

Jelena Drljević

*Facoltà di Filologia, Università di Belgrado, Serbia*

Katarina Zavišin

*Facoltà di Filologia, Università di Belgrado, Serbia*

Julijana Vučo

*Facoltà di Filologia, Università di Belgrado, Serbia*

## LE SFIDE TERMINOLOGICHE ITALIANO-SERBE NELLA FORMAZIONE DEI FUTURI INSEGNANTI DI ITALIANO

### Riassunto

Nell'insegnamento a livello universitario risulta indispensabile una approfondita conoscenza di competenze accademiche tra le quali vanno messe in rilievo le terminologie specifiche dei rispettivi linguaggi settoriali. Il problema si presenta di particolare interesse se l'insegnamento di una materia viene somministrato in lingua diversa da quella materna, con l'obiettivo di fornire agli studenti le nozioni teoriche in ambedue le lingue. È il caso del corso universitario introduttivo di Linguistica applicata per futuri insegnanti presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado. L'obiettivo della nostra ricerca-azione è di valutare l'efficacia delle attività didattiche applicate in classe al fine di migliorare l'apprendimento delle principali nozioni glottodidattiche compreso il rispettivo linguaggio specialistico nelle due lingue. Saranno esaminati i risultati di un test di controllo (di tipo terminologico e nozionale) somministrato agli studenti interessati, e di un questionario il cui esito indicherebbe l'efficacia delle scelte didattiche con particolare riguardo al livello e alla qualità dell'insegnamento della materia specifica.

**Parole chiave:** istruzione terziaria, glottodidattica, terminologia glottodidattica, italiano e serbo, linguaggio specialistico in chiave bilingue

### Italian-Serbian Terminological Challenges in Training Future Italian Teachers – Abstract

Teaching at the university level requires a thorough knowledge of academic skills, among which the specific terminologies of languages for specific purposes must be highlighted. The problem of terminology is of particular interest if a course is taught in a language other than the students' native language, with the aim of providing students with theoretical notions in both languages. This is the case of the introductory applied linguistics course for future teachers offered by the Department of Italian Studies at the University of Belgrade's Faculty of Philology. The objective of the action research is to evaluate the effectiveness of teaching activities in the classroom to improve learning the main language-teaching concepts, including the corresponding language for specific purposes in the two languages. The results of a control test (terminological and notional) administered to interested students

are examined, as well as the results of a questionnaire to indicate the effectiveness of teaching choices with particular regard to the level and quality of teaching the specific course.

**Keywords:** education, language teaching, language-teaching terminology, Italian and Serbian, language for specific purposes and bilingual teaching

## 1 Introduzione

Quando si avvia un dibattito sull'argomento dei linguaggi settoriali, si aprono differenti questioni e ambiti di ricerca, fino ad oggi non ancora sufficientemente esaminati. Tra i primi è indubbiamente quello della terminologia professionale, con le sue varie potenzialità lessicologiche, nonché le sue numerose dimensioni di uso pragmatico, come per esempio nel settore della traduzione e dell'interpretariato. Il secondo campo di ricerca, sviluppatosi in particolar modo a partire dagli anni '80 del secolo scorso, si orienta verso l'insegnamento dei linguaggi settoriali che, secondo alcuni autori (Ciliberti, 1981, p. 8), si differenzia dall'insegnamento della lingua comune solo per un approccio diverso.

Negli anni novanta del secolo scorso le ricerche sui linguaggi settoriali, di natura generalmente didattica, vengono incentrate sui testi, il loro contenuto e la dimensione pragmatico-comunicativa, nonché sulla questione di valutazione delle conoscenze acquisite nei corsi di lingua specializzati, e anche sulle competenze dell'insegnante di un corso sui linguaggi settoriali (Gotti, 1992, pp. 1-39, 267-271, 283). D'altro canto, la questione dei linguaggi settoriali in alcuni contesti può essere osservata e discussa dal punto di vista del modello d'insegnamento CLIL (Content and Language Integrated Learning) che si incentra sull'apprendimento di contenuti non linguistici in lingua diversa da quella materna (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, 2011; Danesi et al., 2018; Marsh & Wolff, 2007; Mehisto et al., 2008). E se l'insegnamento e l'apprendimento dei contenuti linguistici di natura specializzata, come appunto quello della glottodidattica, vengono effettuati in ambedue le lingue dello studente? È il tema che vorremo proporre con questo contributo.

Nella prima parte del nostro lavoro ci occuperemo delle conoscenze teoriche inerenti al settore glottodidattico e allo sviluppo dell'italiano come lingua della glottodidattica. Esamineremo con particolare attenzione i concetti principali della disciplina e la relativa terminologia in italiano come lingua straniera e in serbo come prima lingua, entrambi strumenti necessari per il lavoro dei futuri insegnanti di lingua straniera.

La parte centrale del nostro lavoro è dedicata alla ricerca. Verranno esposti gli obiettivi, l'ipotesi e il metodo della ricerca, il contesto didattico con le tecniche e le attività applicate in classe, nonché il profilo dei partecipanti alla ricerca e, infine, il test di controllo somministrato con i risultati e il questionario.

Concluderemo evidenziando quali siano i punti forti e cosa invece debba essere migliorato nell'ambito dell'insegnamento bilingue delle nozioni glottodidattiche e della relativa terminologia, condotto nel contesto universitario del corso di una lingua straniera - nel nostro caso l'italiano.

## 2 Premessa teorica

La glottodidattica, disciplina scientifica relativamente nuova, rappresenta una vibrante branca della linguistica applicata. La sua impostazione si basa su conoscenze sia teoriche che di carattere pratico. In questo senso, la glottodidattica si appoggia teoricamente sui concetti chiave di campi scientifici quali: linguistica, neurolinguistica, psicolinguistica, linguistica acquisizionale, psicologia, sociologia, pedagogia, sociolinguistica (Balboni, 2002, pp. 22-23). D'altro canto, la sua forte componente pratica si rivela nella riflessione sui metodi d'insegnamento di una lingua, nella loro selezione e, infine, nella loro applicazione in classe al fine di assicurare un insegnamento e un apprendimento efficaci. La glottodidattica, dunque, per poter rispondere a tali e tante altre esigenze di carattere personale dello studente (attitudini linguistiche, bisogni, motivazione, stili di apprendimento, stili cognitivi ecc.) ricorre alle risorse teoriche delle scienze sopra nominate (Balboni, 2002, p. 23; Rastelli, 2009, p. 249).

