Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Linguistica Educativa

Tesi di Laurea

Studiare più lingue favorisce l'Intercomprensione?

Uno studio su preadolescenti

Relatrice
Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatrice
Dott.ssa Sveva Battaglia

Laureando
Alessandro Tiozzo 867743

Anno Accademico
2021/2022

INDICE

I. Lista delle tabelle 4
II. Lista dei grafici 5
III. Ringraziamenti 7
IV. Abstract (ITA/DEU) 8
V. Introduzione 10

1. Cos'è l'Intercomprensione? 13
   1.1. Definendo "Intercomprensione" 13
   1.2. Il contesto europeo 15
   1.3. Da policy linguistica a policy educativa 16
   1.4. I concetti di plurilinguismo e multilinguismo 19
   1.5. Lo sviluppo dell'IC per la promozione del plurilinguismo 21
   1.6. Excursus storico dei progetti e degli studi sull'IC 23
   1.7. *Board-Crossing Projects* e ruolo dell'inglese 26
   1.8. Conclusione 29
2. I principi dell'Intercomprensione 31
   2.1. Approccio plurale 31
   2.2 La trasversalità linguistica 33
   2.3. Le competenze parziali 34
   2.4. Lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive 36
   2.5. Il *transfer* dalla LM e dalle L2 e LS 39
   2.6. Conclusione 41
3. Lo studio di caso 43
   3.1. Premesse allo studio di caso 43
   3.2 Le domande e le ipotesi di ricerca 46
   3.3. I partecipanti 48
   3.4. I materiali 49
      3.4.1. Il questionario 50
      3.4.2. Il test d'intercomprensione 51
      3.4.3. Il testo 51
      3.4.4. Gli esercizi di comprensione 56
      3.4.5. Il *focus-group* 58
   3.5. Attuazione del lavoro di ricerca 60

4. Metodologia di analisi dei dati raccolti 65
4.1. I criteri di valutazione degli esercizi di comprensione 66
4.2. I criteri di valutazione per il riconoscimento di parole tedesche 69
4.3. Metodologia di analisi dei dati del *focus-group* 71
5. Analisi dei risultati 76
5.1. Analisi dei risultati degli esercizi di comprensione 76
5.2. Analisi dei risultati dell'esercizio due: comprensione parole tedesche 87
5.2.1. Analisi dei risultati dalla comprensione dei termini tedeschi 87
5.2.2. I punteggi degli studenti nel riconoscimento delle parole 92
5.2.3. I "ragionamenti interessanti" delle parole non corrette 94
5.3. Analisi dei risultati del *focus-group* 99
6. Discussione 111
6.1. L'utilizzo delle LS nel test d'Intercomprensione 111
6.2. I risultati del *focus-group* 114
6.2.1. L'applicazione di strategie cognitive 115
6.2.2. Le reazioni emotive influenzano la performance in IC? 117
6.3. La necessità di introdurre percorsi di IC nelle scuole 119
6.4. Il superamento dei limiti dati dalle famiglie linguistiche 122
7. Punti critici e sfide per il futuro 124
8. Conclusioni 126
9. Riferimenti 128
10. Sitografia 133
11. Appendice 135

I. LISTA DELLE TABELLE

TAB 1	Domande poste al *focus-group*	59
TAB 2	Somme dei punteggi degli esercizi di comprensione: punteggio ordinario + "ragionamenti interessanti"	85
TAB 3	Parole tedesche comprese per gruppo in percentuale	88
TAB 4	Parole tedesche di difficile comprensione comprese per gruppo in percentuale	88
TAB 5	Internazionalismi presenti nel testo	89
TAB 6	Termini appartenenti al vocabolario pangermanico nel testo	90
TAB 7	Riassunto dati raccolti dall'esercizio due	92
TAB 8	Media punteggi degli studenti del G1 nell'esercizio due	92
TAB 9	Media punteggi degli studenti del G2 nell'esercizio due	93
TAB 10	"Ragionamenti interessanti" del G1 con le parole non corrette	95
TAB 11	"Ragionamenti interessanti" del G2 con le parole non corrette	95
TAB 12	Somme dei punteggi ottenuti attraverso l'esercizio due: punteggio ordinario + "ragionamenti interessanti"	97
TAB 13	Somme totali dei punteggi dei "ragionamenti interessanti"	99
TAB 14	Strategie messe in atto raccolte attraverso la domanda tre del *focus-group*	102
TAB 15	Conoscenze pregresse emerse dalla domanda quattro del focus-group	105
TAB 16	Tentativi di traduzione con spagnolo come lingua ponte	109
TAB 17	Somme delle risposte positive all'utilizzo di strategie cognitive	110

