra le relazioni associative nel sistema linguistico; soprattutto permette una consultazione di tipo selettivo che obbliga il discente a scegliere con attenzione e con consapevolezza l'informazione utile (Slagter 2000b: 144).

Proprio con l'obiettivo di stimolare strategie più profonde e cognitivamente interattive rispetto al dizionario tradizionale, all'Università di Utrecht è stato introdotto il dizionario bilingue spagnolo-olandese Van Dale (Slagter 1992, 2000a e 2000b: 119-142) che, per la propria struttura digitale, indirizza il discente ad un ragionamento selettivo basato sulla comprensione completa delle informazioni che si leggono a video (Slagter 2000a). Nel cercare un lemma, lo studente interagisce con un sistema a comparsa che mostra vari livelli gerarchici di traduzione e spiegazione, in una progressione graduata di traduzioni, accezioni, particolarità sintagmatiche e note grammaticali.

La teoria che ha guidato la sperimentazione del Van Dale digitale si basa nell'evidenza scientifica che i sistemi di attenzione e memoria a breve termine del discente sono limitati e questo provoca conflitti di ripartizione dei mezzi cognitivi a livello di forma e significato linguistico (VanPatten 1984; Schmidt 1990; Robinson 1995; Broekkamp - Van den Bergh 1996; Horiba 1996; Leow 1997; Truscott 1998; Russell - Villa s.d.). Graduare la quantità e la qualità dell'*input* nei dizionari digitali aiuta quindi lo studente a concentrare l'attenzione su obiettivi che richiedono micro-abilità omogenee e che gli permettono di impiegare al meglio le proprie risorse linguistiche e cognitive (Skehan - Foster 1999; Salaberry - Lopez-Ortega 1998; Lee 1998; VanPatten - Oikkenon 1996).

La seconda esperienza che desidero riportare concerne la creazione di sussidi multimediali per l'insegnamento dello E/LE (*Español/Lengua Extranjera*) e viene descritta nel dettaglio in Landone (1999). Il punto di partenza teorico sono, anche in questo caso, i risultati degli studi acquisizionali di ASL.

VanPatten (1990) dimostra che i discenti, soprattutto principianti<sup>5</sup>, non sono in grado di elaborare a livello cosciente la forma linguistica e il significato di un *input* in modo congiunto e danno spontaneamente precedenza alla comprensione del significato. Essendo impegnato nell'elaborazione del significato, il discente non ha – a livello cosciente – le risorse mentali sufficienti per prestare attenzione anche agli aspetti grammaticali. Schmidt (1990) aggiunge che i processi coscienti nell'acquisizione della lingua straniera sono lenti, poco efficienti e controllati, a differenza di quelli non coscienti che sono veloci, automatici ed efficienti. Si conferma dunque che il discente non riesce ad occuparsi di questioni linguistiche formali quando è impegnato nell'interpretazione del significato.

Questi risultati sono di interesse applicativo nell'ambito dell'ELAO con particolare riferimento alla relazione fra l'*input* multimediale e il processo di elaborazione dello stesso. Infatti, i materiali multimediali comportano il problema, spesso sottovalutato, del sovraccarico cognitivo. La multimedialità è interessante in glottodidattica perché offre immersione e coinvolgimento emotivo, tuttavia non contribuisce all'astrazione. Quindi, se da un lato certe combinazioni di canali (audio, video, immagini) aiutano la comprensione e la memorizzazione di *significati* linguistici, dall'altro può distrarre dalla percezione e dalla ritenzione della *forma* linguistica. Per questo, la multimedialità ha un grande potenziale istruttivo ma questo non necessariamente si verifica per le lingue, dove un'eccessiva facilità di comprensione del significato linguistico distoglie dall'elaborazione degli aspetti più formali della lingua, e quindi dalla loro interiorizzazione.