La glottodidattica italiana, come affermano alcuni esperti del settore (Balboni, 1999, p. VI; 2014), è una disciplina tra le più originali e vive. A partire dalla seconda metà degli anni novanta del secolo scorso il numero di manuali italiani di glottodidattica e soprattutto di libri di testo per l'italiano come L2/LS è in crescente aumento (Balboni, 2002, p. 7; 2017). Comunque, non si deve dimenticare la forte influenza che la scuola italiana di glottodidattica ha subito da parte degli autori americani, inglesi, francesi. Ognuna di queste fonti ha partecipato al consolidamento nozionale della disciplina, contribuendo fortemente alla formazione e (in parte) standardizzazione della terminologia specifica (Balboni, 1999, p. VI; Diadori et al., 2020).

La terminologia glottodidattica italiana, di aspetto notevolmente eterogeneo nel passato, oggi dispone di unità accettate e riconosciute nelle opere di studiosi italiani e italianisti (Balboni, 1999, 2002, 2008, 2014, 2018; Dolci & Celentin, 2000; Marello, 2000-2009; Serra Bortolo, 2005; Lo Duca, 2006; De Marco, 2007; Diadori et al., 2009, 2015; Spinelli & Parizzi, 2010). Sono numerosi, tra i termini, i prestiti integrali e quelli adattati, i calchi semantici e di traduzione: *input*, *output*, *intake*, *acquisizione*, *approccio* ecc. Qualche volta sono presenti contemporaneamente termini sia italiani che di altre lingue straniere (prevalentemente dell'inglese): *scorrevolezza* e *fluency*, *costellazione* e *cluster*, *accoppiamento* e *matching* (Balboni, 1999; 2018).

Data la forte interdisciplinarità del settore glottodidattico, aumenta automaticamente la quantità di nozioni e di relativi termini che è opportuno conoscere prima di entrare in classe in qualità di insegnante di lingua straniera. Capire concetti quali *acquisizione* vs. *apprendimento di una lingua straniera*, *filtro affettivo*, *insegnamento bilingue*, *interlingua*, *lingua seconda* e *lingua straniera* sono solo alcuni degli strumenti rilevanti di cui un futuro insegnante deve disporre. In tale prospettiva, il compito di presentare i vari aspetti teorici e pratici della glottodidattica si presenta come una sfida da affrontare in modo sistematico, utilizzando fin dall'inizio anche la terminologia, pertinente ai metodi, alle tecniche e alle attività glottodidattiche.

## 3 Ricerca

### 3.1 Obiettivo, ipotesi e metodo della ricerca

La ricerca rappresenta il risultato della collaborazione tra due insegnanti del Dipartimento di Italianistica di Belgrado: a) l'insegnante di glottodidattica di italiano come lingua straniera e

dell'insegnamento CLIL, e b) l'insegnante i cui campi di interesse sono i linguaggi settoriali e la traduzione (specialistica).

La collaborazione tra l'insegnante di glottodidattica e l'insegnante di linguaggi settoriali si basa sul modello della Ricerca-Azione (RA) che include delle pratiche formative di co-ricerca. Tale modello prevede la prima fase in cui viene percepito il problema, la seconda con una diagnosi del problema e la terza relativa alla verifica e alla revisione della diagnosi. Infine "sulla base dei dati si rivede la diagnosi, si generano delle ipotesi di azione, realizzandole come strategie d'azione e si raccolgono i dati sugli effetti che tali strategie hanno sull'insegnamento" (Elliott et al., 1993, p. 22).

Il motivo principale della collaborazione è nato dall'osservazione dell'insegnante di glottodidattica che gli studenti del quarto anno dimostrano alcune lacune sul piano terminologico introdotto al terzo anno degli studi, nonché sul piano morfosintattico agli esami scritti della materia. Per questo motivo, l'obiettivo della nostra indagine è stato di valutare l'efficacia delle tecniche e delle attività didattiche applicate in classe al fine di facilitare e potenziare l'apprendimento delle principali nozioni appartenenti al settore glottodidattico, nonché di migliorare l'acquisizione della terminologia relativa a quelle nozioni.

La nostra ipotesi era 1) che gli studenti non avrebbero trovato grandi difficoltà nel definire alcuni dei concetti chiave trattati in classe, usando la terminologia appropriata, e 2) che avrebbero ricordato e dimostrato la padronanza di un numero cospicuo di termini specifici. La terza nostra ipotesi (3) era riferita alla conoscenza dei termini indicanti i concetti che sono impostati diversamente nella cultura serba e in quella italiana (vedi 3. 4. 1, 3. 4. 2).

I dati rilevati dal test di controllo e dal questionario sono stati elaborati con l'utilizzo sia del metodo quantitativo che di quello qualitativo. Il test è stato somministrato agli studenti in aula, mentre il questionario è stato creato sulla piattaforma Google e distribuito agli studenti in forma digitale.

### **3.2 Metodo d'insegnamento**

Il corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2 offre un quadro teorico della glottodidattica per la formazione dei futuri insegnanti di italiano come lingua straniera. Il sillabo del corso prevede argomenti di base quali: l'interlingua, il filtro affettivo, lo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera, il meccanismo di apprendimento e acquisizione delle lingue straniere, nonché le caratteristiche dei principali metodi glottodidattici (il metodo grammaticale-traduttivo, gli approcci umanistico-affettivi, Total Physical Response, Maria Montessori, Task-based Language Teaching, Tandem, Blended Learning, Flipped Teaching e altro). Il corso prevede due lezioni settimanali da 45 minuti ciascuna.