II. LISTA DEI GRAFICI

GRAF 1	Percentuale di risposte corrette all'esercizio 1 per gruppo	77
GRAF 2	Percentuale "ragionamenti interessanti" all'esercizio 1	77
GRAF 3	Percentuale di risposte date all'esercizio 4	79
GRAF 4	Percentuale di risposte corrette all'esercizio 4 per gruppo	79
GRAF 5	Percentuale di risposte date all'esercizio 5	80
GRAF 6	Percentuale di risposte corrette all'esercizio 5 per gruppo	80
GRAF 7	Percentuale di risposte date all'esercizio 6	82
GRAF 8	Percentuale di risposte corrette all'esercizio 6 per gruppo	82
GRAF 9	Percentuale di risposte date all'esercizio 7	83
GRAF 10	Percentuale "ragionamenti interessanti" all'esercizio 7	83
GRAF 11	Percentuale di risposte corrette all'esercizio 7 per gruppo	83
GRAF 12	Percentuale di risposte date all'esercizio 8	85
GRAF 13	Percentuale di risposte corrette all'esercizio 8 per gruppo	85
GRAF 14	Percentuale di risposte date agli esercizi di comprensione dal G1	86
GRAF 15	Percentuale di risposte date agli esercizi di comprensione dal G2	86
GRAF 16	Percentuale dei punti totali ottenuti dagli esercizi di comprensione per gruppo	86
GRAF 17	Percentuale "ragionamenti interessanti" agli esercizi di comprensione per gruppo	86
GRAF 18	Percentuale di parole tedesche comprese correttamente per gruppo	92
GRAF 19	Percentuale di parole tedesche più difficili (comprese da meno del 10% degli studenti) per gruppo	92
GRAF 20	Percentuale "ragionamenti interessanti" sui termini	97

	non correttamente tradotti per gruppo	
GRAF 21	Punteggi totali ottenuti dall'esercizio 2 per gruppo	98
GRAF 22	Percentuale totale dei punteggi realizzati nel test d'Intercomprensione per gruppo	99
GRAF 23	Percentuale totale dei "ragionamenti interessanti" realizzati nel test d'IC per gruppo	99
GRAF 24	Risultati domanda 2 del *focus-group*	100
GRAF 25	Risultati domanda 3 del *focus-group*	103
GRAF 26	Risultati domanda 4 del *focus-group*	104
GRAF 27	Risultati domanda 5 del *focus-group*	106
GRAF 28	Risultati domanda 6 del *focus-group*	107
GRAF 29	Risultati domanda 7 del *focus-group*	109
GRAF 30	Percentuale di strategie messe in atto secondo gli studenti del *focus-group*	110

III. RINGRAZIAMENTI

La realizzazione di questa tesi è stata tanto ardua quanto soddisfacente. Per questo motivo mi sento in dovere di ringraziare alcune persone per tutto il loro supporto. Innanzitutto, non posso non ricordare la mia relatrice di tesi, la professoressa Marcella Menegale per tutto l'entusiasmo e la costante disponibilità in ogni passaggio della costruzione di questo lavoro di ricerca. Allo stesso modo, ringrazio anche Michela Gronchi e Sveva Battaglia. I loro preziosi consigli e il loro incoraggiamento mi hanno spinto a continuare a lavorare con sempre più decisione e passione. Un grande grazie anche al professor Roland Hinterholzl, che si è curato di aiutarmi nella ricerca dei testi. A voi docenti spetta tutta la mia stima.

I miei genitori e mio fratello sono stati dei veri angeli custodi e non hanno dubitato di me e del mio impegno nemmeno un secondo. Senza la loro presenza e il loro amore non avrei mai potuto raggiungere questi traguardi. Ringrazio infinitamente le comunità salesiane dove ho vissuto durante gli anni della laurea magistrale. Hanno sempre costruito intorno a me un ambiente di crescita e di custodia. Ringrazio i presidi e i professori delle scuole coinvolte per il loro interesse e la loro gentilezza.

Infine, il grazie più grande va ai ragazzi che hanno partecipato a questo studio di caso. Nulla avrei potuto fare senza di voi. Sappiate che questa tesi è anche vostra. Elisabetta Bonvino utilizza le parole di Ausubel (1968) per spiegare la caratteristica più incoraggiante dell'Intercomprensione e che io vorrei dedicarvi: "*Basically, the student already knows everything he/she needs in order to understand*" (Bonvino et al., 2018, p.6). Cari giovani, non abbiate paura di non essere capaci; non sottostimatevi. Avete già in voi tutto quello che vi serve; ora dovete solo fidarvi di chi vi può aiutare a trovarlo e a metterlo in pratica.

IV. ABSTRACT

Studiare più lingue favorisce l'Intercomprensione?

Uno studio su preadolescenti.