Sulla base di questi apporti della ricerca in ASL sul processo dell'*input* dalla percezione all'interiorizzazione in LE, Gabriela Arribas ed io abbiamo progettato un *cd-rom* per l'insegnamento dello spagnolo (*Creía que esto sólo pasaba en las películas*, Madrid, Edinumen, 2001) basato sull'intensificazione dell'*input* per compensare il calo di attenzione sulla forma linguistica in ambienti multimediali. In altre parole, le unità didattiche multimediali sono state impostate in modo da evidenziare e rendere salienti certi elementi linguistici formali per dirigere l'attenzione del discente selettivamente verso certi aspetti grammaticali o funzionali che diventano salienti. Aspetti che potrebbero passare inosservati per il discente, impegnato, come detto, prioritariamente sull'interpretazione dei significati: questo stimolo della consapevolezza di un aspetto linguistico porterà il discente alla disposizio-

---

<sup>5</sup> Questo fenomeno è meno marcato nei livelli avanzati, per i quali la comprensione del significato è più automatizzata e l'attenzione è quindi più libera di concentrarsi anche su aspetti formali della lingua (fonetica, morfologia, sintassi).

ne cognitiva adeguata per notare lo stesso fenomeno nel nuovo *input* che gli si presenterà in nuovi contesti. Notandolo nell'*input* successivo, inizierà ad interiorizzarlo e ad immetterlo nei processi di produzione comunicativa (Fotos 1993).

Con questi due sintetici esempi, oltre ad introdurre il tema della consapevolezza nell'apprendimento, ho voluto sottolineare l'importanza dei modelli di ASL per identificare i parametri di qualità dei mezzi e dei sussidi<sup>6</sup> che naturalmente accompagnano i discenti giovani (le tecnologie) nell'apprendimento in generale e, nello specifico, nell'apprendimento linguistico.

## 1.2. NEGOZIAZIONE E SCRITTURA COLLABORATIVA CON LE «TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN»

La consapevolezza nell'apprendimento linguistico ha un felice campo d'azione nelle attività glottodidattiche collaborative tramite la comunicazione mediata da computer CMC (*Computer-Mediated Communication*). Come illustrerò, la comunicazione fra discenti in lingua spagnola è la condizione *sine qua non* per la negoziazione di forma e significati fra discenti di E/LE. Solo comunicando (possibilmente, ma non necessariamente) con interlocutori madrelingua il discente può incappare in quei fortunati malintesi o incomprensioni che aprono una fase di negoziazione, per chiarire o correggere con attenzione cosciente un punto fallito della comunicazione; quest'ultimo, grazie a quell'evento di chiarimento, entrerà nel processo di *input* in modo saliente (Kitade 2006). E soprattutto in modo marcatamente significativo, perché la correzione chiarificatrice sarà stata originata da una genuina necessità di comprensione reciproca<sup>7</sup>.

Farò riferimento ad alcune attività di insegnamento dell'E/LE con il supporto delle *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) presso l'Università degli Studi di Milano. Ricordo in particolare il corso *on line* di scrittura collaborativa *Siete tareas para la cocina de la escritura* (sviluppato e condotto da Alessandro Cassol ed Elena Landone nel 2000/01) (Landone 2001b: cap. 1), il corso *on line Tres por tres (para todos)* (vd. il contributo di Daniela Rigamonti in questo stesso volume) e l'esperimento di apprendimento cooperativo *on line* da me condotto durante il corso

---

<sup>6</sup> Si veda anche il contributo di Daniela Rigamonti in questo volume.

<sup>7</sup> Rimando alle teorie della ricezione/dell'*input* e alla teoria della negoziazione (Krashen 1985; Long 1983; Pica 1994; Sharwood Smith 1993).

Cultura spagnola I 2001/02 del Corso di Laurea in Mediazione linguistica e culturale. Di seguito riassumo gli esiti di queste esperienze, che nacquero sull'onda della ELAO «partecipativa» e «costruttivista», cioè del momento in cui i PC cominciarono ad essere mezzi ben sviluppati di ricerca (l'esplosione dei contenuti nella *Web2*, ma anche di *corpora* linguistici come i dizionari *on line*), strumenti di espressione (dalla pubblicazione delle pagine individuali ai *blog*) e canali di contatto (comunicazione e collaborazione fra utenti internazionali in *forum*, *chat*, *social network* e *wiki*).

Il computer è un mezzo di socializzazione e, in ottica glottodidattica, uno stimolo all'interazione verbale: non mi riferisco banalmente alla comunicazione socializzante tramite *chat*, *forum*, posta elettronica, ecc., ma all'interazione significativa volta alla risoluzione di un problema insito in un'attività glottodidattica. Una postilla critica è necessaria. Sappiamo che il computer è un canale di comunicazione con interlocutori (anche di lingua spagnola) alla portata ormai di ogni studente e professore e l'approccio comunicativo (che ha rinnovato negli ultimi decenni le attività delle esercitazioni) si coniuga bene con questi mezzi che hanno reso possibile aprire abitualmente l'aula ad attività con interlocutori internazionali. Tuttavia, sono d'obbligo alcune domande: come influisce il canale digitale sull'apprendimento glottodidattico? Si può ottenere in contesti digitali la stessa qualità comunicativa dell'interazione presenziale? Quali nuove strategie, strutture, dinamiche e funzioni sono coinvolte nella comunicazione tramite computer?