Nella prima parte del corso agli studenti vengono presentate le nozioni glottodidattiche in italiano e in serbo, sollecitando le riflessioni e l'interazione tra gli studenti e il docente in entrambe le lingue. Uno degli obiettivi principali è di far conoscere agli studenti i concetti glottodidattici sia in lingua straniera sia in lingua madre, visto il contesto lavorativo linguistico nel quale potenzialmente lavoreranno. Questo contesto di insegnamento corrisponde all'insegnamento CLIL in cui una materia non strettamente linguistica (nel nostro caso la

glottodidattica) viene appresa tramite la lingua straniera (italiano) e la lingua madre (serbo). Infatti, da molti studi è emersa una ricca varietà di applicazioni del metodo CLIL sia in differenti ambienti, che su diversi livelli d'istruzione, da quella primaria, secondaria e/o superiore a quella terziaria (Cingano, 2016, 2022; Dafouz & Guerrini, 2009; Dalton-Puffer et al., 2010; Ruiz de Zarobe et al., 2011; Smit & Dafouz, 2012).

Nella seconda parte del corso agli studenti vengono assegnati due compiti da svolgere in gruppi. Il primo consiste nella presentazione orale di uno dei metodi o approcci glottodidattici, e il secondo nella stesura della tesi del compito assegnato. Il primo compito viene effettuato in italiano e il secondo in lingua serba poiché viene seguito il modello bilingue dell'insegnamento CLIL per incentivare gli studenti a sviluppare le competenze accademiche in entrambe le lingue (LS e L1). L'obiettivo del primo compito è di stimolare gli studenti ad usare italiano nel contesto specifico simile al contesto CLIL in cui il contenuto di una materia non linguistica viene appresa in lingua straniera. In tale contesto viene sviluppata la competenza linguistica "cognitivo – accademica" in lingua straniera<sup>1</sup>. Il secondo compito ha come obiettivo lo sviluppo delle competenze accademiche in L1 relative alla scrittura accademica.

L'esame finale (sostenuto in italiano) consiste in una prova scritta in cui vengono valutate le conoscenze teoriche della disciplina. Il test consiste di domande aperte e prevede il completamento di definizioni relative ai concetti didattici.

### 3.3 Gruppo target

Il gruppo target della ricerca sono stati gli studenti del quarto anno che hanno frequentato il corso universitario *Primenjena lingvistika i nastava italijanskog jezika 1 e 2* (Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2) al terzo anno degli studi nell'anno accademico 2018/2019 (in totale 37 studenti<sup>2</sup>). La ricerca, secondo il modello di RA, è stata condotta in una sola generazione di studenti per poter individuare le prime ipotesi di azione che verranno realizzate come nuove strategie d'azione, da applicare nell'insegnamento alle generazioni successive. Per quanto concerne le preconoscenze linguistiche generali complessive, gli studenti sarebbero al livello B2/C1 per le abilità produttive e al livello C1/C2 per le abilità ricettive.

### 3.4 Test di controllo

Il test di controllo sulle conoscenze specifiche di natura glottodidattica è stato somministrato dopo la fine del corso bimestrale, a distanza temporale di alcuni mesi, con l'intento di verificare il livello di conoscenza delle nozioni glottodidattiche e della terminologia specifica da parte degli studenti. Gli studenti avevano a disposizione 30 minuti per completarlo.

1 Nell'insegnamento CLIL si sviluppano le competenze a livello cognitivo superiore nell'ambito dell'apprendimento accademico di una LS (ingl. Cognitive Academic Language Proficiency – CALP). Queste competenze si riferiscono ai concetti astratti di discipline non linguistiche, mentre nell'insegnamento tradizionale di una lingua straniera vengono sviluppate le abilità comunicative interpersonali di base (ingl. Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) relative ad argomenti quotidiani e generali (Cummins & Swain, 1986).

2 Il test di ciascuno studente è contraddistinto dalla lettera S (sta per "studente") e un numero (S1–S37). Negli esempi riportati l'asterisco (\*) indica le forme errate dal punto di vista terminologico o grammaticale.

Il test è composto da tre sezioni in base alla tipologia delle domande. Nella prima e nella terza sezione vengono posti i quesiti con le traduzioni dei termini in entrambe le direzioni: dall’italiano al serbo e dal serbo all’italiano.

La seconda sezione consiste di due tipologie di domande. La prima prevede delle domande aperte che mirano alla verifica delle conoscenze teoriche della disciplina. Ci si aspetta che lo studente scriva la definizione di diversi concetti glottodidattici o spieghi il fenomeno richiesto, relativo a qualche fase dell’apprendimento o dell’insegnamento della lingua, usando la terminologia dell’area accademica. La seconda tecnica è il completamento: allo studente viene offerta la definizione con lacune in cui vanno inseriti termini chiave.

### 3.4.1 Test di controllo – risultati quantitativi

L’elaborazione quantitativa dei dati rilevati dal test dimostra un esito generalmente positivo. Una percentuale piuttosto alta degli studenti ha dimostrato di aver acquisito la conoscenza degli argomenti glottodidattici trattati in classe durante il corso. I risultati quantitativi sono presentati nelle seguenti tabelle:

**Tabella 1**

Risultati quantitativi: domande aperte (N=37)

Numero della domanda	Numero delle risposte	Risposte corrette	Risposte parzialmente corrette <sup>3</sup>	Risposte errate o assenti
1.	25	16	5	4
2.	26	15	9	2
4.	28	24	2	2
6.	18	11	2	5
10.	19	11	3	6

**Tabella 2**

Risultati quantitativi: completamento (N=37)

Numero della domanda	Numero delle risposte	Risposte corrette	Risposte errate o assenti
3.	13	10	3
5.	20	17	3
7.	22	17	5
8.	20	13	7
9.	19	15	4

<sup>3</sup> Vi sono comprese sia le risposte incomplete (es. S23: LS è lingua che si trova alla scuola) sia quelle parzialmente corrette (es. S16: Impariamo LS attivamente nella scuola, mentre L2 si impara passivamente; S28: La differenza sta nelle caratteristiche quantitative e qualitative dell’input). I quesiti senza risposta sono presi in considerazione come assenti.

**Tabella 3**

Risultati: traduzione dall'italiano al serbo (N=37)

Termine in italiano	Numero delle risposte	Risposte corrette	Risposte errate o assenti
acquisizione	34	32	2
apprendimento	35	34	1
lingua veicolare	30	18	12
lingua di partenza	35	33	2
lingua d'arrivo	35	33	2
approccio glottodidattico	34	30	4
attitudine linguistica	28	18	10
abilità linguistiche	34	24	10
insegnamento bilingue	36	34	2
apprendente	35	35	0

**Tabella 4**

Risultati: traduzione dal serbo all'italiano (N=37)

Termine in serbo	Numero delle risposte	Risposte corrette	Risposte errate o assenti
učionica	37	30	7
školska table	34	34	0
školski dnevnik	30	18	12
udžbenik	36	36	0
zvono (u školi)	28	20	8
ocena	34	32	2
ispitivati učenika	33	33	0
osnovna škola	35	28	7
srednja škola	37	28	9
zajednički evropski referentni okvir	25	12	13

### 3.4.2 Test di controllo – risultati qualitativi

In base ai dati rilevati dal test sono emerse, dal punto di vista qualitativo, alcune osservazioni.

I dati delle prime due tipologie sono stati analizzati in riferimento alle caratteristiche morfo-sintattiche, mentre i risultati ottenuti nell'ambito della categoria di traduzione dei termini sono stati interpretati in relazione alle numerose interferenze linguistiche, esistenti tra la lingua materna degli studenti (serbo), la prima lingua straniera (italiano) e la lingua inglese che causa negli studenti serbofoni, a prescindere dalla terminologia glottodidattica, effetti sia

positivi che negativi nell'apprendimento della lingua italiana. Quelli negativi, che andremo a spiegare più dettagliatamente nel testo che segue, parlano chiaro del fatto che la conoscenza ricettiva e l'uso della terminologia specifica (nel nostro caso quella inherente alla glottodidattica) vanno oltre ad un semplice apprendimento del termine, ma richiedono ulteriori spiegazioni e approfondimenti di ordine concettuale e interculturale.

### Analisi qualitativa: domande aperte

Quanto ai verbi usati nelle risposte alle domande aperte del test, troviamo una chiara riduzione nell'uso di tempi e di modi verbali. Vengono utilizzati maggiormente i tempi dell'indicativo, prevalentemente il presente. Si ripete un numero assai limitato di verbi che sono, citando le parole di Maria Luisa Altieri Biagi, quasi sempre "semanticamente vuoti" (Altieri Biagi, 1990, p. 345). I verbi maggiormente usati nelle risposte dei partecipanti alla ricerca sono: *imparare, introdurre, acquisire, apprendere, rappresentare, eseguire, riferirsi, intendere, usare* – appartenenti sì al linguaggio generale ma con significati precisi della terminologia glottodidattica.

Per quanto concerne i verbi usati, come spesso avviene nel linguaggio settoriale, "la responsabilità semantica" è affidata, tra l'altro, anche al participio (Altieri Biagi, 1990, p. 345). In questo caso particolare si tratta del participio passato che fa parte di una forma passiva o viene usato come elemento centrale di una proposizione dipendente implicita (relativa, negli esempi citati sotto).

La sintassi è chiara, semplificata e precisa, con un uso dominante di paratassi e numerose forme impersonali e passive. La frequenza con la quale appaiono gli elementi morfosintattici elencati, corrisponde in maniera assoluta a quella tipicamente usata nei testi appartenenti al linguaggio settoriale (Altieri Biagi, 1990, p. 349; Sobrero, 2000, p. 250; Scarpa, 2008, p. 45). Va aggiunto, inoltre, che i risultati riportati rispecchiano l'input del materiale didattico a cui sono stati esposti gli studenti: le definizioni concise e le presentazioni da parte dell'insegnante con una sintassi chiara e precisa.

Esempi:

S29: (la formula krasheniana i+1) - "i" rappresenta la parte del compito linguistico che si è in grado di eseguire sulla base della competenza acquisita; "1"- l'area di sviluppo potenziale;

S10: (filtro affettivo) – un effetto psicologico provocato dallo stress, dalla paura e dall'ansia;

S11: (filtro affettivo) Si tratta di una difesa psicologica dettata dalla mente quando si prova ansia, si teme di fare una brutta figura e viene \*minata l'autostima;

S15: (filtro affettivo) - È una forma di difesa di se stessi nei momenti in cui ci si sente minacciati; si difende la propria immagine, la persona si chiude in sé e viene rallentata l'acquisizione;

S13: (la differenza tra L2 e LS) – LS sta per lingua straniera, imparata e studiata nel contesto scolastico; l'input è fornito dall'insegnante; L2 – lingua straniera, imparata e acquisita nel contesto in cui essa non è studiata come una materia scolastica, bensì nel contesto quotidiano; l'input è fornito dalla quotidianità ovvero dalla vita reale.

## Analisi qualitativa: completamento

Nelle risposte a questo tipo di domanda i risultati sono conformi alle nostre aspettative. Infatti, la maggior parte degli studenti ha fornito le risposte corrette. I risultati rivelano che la maggioranza degli studenti conosce concetti quali: *l'interlingua*, *la competenza comunicativa*, *l'intake*, *le tecniche didattiche*, nonché *la competenza prossemica*.

Tra quelle errate possiamo individuare le risposte alla domanda n. 7 (v. l'allegato) in cui il 23 % degli studenti anziché di dare la risposta giusta *intake* hanno optato per altri due termini, non corretti: *\*l'input* e *\*l'output* e, inoltre, uno studente ha risposto con il termine *\*l'apprendimento*.

Nella risposta alla domanda n. 8 (v. l'allegato) la maggioranza delle risposte non corrette sono state *\*il metodo* (60 %), anziché *le tecniche glottodidattiche*. Inoltre, tra le risposte errate alla domanda n. 9 (v. l'allegato) troviamo *\*la competenza cinesica* invece della *competenza prossemica*, e uno studente ha optato per il termine *\*dominio pubblico*.