Il potenziale collaborativo dei computer è stato sviluppato nel CCALL (*Cooperative Computer-Assisted Language Learning*), ossia il campo della glottodidattica basato specificamente sulla collaborazione tramite computer. Ho avuto modo di avvicinarmi a questo campo lavorando in particolare sull'abilità della composizione scritta con la metodologia dell'Apprendimento Cooperativo (AC). Il mio fine specifico era di poter elaborare attività didattiche che, per la propria struttura, comportassero intrinsecamente e obbligatoriamente una comunicazione significativa (Crandall 2000: 252-253) e, con essa, occasioni di negoziazione di forma/significato. Tecnicamente, l'AC richiede alcuni principi (cfr. Landone 2001a, 2001b: cap. 3, e 2004), tra cui quello dell'*interdipendenza positiva*, molto interessante per aumentare la negoziazione di *input* comprensibile fra discenti. Questo principio segna la differenza fra *collaborare* (lavorare insieme sulla base di istruzioni generali e informali, senza un'attribuzione di competenze e responsabilità specifica) e *cooperare* (operare insieme seguendo criteri condivisi di attribuzione di competenze e responsabilità specifica per raggiungere una meta collettiva nella quale il contributo individuale è necessario al gruppo ed evidente).

La collaborazione non è una novità per i docenti di lingua straniera (si pensi ai lavori di gruppo o in coppia), tuttavia è spesso un'esperienza poco soddisfacente e produttiva per gli studenti perché dà adito alla competitività e/o alla deresponsabilizzazione. La cooperazione invece si basa sulla consapevolezza del legame fra i membri del gruppo per il raggiungimento di un obiettivo: tutti sono indispensabili nel realizzare in compito e se qualcuno viene meno al suo impegno, tutto il gruppo ne risente. Per stimolarla è necessario strutturare le attività didattiche in modo attentamente controllato, per esempio tramite la suddivisione del lavoro fra i membri con un ruolo definito e l'accesso ad informazioni esclusive (Comoglio 1999: 37-51). Questa specializzazione dei contributi degli studenti di un gruppo cooperativo non solo crea interdipendenza positiva, ma anche quel «vuoto informativo» caro agli approcci comunicativi per stimolare una comunicazione reale.

L'abilità della scrittura si presta molto bene alle attività cooperative per l'insegnamento della lingua straniera (Landone 2001b: cap. 2) anche perché è un processo lento e controllabile che non sottopone il discente alla pressione dell'interazione orale e gli lascia spazi di riflessione cosciente sulla propria produzione. Menziono il potenziale della *wiki* a questo proposito, un *software* specifico per la scrittura collaborativa che offre ambienti aperti alla scrittura asincrona a più mani <sup>8</sup>.

Infine, queste considerazioni mi portano a sottolineare, con Williams e Burden (1999: 176) ed Ellis (1990: 126) che l'acquisizione della lingua è facilitata dalla comunicazione significativa, ovvero dal processo di interazione e negoziazione in situazioni intenzionali. Detta interazione significativa può oggi avvenire agevolmente, e con vantaggi specifici, tra due o più studenti che sviluppano la propria interlingua interagendo tramite computer solo se le attività didattiche contemplan precisi principi progettuali.

### 1.3. LA COMPETENZA SOCIOLINGUISTICA E I «REALIA» DIGITALI

I *realia* digitali sono le manifestazioni della lingua reale accessibili nei vari contesti informatizzati. Internet permette un contatto diretto del discente con grandi quantità e varietà di *input* in lingua spagnola, preziose per

---

<sup>8</sup> Si veda per esempio l'attività di Isabel Espinosa Arronte, *Se busca persona para ver crecer la hierba*, *MarcoELE* 14, 9 (maggio 2012), [http://marcoele.com/descargas/14/epinosa-ver\\_hierba.pdf](http://marcoele.com/descargas/14/epinosa-ver_hierba.pdf) [17/07/2012].

l'osservazione, la riflessione e la deduzione/induzione di svariati aspetti della LE. In questa sezione mi soffermo, con un esempio, sul potenziale di questi *corpora* digitali di lingua reale per la scoperta autonoma da parte del discente della dimensione pragmatica della lingua straniera. È questa una riflessione che attinge dai progetti di Informatica Umanistica ancora vivaci tramite l'omonima rivista dell'Università degli Studi di Milano, diretta da Massimo Parodi<sup>9</sup>. Mi riferisco specialmente al mio affiancamento di Mariarosa Scaramuzza nelle lezioni del Modulo di Tecnologie degli ambienti formativi del Master in Metodologie dell'informatica e della comunicazione per le scienze umanistiche (Università degli Studi di Milano, diretto da Edoardo Ballo dal 1999 al 2005).