## Analisi qualitativa: traduzioni

Gli errori riscontrati nella traduzione dei termini specifici della glottodidattica rivelano in alcuni casi forti interferenze fra le tre lingue: italiano, serbo e inglese. Sono, a nostro avviso, una manifestazione piuttosto evidente dell'interlingua degli studenti e andrebbero analizzati dal punto di vista del processo acquisizionale. In tale prospettiva, le forme errate apparse rappresentano una fonte preziosa per le future ricerche nel campo glottodidattico.

Una delle espressioni che ha causato maggiori difficoltà nella traduzione dall'italiano al serbo riguarda il sintagma *lingua veicolare*. La traduzione corretta è *prenosni jezik*, ma tra le soluzioni degli studenti troviamo *pomoćni jezik* (lingua d'aiuto), *jezik kao sredstvo* (lingua come mezzo), *jezik sredstvo* (lingua mezzo). Si vede da questi esempi che il concetto è stato compreso, ma la traduzione, a nostro avviso, è ancora fortemente influenzata dal significato letterale o associativo, probabilmente della parola italiana *veicolo* o di quella inglese *vehicle*.

Un altro esempio a cui abbiamo prestato particolare attenzione si riferisce all'espressione *attitudine linguistica*, tanto discussa in ambito psico-pedagogico (Balboni, 1999, p. 7). Traducendo questa espressione come *\*lingvistički stav* invece di *talenat za učenje jezika*, alcuni studenti dimostrano di non aver ancora compreso o acquisito tutto un concetto sottostante e di essersi avvalsi solo del significato primario della parola *\*attitudine*.

Tra gli errori presenti nella traduzione dei termini dal serbo all'italiano individuiamo i seguenti: *učionica* → *\*classe*, al posto di *aula*; *školski dnevnik* → viene tradotto letteralmente come *\*diario scolastico*, al posto di *registro*, termine che probabilmente viene associato alla parola *registar* che in serbo non si usa nel contesto scolastico; *zvono* → *\*campana*, al posto di *campanella*; *ocena* → *\*contras(s)egno*, al posto di *voto*. Questi risultati indicano una scarsa conoscenza della terminologia strettamente scolastica (al livello della produzione linguistica), pur trattandosi della terminologia professionale di base che solitamente gli studenti al livello B2/C1 dovrebbero possedere. Infatti, il test è stato somministrato prima dell'organizzazione del tirocinio presso le scuole medie e superiori che per gli studenti rappresenta l'occasione per

apprendere anche la terminologia di base relativa alla realtà e quotidianità scolastica, e del loro (futuro) settore professionale.

Una particolare attenzione andrebbe prestata, per motivi di frequente apparizione, alla traduzione dell'espressione *srednja škola*, che in alcuni casi viene tradotta come *\*scuola media*, al posto di *scuola secondaria di secondo grado* o *scuola superiore*. Qui si tratta di una traduzione letterale dell'aggettivo *srednji* (medio). Va precisato che questo errore, molto frequente tra gli studenti serbofoni di lingua italiana, è spesso dovuto alle differenze tra i due sistemi scolastici. Infatti, da una parte, il sistema scolastico serbo prevede un unico ciclo di otto anni d'istruzione obbligatoria a differenza di quello italiano, diviso in due cicli (elementare e secondario di primo grado, comunemente chiamato anche *scuola media* o *scuola media inferiore* (cf. Mardešić & Lütze-Miculinić, 2021). Dunque, tradurre *srednja škola* come *\*scuola media* causerebbe indubbiamente un equivoco nella comunicazione con un parlante nativo di lingua italiana.

### 3.5 Questionario<sup>4</sup>

L'obiettivo del questionario era di conoscere le esperienze personali di ciascuno studente per quanto riguarda il corso di Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2 per ottenere i risultati relativi alla riformulazione e alla comprensione del problema sul modello di RA che, come ribadito da Elliot, rappresentano un elemento cardine sul quale si possa costruire una nuova visione della situazione (Elliot et al., 1993).

Le domande erano incentrate prevalentemente sulle eventuali difficoltà linguistiche riscontrate nella comprensione e nella verbalizzazione del contenuto specifico della disciplina, sull'apprendimento del linguaggio settoriale, sull'uso della lingua straniera e della lingua madre nell'insegnamento della materia, nonché sulla metodologia di insegnamento e sulle attività didattiche. Riportiamo in seguito i risultati del questionario, elaborati dal punto di vista quantitativo e da quello qualitativo.

Generalmente il 92 % degli studenti intervistati non ha riscontrato problemi di tipo linguistico nella comprensione del contenuto didattico. Gli studenti che hanno invece avuto delle difficoltà nella comprensione hanno individuato due cause principali, quali la scarsa conoscenza del lessico generale e della terminologia disciplinare.

Per quanto riguarda la presentazione orale degli argomenti trattati, l'81% non ha trovato maggiori difficoltà. D'altro canto, un gruppo minore di studenti (19 %) ha individuato due cause principali per le difficoltà incontrate nella produzione orale, quali l'insufficiente conoscenza degli elementi lessicali (generali e della terminologia specifica) e la debole comprensione delle definizioni. L'11% degli intervistati ritiene che la causa di questi problemi siano i termini specifici ed anche la scarsa conoscenza delle strutture grammaticali (7%).

Il 42% degli studenti ritiene di non aver percepito come problematici, o individuato gli elementi linguistici tipicamente presenti nei linguaggi settoriali, spiegando che il focus dell'insegnamento è stato prevalentemente sul contenuto specifico della materia. Questa risposta, però, può essere discussa con qualche riserva, visto che nelle risposte degli studenti (v. 3.4.2) in molti casi appaiono proprio gli elementi morfosintattici caratteristici del linguaggio

settoriale. La discrepanza tra questa risposta del questionario e la prestazione linguistica del test, a nostro avviso, potrebbe essere una prova piuttosto chiara dell'acquisizione delle strutture linguistiche (caratteristiche del settore accademico) e del miglioramento complesso della conoscenza di una lingua straniera contemporaneamente con l'apprendimento e l'acquisizione dei contenuti extralinguistici e di natura nozionale.

Il resto degli studenti ritiene di aver arricchito il lessico relativo all'apprendimento delle lingue (la terminologia legata non solo ai concetti didattici, ma anche ai fenomeni culturali, sociologici e altro) e di aver acquisito delle strutture morfosintattiche complesse (es. le strutture impersonali, passive).

Per quanto riguarda l'uso di L1 nell'insegnamento e nell'interazione tra gli studenti e il docente, gli studenti la sentono come un mezzo rilevante di sostegno, innanzitutto nel chiarimento dei concetti didattici ovvero della loro terminologia in entrambe le culture.

Quanto alla tipologia delle competenze acquisite nel contesto dell'insegnamento il 53% degli studenti ritiene di aver sviluppato le competenze accademiche, mentre il 19% sostiene di aver migliorato le proprie competenze metacognitive quali l'individuazione delle informazioni fondamentali. Il resto del gruppo target sente di aver perfezionato alcuni aspetti della competenza metalinguistica, nonché delle competenze linguistiche nel contesto del linguaggio settoriale.

Alla domanda sull'utilità delle presentazioni orali nello svolgere i compiti relativi ai metodi glottodidattici, quest'attività viene sentita dalla maggioranza degli studenti come: "un ottimo esercizio dell'uso dell'italiano davanti alla professoressa e al pubblico", "il frutto della ricerca individuale e di gruppo che veniva presentato in classe con l'obiettivo di incentivare lo scambio delle idee", "un modo per abbassare il filtro affettivo, praticare la lingua che studiamo e mettere in pratica le conoscenze della materia" e altro.

L'attività del lavoro di gruppo è stata giudicata dagli stessi studenti come: utile, interessante ("un ottimo modo per scambiare le idee, accettare l'opinione degli altri e spiegare il proprio punto di vista"); stimolante e motivante ("insieme cercavamo di trovare la soluzione migliore; "è un modo creativo di apprendere, ma anche di socializzare tra di noi"). Per pochi studenti è stata un'esperienza anche "un po' stressante" ("perché si è dipendenti dagli altri"; "alcuni sono poco responsabili e solo una persona o due persone del gruppo preparano il compito"). Le difficoltà a proposito delle sfide terminologiche non sono state esposte.

Nella presentazione del contenuto disciplinare da parte dell'insegnante, gli studenti hanno individuato quattro principali attività ritenute più utili per l'apprendimento: 1) presentazione degli esempi come illustrazione per determinati compiti (19%); 2) la tecnica di warm-up usata come strumento per incentivare l'interesse degli studenti che solitamente comprendeva l'attivazione di pre-conoscenze degli studenti; 3) il supporto degli studenti per continua collaborazione e interazione da parte dell'insegnante (15%) e 4) la divisione di un compito complesso in alcune fasi meno complesse (11%). Nelle risposte non sono stati esposti disagi o sfide terminologici.

Quanto all'utilità delle conoscenze acquisite, gli studenti la riconoscono sia sul campo didattico (l'insegnamento di italiano e di altre lingue straniere), che su quello accademico e professionale in generale.

I giudizi degli studenti sul corso e sulla metodologia di lavoro del docente sono generalmente positivi. L'approccio del docente "suscita l'interesse per la materia anche negli studenti che non pensano di dedicarsi all'insegnamento". Gli studenti riconoscono l'importanza del quadro teorico che offre ai futuri insegnanti le conoscenze indispensabili per la carriera nel campo dell'insegnamento. Inoltre, la maggioranza degli studenti riconosce l'importanza della discussione in classe, dell'interazione tra l'insegnante e gli studenti, delle spiegazioni dell'insegnante basate su esempi tratti dalla pratica didattica. La maggioranza degli studenti riconosce l'importanza dell'approccio umanistico-affettivo nell'apprendimento come modello da seguire nell'insegnamento.

### 3.6 Discussione – implicazioni pratiche

I risultati della ricerca, compresi quelli del test e quelli del questionario, potrebbero avere forti implicazioni sull'insegnamento del contenuto e della terminologia specifici della glottodidattica.

Tali implicazioni sono direttamente correlate con i risultati ottenuti dal test di controllo. I dati del test relativi al livello di acquisizione dei termini ci dimostrano che uno degli aspetti che andrebbe potenziato durante le lezioni è senza dubbio il legame tra i concetti e i relativi termini. Questo punto si presenta di particolare importanza nei casi in cui esistono differenze concettuali dovute alle differenze (inter)culturali, di ordine sociale o politico (v. es. della traduzione del termine *srednja škola*, cf. anche Mardešić & Lütze-Miculinić, 2021).

In secondo luogo, andrebbe prestata maggiore attenzione alle inevitabili interferenze linguistiche, specialmente nei casi in cui il transfer negativo da una lingua all'altra è altamente prevedibile. A nostro avviso, dovrebbe essere l'insegnante a individuare e mettere in risalto quei fenomeni, insistendo nella misura adeguata sulle sovrapposizioni terminologiche riscontrate, sottolineando, per esempio, le principali differenze di significato tra i termini in due lingue e/o culture diverse.

Per quanto riguarda l'uso delle tecniche e delle attività didattiche applicate in classe, vista la prevalenza dei giudizi positivi per le scelte didattiche offerte da parte del docente (lavoro in gruppo, discussione in classe, l'insegnamento bilingue della disciplina, l'uso delle LS e della L1 nei compiti degli studenti), risulta che questo percorso sarà con grande probabilità efficace anche per le future generazioni di studenti. Il percorso didattico presentato potrebbe essere applicato, con ulteriore rafforzamento delle attività di traduzione della terminologia e dei generi testuali microlinguistici in ambedue le lingue, anche nell'ambito del programma master e del corso accademico *Italijanski jezik struke* (Linguaggi italiani per obiettivi specialistici) presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Filologia a Belgrado.

## 4 Conclusioni

Alla luce di quanto descritto in precedenza, il modello dell'insegnamento del corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2 potrebbe rappresentare una struttura didattica da seguire nei corsi universitari anche di altre discipline, ovvero di quelle non strettamente linguistiche. A favore di questa constatazione parlano chiaro le opinioni degli studenti

i quali hanno giudicato l'approccio didattico del corso efficace, sia dal punto di vista dell'apprendimento delle nozioni disciplinari stesse con la loro terminologia, che del miglioramento della conoscenza complessiva della lingua straniera.