Se aderiamo, con il comunicativismo, al presupposto che l'apprendimento di una lingua non si può limitare a un sistema formale (lessico, morfologia, sintassi, semantica, fonologia, ortografia) concluderemo che, affinché il discente arrivi a comunicare adeguatamente, è necessaria soprattutto una competenza *comunicativa*, di tipo *sociolinguistico* (segnali di relazioni sociali, norme di cortesia, variazioni di registro, ecc.) e *pragmatico*. Sappiamo infatti che, in un contesto reale, per un interlocutore madrelingua, l'inadeguatezza socio-pragmatica di un parlante straniero è meno tollerabile di un errore grammaticale; quest'ultimo è più facilmente identificabile come problema puramente formale e senza conseguenze relazionali, mentre l'errore pragmatico sfugge a questa percezione immediata e scivola spesso a un piano di conflittualità socio-culturale.

Sono molti gli interrogativi sulla reale possibilità di *insegnare* una competenza tanto sfuggente come quella sociolinguistica senza scadere in descrizioni stereotipate di usi e costumi, aneddoti culturali, norme di buone maniere o altri limiti dei corsi di civilizzazione. Kasper (1997) propone una didattica interessante al riguardo, basata sullo stimolo della consapevolezza (*awareness raising*) tramite l'osservazione attenta e guidata di un fenomeno sociolinguistico (per es., la cortesia verbale).

La pratica dell'*osservazione consapevole* e ragionata come fase preliminare all'interpretazione delle chiavi socioculturali che accompagnano la lingua straniera permette al discente di affinare la capacità di indentificare aspetti rilevanti di una nuova cultura e di percepirne la sfumature, anche complesse e non riducibili a modelli culturali preconfezionati e transitori. A partire dalla percezione fine di questi aspetti, lo studente potrà iniziare un percorso profondo di presa di coscienza dell'emotività coinvolta nel-

---

<sup>9</sup> *Informatica Umanistica*, Led on Line, <http://www.ledonline.it/informatica-umanistica/> [17/07/2012].

le situazioni interculturali, di conquista di un equilibrio interpretativo nei conflitti interculturali, di superamento di ragionamenti isomorfi alla propria cultura; insomma, di poter raggiungere un controllo consapevole delle dimensioni profonde attivate dall'incontro con l'Altro (Landone 2009).

Tuttavia, questo percorso ideale si scontra con la difficoltà del docente di esporre il discente ad un *input* adeguato a questo tipo di osservazione nel contesto artificiale della classe. Spesso, infatti, alle condizioni di istruzione tipiche di un'aula avulsa dal mondo della lingua meta (alunni della stessa madrelingua, limitazioni di orario, mancanza di strumenti e materiali multimediali, ecc.) consegue un *input* sociolinguistico scadente per qualità, quantità e aderenza all'uso (Einsenchlas 2011). Per esemplificare questo rapporto difficoltoso fra la necessità di *input* comunicativamente opportuno e il contesto comunicativamente inadatto dell'aula, in Landone (2011) ho esaminato il caso dei marcatori del discorso, elementi molto complessi il cui buon uso, come si sa, è considerato fondamentale per impiegare la lingua «de forma efectiva y eficaz en contexto» (PCIC 2006: § 6, 249). I marcatori del discorso sono spesso spiegati in modo inadeguato nei tradizionali strumenti di apprendimento glottodidattico, dove prevale una descrizione di tipo statico del loro profilo morfo-sintattico e semantico, laddove un marcatore funziona, nelle dinamiche autentiche della lingua, su un piano pragmatico, di uso *reale* fra partecipanti *reali* in contesti *reali*.