Tuttavia, l'analisi linguistica della produzione scritta degli studenti evidenzia ancora alcune lacune sul piano terminologico e su quello morfosintattico, caratteristici dei linguaggi settoriali ovvero dei generi testuali specialistici. In questo senso, siamo dell'opinione che introdurre esercizi supplementari relativi all'apprendimento, ampliamento e consolidamento dei livelli linguistici nominati e delle nozioni glottodidattiche consentirebbero agli studenti, oltre all'ulteriore miglioramento delle competenze linguistiche generali, anche un maggiore rafforzamento delle competenze linguistiche specializzate, necessarie per poter esprimere i contenuti specifici in microlingua, corrispondenti alle esigenze della disciplina stessa.

I risultati ottenuti confermano entrambe le nostre prime due ipotesi, ovvero quelle relative all'acquisizione di successo di alcuni dei concetti chiave presentati in classe, nonché di un numero notevole di termini specifici. Risulta confermata anche la nostra terza ipotesi riferita all'insufficiente acquisizione dei termini che indicano i concetti impostati diversamente nella cultura serba e in quella italiana. Quest'ultima constatazione apre le porte a potenziali ricerche che metterebbero in rilievo l'importanza dell'aspetto culturale e, di conseguenza, anche di quello concettuale, dai quali dipende direttamente l'acquisizione e l'uso di un termine specifico, accademico o professionale.

## Bibliografia

- Altieri Biagi, M. L. (1990). *L'avventura della mente. Studi sulla lingua scientifica*. Napoli: Morano Editore.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.
- Balboni, P. (2017). *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. E. (2018). *A theoretical framework for language education and teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Ciliberti A. (1981). Approcci teorici nella descrizione del 'linguaggio scientifico' e loro utilizzazione didattica. In A. Ciliberti & S. Ambroso (Cur.), *L'insegnamento linguistico 'per scopi speciali'* (pp. 7-36). Bologna: Zanichelli.
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: a general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Cinganotto, L. (2022). Digital technologies and storytelling for CLIL in a primary school in Italy. In M. Christison, J. Crandall & D. Christian (Cur.), *Research on integrating language and content in diverse contexts* (pp. 53-70). Abingdon-on-Thames: Routledge. doi: 10.4324/9781003181859-5
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Dafouz, E., & Guerrini, M. C. (Cur.). (2009). *CLIL across educational levels*. Madrid: Richmond.

- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Cur.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Danesi, M., Diadòri, P., & Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- De Marco, A. (Cur.). (2007). *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Diadòri, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadòri, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Diadòri, P., Semplici S., & Troncarelli, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Dolci, R., & Celentin, P. (Cur.). (2000). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri. Progetto Itals*. Bonacci: Roma.
- Elliot, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gotti, M. (1992). *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Mardešić, S., & Lütze-Miculinić M. (2021). *Hrvatsko-talijanski rječnik školskog jezika/Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico. Priručnik za studente e nastavnike talijanskog jezika/Manuale per studenti e insegnanti d'italiano*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Marello, C. (Cur.). (2000–2009). *Italiano lingua straniera. Formazione degli insegnanti* (dodici volumi). Torino: Paravia/Perugia: Rux, Guerra.
- Marsh, D., & Wolff, D. (Cur.). (2007). *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., & Gallardo del Puerto, F. (Cur.). (2011). *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*. Bern: Peter Lang.
- Scarpa, F. (2008). *La traduzione specializzata. Un approccio didattico professionale*. Milano: Editore Ulrico Hoepli.
- Serra Borneto, C. (2005). *C'era una volta un metodo*. Roma: Carocci.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education. An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1–12.
- Sobrero, A. (2000). Lingue speciali. In Sobrero, A. A. (Cur.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 237–276). Roma–Bari: Editori Laterza.
- Spinelli, B., & Parizzi F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia/RCS Libri.

## Allegato n. 1 – Test di controllo

### I Tradurre in serbo:

1. acquisizione: \_\_\_\_\_
2. apprendimento: \_\_\_\_\_
3. lingua veicolare: \_\_\_\_\_
4. lingua di partenza: \_\_\_\_\_
5. lingua d'arrivo: \_\_\_\_\_
6. approccio glottodidattico: \_\_\_\_\_
7. attitudine linguistica: \_\_\_\_\_
8. abilità linguistiche: \_\_\_\_\_
9. insegnamento bilingue: \_\_\_\_\_
10. apprendente: \_\_\_\_\_

### II Definire i concetti glottodidattici:

1. Spiegare la formula krasheniana: i + 1.

---

---

2. Spiegare la differenza tra L2 e LS.

---

---

3. Completare la definizione:

..... è un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali e parziali che si creano nella mente di chi apprende una lingua.

4. Definire e spiegare il concetto di filtro affettivo.

---

---

5. Completare la definizione:

..... è la capacità di comunicare in modo appropriato con gli altri, di farsi capire e di comprendere i messaggi altrui.

6. Spiegare la differenza tra l'approccio deduttivo e quello induttivo.

---

---

7. Completare la definizione: .....: indica quella parte dell'input che l'allievo deve acquisire in un'unità didattica.
8. Completare la definizione: .....: sono le attività, le spiegazioni, gli esercizi, l'uso di strumenti che realizzano le indicazioni del metodo e gli obiettivi dell'approccio.
9. Completare la definizione: ..... si riferisce alle distanze interpersonali che intervengono in un evento linguistico. Si organizza in base a due parametri: vicinanza (coinvolgimento) e lontananza (distacco).
10. Spiegare il termine: relativismo culturale.