Nei contesti reali di comunicazione esistono necessariamente delle tracce che guidano le valutazioni dei parlanti nella loro interazione, sussistono cioè gli elementi per le valutazioni che compiono per comunicare. Sebbene possano essere di difficile accesso a un osservatore esterno, per i parlanti questi indizi sono in genere sufficientemente trasparenti, altrimenti la comunicazione risulterebbe impossibile. Da un punto di vista didattico, è interessante esaminare spazi di interazione che mantengono traccia visibile della comunicazione reale: i forum di discussione *on line*.

Nei forum la dinamica comunicativa interattiva è fotografata in forma scritta e gli effetti di un enunciato possono essere prove indirette dell'interpretazione raggiunta dagli interlocutori. Sono scorci di lingua reale e i dati che osserviamo in essi rivelano spesso lo spettro dinamico di un marcatore del discorso in azione. Ciò apporta un *input* ricco per il discente-osservatore: senza dover memorizzare casistiche, modelli, esempi, regole, ecc. può rintracciarvi dinamiche di uso della lingua.

In sintesi, gli ambienti digitali attivi in rete offrono l'accesso a testi che aprono una finestra sulla lingua, colta in un suo momento di uso e inserita nelle dinamiche del contesto in cui vengono prodotte. Così come farebbe spontaneamente in un contesto naturale di immersione linguistica, il

discente osserva, percepisce, generalizza e ipotizza meccanismi di uso. In ambienti digitali questo processo cognitivo non solo può essere riprodotto in un'aula, ma può anche essere potenziato. Infatti, gli scambi dialogici in forma scritta del *forum* sono *input* accessibile senza la pressione del tempo e dell'emotività (rispetto all'*input* orale), hanno un'ampia varietà e una contestualizzazione abbastanza chiara e, soprattutto, possono essere elaborati tramite la tecnologia della linguistica dei *corpora* per estrarne i fenomeni meta dell'apprendimento attraverso parole-chiave.

#### 1.4. CONSAPEVOLEZZA E AUTOVALUTAZIONE: IL PEL DIGITALE

In questa ultima sezione, mi occupo del ruolo della consapevolezza del discente della propria competenza nella lingua straniera. In particolare, illustro il ruolo dell'autovalutazione promossa dal Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)<sup>10</sup> e commento come essa possa essere incrementata in ambienti digitali (PEL digitale). Il PEL si inserisce nelle politiche linguistiche europee che hanno guidato la riflessione glottodidattica degli ultimi decenni e che, nella Sezione di Iberistica dell'Università degli Studi di Milano, abbiamo seguito da vicino prima con il progetto CDI Socrates *Nieuwe Media in Taalonderwijs en Taalgebruik* (1996-2000)<sup>11</sup>, poi con il progetto Socrates-Minerva *Project of study of the electronic European Language Portfolio* (ELP) (2003-2005)<sup>12</sup>.

Il portfolio appartiene alla famiglia della «valutazione alternativa» ed è basato su un approccio dinamico ai processi e sulla cessione della responsabilità dal docente al discente nella prospettiva di rendere quest'ultimo autonomo nell'apprendimento<sup>13</sup> per tutta la vita. Il PEL accoglie il profilo

---

<sup>10</sup> Cfr. Language Policy División, European Council [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/introduction.html](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html) [15/07/2012].

<sup>11</sup> *Partner* del progetto: Università degli Studi di Milano, Università di Gottemburgo (Svezia), Università di Skövde (Svezia), Università di Salamanca (Spagna), Università «Pompeu Fabra» di Barcellona (Spagna), Università di Francoforte - Oder (Germania). Coordinatore Peter Slagter (Università di Utrecht - Olanda).

<sup>12</sup> *Partner* del progetto: Università di Gottemburgo (Svezia), Università di Skövde (Svezia), Università Salamanca (Spagna), Università di Francoforte - Oder (Germania), ICMS Intercollege di Nicosia (Cipro) e GAP Multimedia (Milano). Coordinatore: Elena Landone (Università degli Studi di Milano). Tra gli altri, hanno collaborato attivamente al progetto Luciana Pedrazzini, Cecilia Rizzardi e María del Rosario Uribe Mallarino. Si veda <http://eelp.gap.it> [15/07/2012].