---

---

### III Tradurre in italiano:

1. učionica: \_\_\_\_\_
2. školska tabla: \_\_\_\_\_
3. školski dnevnik: \_\_\_\_\_
4. udžbenik: \_\_\_\_\_
5. zvono (u školi): \_\_\_\_\_
6. ocena: \_\_\_\_\_
7. ispitivati učenika: \_\_\_\_\_
8. osnovna škola: \_\_\_\_\_
9. srednja škola: \_\_\_\_\_
10. Zajednički evropski okvir: \_\_\_\_\_

## Allegato n. 2

### QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

Siete invitati a compilare il questionario che è stato creato a fini di ricerca scientifica e con lo scopo di migliorare il metodo d'insegnamento. Grazie per il vostro impegno!

1. La lingua straniera utilizzata al corso Linguistica applicata e l'insegnamento della lingua italiana 1 e 2 vi ha creato qualche difficoltà di comprensione del contenuto specializzato?
  - a) No
  - b) Più spesso no
  - c) Più spesso sì
  - d) Sì
2. Se la vostra risposta alla domanda precedente è stata c) o d), individuate i motivi della parziale o mancata comprensione del contenuto specializzato (è possibile scegliere più di una risposta):
  - a) scarsa conoscenza generale della grammatica
  - b) scarsa conoscenza generale del lessico
  - c) strutture sintattiche complesse, specialmente quelle presenti nelle definizioni dei termini specifici
  - d) ostacoli nella comprensione/mancata comprensione delle nozioni denominate con determinato termine
  - e) numero troppo elevato di termini
  - f) interferenze di significati dei termini specifici
  - g) interferenze di termini specifici di simili forme
  - h) altro \_\_\_\_\_
3. Avete riscontrato qualche difficoltà nella produzione (presentazione) dei contenuti specializzati in lingua straniera durante il corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2?
  - a) No
  - b) Più spesso no
  - c) Più spesso sì
  - d) Sì

4. Se la vostra risposta alla domanda precedente è stata c) o d), individuate i motivi che vi hanno ostacolato nella produzione dei contenuti specializzati (è possibile scegliere più di una risposta):
- a) scarsa conoscenza generale della grammatica
  - b) scarsa conoscenza generale del lessico
  - c) imparare le definizioni dei termini specifici
  - d) numero troppo elevato di termini
  - e) interferenze di significati dei termini specifici
  - f) interferenze di termini specifici di simili forme
  - g) altro \_\_\_\_\_
5. Durante il corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2 avete acquisito, oltre alle conoscenze specifiche dell'ambito della linguistica applicata e della didattica, anche alcune conoscenze inerenti ai linguaggi settoriali (percezione di elementi più frequenti rispetto alla lingua comune, per esempio alcune strutture morfo-sintattiche, o alcuni elementi lessicali)?
- a) Sì (spiegare) \_\_\_\_\_
  - b) No, il focus è stato sul contenuto specifico
6. L'utilizzo della lingua materna durante il corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2 è stato (è possibile scegliere più di una risposta):
- a) assolutamente necessario per avere una traduzione precisa dei termini specifici
  - b) abbastanza necessario per avere una traduzione precisa dei termini specifici
  - c) qualche volta necessario per avere una traduzione precisa dei termini specifici
  - d) assolutamente necessario per avere una definizione precisa dei termini specifici
  - e) abbastanza necessario per avere una definizione precisa dei termini specifici
  - f) qualche volta necessario per avere una definizione precisa dei termini specifici
  - g) non necessario perché \_\_\_\_\_
7. Durante il corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2 avete acquisito (è possibile scegliere più di una risposta):
- a) competenze linguistiche inerenti al contesto di un settore (lettura, ascolto, scrittura, parlato)
  - b) competenze metalinguistiche (analisi grammaticale, apprendimento di aspetti formali della lingua, per esempio apprendimento delle parti del discorso, morfologia, sintassi ecc.)
  - c) competenze accademiche (riformulazione del testo, produzione orale tramite le presentazioni ecc.)

- d) competenze metacognitive (individuazione delle informazioni primarie, ricerca delle informazioni chiave, generalizzazione, comparazione)
- e) altro: \_\_\_\_\_

8. Utilizzo dei compiti – produzione orale

- a) Il compito è stato utile perché

---

- b) Il compito è stato parzialmente utile perché

---

- c) Il compito non è stato utile perché

---

9. Il lavoro in coppia e di gruppo durante le ore di lezione

- a) È stato utile perché

---

- b) È stato parzialmente utile perché

---

- c) Non è stato utile perché

---

10. Nell'apprendimento della materia l'insegnante ha utilizzato vari metodi per rendervi più accessibili i contenuti linguistici, esponendoli in modo graduale. Individuate fino a tre procedimenti che considerate i più utili tra quelli offerti:

- a) Incentivare attività di Warming-up (far interessare gli studenti a un argomento, introduzione al problema ecc.)
- b) Attivare le preconoscenze (di altre lingue straniere, informazioni generali, transfer positivo proveniente da altre lingue)
- c) Incentivare gli studenti alla cooperazione durante tutto il corso
- d) Articolare compiti complessi su segmenti più piccoli e più facili
- e) Presentare le modalità di svolgimento di un compito (attraverso gli esempi)
- f) Invitare gli studenti a collegare le attività di apprendimento e di realizzazione dei compiti con le attività già fatte e di cui possiedono esperienza
- g) Supportare il lavoro degli studenti prima, durante e dopo l'elaborazione di un'unità didattica
- h) Invitare gli studenti a cercare la risposta giusta ed evitare incomprensioni e malintesi

- i) Invitare gli studenti a utilizzare la bibliografia di riferimento (dizionari, glossari ecc.)
  - j) Invitare gli studenti a utilizzare gli schemi e i modelli esistenti (per le presentazioni, scrittura ecc.)
  - k) Contestualizzare tutti i compiti
  - l) Introdurre i termini chiave prima di lavorare su un determinato testo
11. Utilizzate/utilizzerete le conoscenze acquisite? Scrivete un elenco di possibili situazioni in cui applichereste tali conoscenze (lavorando come futuri insegnanti, nel percorso di ulteriore formazione, nello studio ecc.)
- 
12. Scrivete qualche osservazione generale sull'insegnamento applicato durante il corso Linguistica applicata e insegnamento della lingua italiana 1 e 2.
-