<sup>13</sup> Rimando ai contributi di María del Rosario Uribe Mallarino e di Giuliana Calabrese, in questo volume.

della competenza comunicativa di un discente, la sua esperienza linguistica e interculturale in lingua straniera, il suo bagaglio di strategie e gli obiettivi di apprendimento. Si compone di tre sezioni (Passaporto, Biografia e Dossier) e ha una doppia vocazione, documentativa (descrivere la competenza) e pedagogica (stimolare la riflessione sulle modalità di apprendimento, sui processi, sugli obiettivi, ecc.). La funzione pedagogica, su cui mi soffermo, si basa sulla riflessione come via maestra verso la consapevolezza al fine di facilitare l'apprendimento significativo. Lo stimolo della consapevolezza (*awareness raising*) nel PEL passa dall'autovalutazione.

Alcuni limiti nell'uso del PEL cartaceo (Landone 2005a, 2005b, 2007) hanno portato alla creazione di una versione digitale del PEL basata sull'idea che l'informatizzazione di questo strumento possa apportarvi un miglioramento. Non mi riferisco a una mera trasposizione digitale del PEL cartaceo, ma della ristrutturazione digitale ragionata del PEL affinché lo stimolo alla riflessione ne risulti agevolato. In particolare, menziono quattro aree di intervento digitale per rendere il PEL più efficace nel creare consapevolezza dalla riflessione: la visibilità, l'accessibilità, la trasparenza e la condivisione.

La visibilità consiste nel far emergere quelle competenze che per il discente non abituato alla riflessione didattica sono invisibili. La digitalizzazione permette di creare collegamenti trasversali fra le tre sezioni del PEL, trasformando i *dati* in *informazioni*. Si crea una trama interna direttamente accessibile tra esperienze, competenze, obiettivi che assumono una coesione evidente, si rende visibile una relazionalità diretta che aiuta meglio a capire e ad autovalutare.

La facilitazione della compilazione del PEL è stata applicata ai descrittori della *Self-assessment checklist* seguendo il principio (già visto nel § 1.1. a proposito dei dizionari elettronici) di accesso selettivo ad elementi complessi. Nel portfolio digitale abbiamo ristrutturato i descrittori in combinazioni sintattiche ad apertura graduata e progressiva che permettono al discente di concentrare selettivamente l'attenzione su porzioni rilevanti del descrittore. Invece di dover affrontare un descrittore completo nella sua densità concettuale e nella sua estensione sintattica, il discente procede per passi, soffermando la propria attenzione su gradi intermedi per effettuare un'autovalutazione più attenta.

Abbiamo poi lavorato sulla trasparenza nel PEL digitale cercando di rendere più chiara l'evoluzione temporale dell'acquisizione, per aumentare la consapevolezza del discente sulla sua natura ricorsiva: si ottengono risultati sulla base dei risultati raggiunti. Il *software* infatti permette di tenere traccia del processo compilativo e di mostrarlo dinamicamente all'utente tramite una funzionalità storica.

Infine, la sinergia fra PEL e digitalizzazione si è espressa con la possibilità di condividere il portfolio con altri studenti o con l'insegnante per poter confrontare le proprie esperienze e il proprio apprendimento. Il PEL digitale prevede dunque la funzione di invio per posta elettronica, oltre a una funzione di *post it* per ricevere annotazioni di altre persone.

Tracciando i risultati di questo progetto credo si possa confermare che le tecnologie obbligano gli educatori a rivedere le proprie convinzioni sul processo di apprendimento/insegnamento. Nel nostro caso lo studio di una digitalizzazione pedagogicamente potenziatrice (e non meramente sussidiaria) ci ha portati a soffermarci su concetti come riflessione, consapevolezza, autonomia del discente e autovalutazione, abitualmente trascurati nei contesti della glottodidattica accademica.

#### 1.5. CONSIDERAZIONI FINALI

Mi pare di poter concludere che il nocciolo di queste riflessioni riporti all'assunto che le tecnologie non sono una *metodologia*, ma sono un *mezzo* che si deve basare su una metodologia valida. Offrono ampi spazi di azione, ma il loro impiego dovrebbe essere basato sul loro apporto *specifico*, per ciò che possono offrire, in più o meglio, rispetto ad altri sussidi o all'insegnante (Landone 1999: 74). Questo comporta che il cammino delle istituzioni educative verso la tecnologia non dovrebbe essere tanto una questione di attrezzature, quanto di sensata assimilazione della tecnologia nella cultura pedagogica predominante, con la disponibilità ad aggiornarla costantemente. Nella navigazione controcorrente dell'innovazione critica ho avuto in Mariarosa Scaramuzza una bussola infallibile.

#### 1.6. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| Broekkamp - Van den Bergh 1996 | H. Broekkamp - H. Van den Bergh, <i>Attention strategies and revising a foreign language text</i> , in G. Rijlaarsdam - H. Van den Bergh - M. Couzijn (eds.), <i>Theories, models and methodology in writing research</i> , Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, 170-181. |
| Comoglio 1999                  | M. Comoglio, <i>Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione</i> , Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1999.   |

- Crandall 2000 J. Crandall, *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*, in J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000 (ed. orig. 1999), 243-261.
- De Bot - Paribakht - Bingham Wesche 1997 K. De Bot - T.S. Paribakht - M. Bingham Wesche, *Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition*, *SSLA* 19 (1997), 309-329.
- Eisenchlas 2011 S.A. Eisenchlas, *On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness*, *Journal of Pragmatics* 43 (2011), 51-61.
- Ellis 1990 R. Ellis, *Instructed second language acquisition*, Oxford, Blackwell, 1990.
- Fotos 1993 S.S. Fotos, *Consciousness raising and noticing through focus and form: grammar task performance versus formal instruction*, *Applied Linguistics* 14, 4 (1993), 385-407.
- Higuera García 1997 M. Higuera García, *Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros*, *REALE* 8 (1997), 35-49.
- Horiba 1996 Y. Horiba, *Comprehension processes in L2 reading. Language competence, textual coherence, and inferences*, *SSLA* 18 (1996), 433-473.
- Kasper 1997 G. Kasper, *Can pragmatic competence be taught?*, *Second Language Teaching & Curriculum Center* (1997), <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>.
- Kitade 2006 K. Kitade, *The negotiation model in asynchronous computer-mediated communication (CMC): negotiation in task-based email exchanges*, *CALICO Journal* 23, 2 (2006), 319-348.
- Krashen 1985 S. Krashen, *The input hypothesis*, New York, Longman, 1985.
- Lahuerta Galán - Pujol Vila 1993 J. Lahuerta Galán - M. Pujol Vila, *La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica*, *DELE* 1 (1993), 11-138.
- Landone 1999 E. Landone, *Input enhancement en un entorno multi-medial*, Torino, Lazzaretti, 1999.
- Landone 2000 E. Landone, *Diccionarios electrónicos: nuevos objetos culturales con implicaciones en la metodología de la investigación y en la didáctica del E/LE*, in M. Scaramuzza Vidoni (ed.), *Enseñanza del léxico – Talleres didácticos 1998/99*, Milano, Cuem, 2000, 15-41.
- Landone 2001a E. Landone, *Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE*, *Cuadernos Cervantes*, Madrid, 32 (2001), 70-79 (Parte I); 33 (2001), 60-63 (Parte II).

- Landone 2001b E. Landone, *Scrivere in spagnolo in una classe virtuale*, Milano, Cuem, 2001.
- Landone 2001c E. Landone, *Consciousness-raising e la traduzione per unità lessicali*, in A. Cancellier - R. Londero (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, 2001, 141-149.
- Landone 2004 E. Landone, El aprendizaje cooperativo del E/LE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas, *RedELE*, Consejerías de Educación en Brasil y de Australia y Nueva Zelanda, 0 (2004), [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1) [13/05/2012].
- Landone 2005a E. Landone, Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital, *Quaderns Digitals* (2005), numero monografico *Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales*, [http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8789](http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8789) [13/05/2012].
- Landone 2005b E. Landone, *Project of study of the electronic European language portfolio: presupposti e risultati*, in AA.VV., *Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale*, Milano, LED, 2005, 7-23.
- Landone 2007a E. Landone, El uso en clase de un «Portfolio Europeo de las Lenguas» digital, *Carabela* 60 (2007), 53-71, numero monografico *El portfolio europeo de las lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/ segundas lenguas*.
- Landone 2007b E. Landone, *Un portfolio europeo de las lenguas en formato digital*, in *El español: una lengua, muchas culturas*, Actas del II Congreso internacional FIAPE (Granada, 7 diciembre 2007), *RedELE* (2007), numero speciale, <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/fiapeIIId.shtml> [13/05/2012].
- Landone 2009 E. Landone, Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del E/LE, *MarcoELE* 8 (2009), <http://marcoele.com/reflexiones-sobre-la-cortesia-verbal-en-ele/> [13/05/2012].
- Landone 2011 E. Landone, Il marcatore del discorso spagnolo *hombre* dal sussidio didattico al forum *online*, *Informatica Umanistica* 5 (2011), 11-51.

- Lee 1998 L.F. Lee, The relationship of verb morphology to second language reading comprehension and input processing, *The Modern Language Journal* 82, 1 (1998), 33-48.
- Leow 1997 R.P. Leow, Attention, awareness, and foreign language behavior, *Language Learning* 47, 3 (1997), 467-505.
- Lewis 1993 M. Lewis, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993.
- Lewis 1997 M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1997.
- Long 1983 M. Lewis, Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning, *Applied Linguistics* 4 (1983), 126-141.
- Noriko - Swisher 1995 N. Noriko - M.V. Swisher, A study of consciousness-raising by computer: the effect of metalinguistic feedback on second language learning, *Foreign Language Annals* 28, 3 (1995), 337-347.
- PCIC 2006 PCIC, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, 3 voll., [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [21/07/2012].
- Pica 1991 T. Pica, Input as a theoretical and research construct. From Corder's original definition to current views, *IRAL* 29, 3 (august 1991), 185-196.
- Pica 1994 T. Pica, Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?, *Language Learning* 44, 3 (1994), 493-527.
- Robinson 1995 P. Robinson, Attention, memory, and the «noticing» hypothesis, *Language Learning* 45, 2 (june 1995), 283-331.
- Russell s.d. S.T. Russell - V. Vila, Attention in cognitive science and SLA, *Technical Report n° 93-12*, University of Oregon, Institute of Cognitive and Decision Sciences, s.d.
- Salaberry - Lopez-Ortega 1998 M.R. Salaberry - N. Lopez-Ortega, Accurate L2 production across language tasks: focus on form, focus on meaning, and communicative control, *The Modern Language Journal* 82, 4 (1998), 514-532.
- Saleemi 1989 A.P. Saleemi, Input for L2 acquisition, *IRAL* 27, 3 (august 1989), 171-191.

- Schmidt 1990 R.W. Schmidt, The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11, 2 (1990), 129-158.
- Sharwood Smith 1980 M. Sharwood Smith, Consciousness-raising and the second language learner, *Applied Linguistics* 11, 2 (1980), 159-168.
- Sharwood Smith 1991 M. Sharwood Smith, Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner, *Second Language Research* 7, 2 (1991), 118-132.
- Sharwood Smith 1993 M. Sharwood Smith, Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases, *Studies in Second Language Acquisition* 15 (1993), 165-179.
- Skehan - Foster 1999 P. Skehan - P. Foster, The influence on task structure and processing conditions on narrative retellings, *Language Learning* 49, 1 (1999), 93-120.
- Slagter 1992 P.J. Slagter, *Van Dale Handwoordenboek Spaans – Nederlands Nederlands – Spaans*, Utrecht - Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1992, 2 voll.
- Slagter 2000a P.J. Slagter, *Diccionariós bilingües y monolingües para extranjeros. Apuntes de un usuario*, in M.T. Cabré - C. Gelpí (eds.), *Cicle de conferències 97-98. Lèxic, corpus i diccionaris*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística aplicada, 2000, 31-72, <http://www.hum.uu.nl/ucu-spaans/eu-socrates/iul.htm> [13/07/12].
- Slagter 2000b P.J. Slagter, *Learning by instructing. Studies in instructed foreign language teaching*, Tesi dottorale, Università di Utrecht, 2000.
- Truscott 1998 J. Truscott, Noticing in second language acquisition: a critical review, *Second Language Research* 4, 2 (1998), 103-135.
- VanPatten 1984 B. VanPatten, Can learners attend to form and content while processing input?, *Hispania* 72, 1 (may 1984) 409-417.
- VanPatten 1990 B. VanPatten, Attending to form and content in input. An experiment in consciousness, *SSLA* 12, 3 (september 1990), 287-301.
- VanPatten - Cadierno 1993a B. VanPatten - T. Cadierno, Input processing and second language acquisition: a role for instruction, *The Modern Language Journal* 77, 1 (1993), 45-57.
- VanPatten - Cadierno 1993b B. VanPatten - T. Cadierno, Explicit instruction and input processing *SSLA* 15, 2 (june 1993), 225-243.

- VanPatten - Oikkenon 1996      B. VanPatten - S. Oikkenon, Explanation versus structured input in processing instruction, *SSLA* 18 (1996), 495-510.
- White *et al.* 1991                L. White *et al.*, Input enhancement and L2 question formation, *Applied Linguistics* 12, 4 (1991), 416- 432.
- Williams - Burden 1999        M. Williams - R.L. Burden, *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, 1999 (ed. orig. 1997).