Studi e progetti europei degli ultimi anni suggeriscono e spiegano come l'Intercomprensione sia da intendere come la nuova frontiera dell'educazione linguistica. Molti di questi studi sottolineano la necessità di spostare il focus delle lezioni scolastiche di lingua straniera dall'insegnamento di una sola Lingua Straniera (LS) all'insegnamento di più LS, con il conseguente sviluppo nei giovani di nuove strategie e abilità di comprensione e di apprendimento. Il presente studio di caso si prefigge come obiettivo quello di confrontare i risultati di un primo gruppo (G1) di studenti di terza media (n=52) che studia una sola LS (inglese), con quelli di un secondo gruppo (G2) di studenti di terza media (n= 52) che studia due LS (inglese e spagnolo), ottenuti attraverso un test di Intercomprensione basato su un breve articolo in lingua tedesca, ovvero una lingua a loro sconosciuta e appartenente ad una famiglia linguistica diversa da quella della loro lingua madre (italiana, cioè romanza). Dopo la somministrazione del test di Intercomprensione a tutti gli studenti e dopo un colloquio individuale con alcuni dei partecipanti allo studio di caso, i risultati hanno dimostrato che il G2 sembrerebbe saper utilizzare in modo più efficace le strategie di comprensione del testo attraverso associazioni linguistiche originali.

IV. ABSTRAKT

Mehr Sprachen lernen hilft bei Interkomprehension?

Eine Studie über Jugendliche.

Europäische Studien und Projekte der letzten Jahre erklären, wie die Interkomprehension als neue Grenze der Sprachdidaktik zu verstehen ist. Viele dieser Studien betonen die Notwendigkeit, den Fokus des Fremdsprachenunterrichts vom Lehren einer einzigen Fremdsprache zum Lehren mehrerer Fremdsprachen. Solche Neuerung würde folglich den Jugendlichen helfen, neue Verständnisstrategien und -fähigkeiten zu entwickeln. Die vorliegende Studie setzt sich das Ziel, die Ergebnisse zwischen zwei Gruppen von jungen Menschen zwischen 13 und 14 Jahren zu vergleichen. Die erste Gruppe (G1) besteht aus 52 Schüler, die nur eine Fremdsprache lernt, d.h. Englisch und die zweite Gruppe (G2) besteht aus 52 Schüler, die zwei Fremdsprachen lernt, d.h. Englisch und Spanisch. Die Daten dieser Fallstudie wurden durch einen Interkomprehension-Test auf Deutsch erhalten, d.h. auf einer ihnen unbekannten Sprache, die nicht mit ihrer Muttersprache (Italienisch) verwandt ist. Nach der Durchführung des Tests und nach einem individuellen Gespräch mit einigen der Studienteilnehmer, beweisen die Ergebnisse, dass die G2 bessere und originellere sprachliche Überlegungen als die G1 macht.

V. INTRODUZIONE

In un'Europa sempre più intenzionata a preservare il suo patrimonio multilinguistico (Doyé, 2005 p. 9), risultano essere di estremo valore i cosiddetti approcci plurali, ovvero quegli approcci didattici che prevedono il coinvolgimento contemporaneo di più varietà linguistiche e culturali (Candelier, 2012, p. 6). Uno fra questi è l'Intercomprensione (IC), che promuove la comprensione di una lingua straniera non conosciuta attraverso le conoscenze linguistiche e generali già possedute (Dufour, 2018, p.72). Nonostante l'Intercomprensione venga spesso interpretata come un approccio utilizzabile principalmente da parlanti di lingue "imparentate", ovvero appartenenti alla stessa famiglia linguistica (Doyé, 2005, p. 11), il presente studio di caso si unisce a tutti quei progetti che favoriscono l'intercomprensione come approccio plurale destinato anche alla comprensione di lingue appartenenti a famiglie linguistiche diverse (Capucho, 2011). I soggetti partecipanti vengono, infatti, sottoposti ad un test d'Intercomprensione in lingua tedesca, ovvero una lingua germanica, sconosciuta e distante dalla loro lingua madre (italiano) e dalle altre lingue straniere da loro conosciute. Il focus di questo studio di caso riguarda però un altro aspetto, ovvero lo sfruttamento e l'applicazione delle conoscenze linguistiche già possedute nei preadolescenti, al fine di svolgere al meglio un test d'intercomprensione in lingua tedesca. I soggetti partecipanti a questo studio sono, infatti, giovani studenti di terza media, divisi in due gruppi: coloro che studiano una sola lingua straniera e coloro che ne studiano due. Nella prima sezione di questo lavoro di ricerca si descrivono, oltre alla definizione del concetto di "Intercomprensione" e ai relativi progetti e studi svolti nel corso del tempo, i passaggi che sono stati fatti a livello europeo e che hanno determinato la promozione di una policy didattica plurilinguistica. Nella seconda sezione, invece, verranno descritti i principi caratterizzanti di questo approccio plurale. A partire dalla terza sezione si comincia a descrivere il lavoro di ricerca vero e proprio, prima descrivendo domande e ipotesi di ricerca, e poi analizzando nel dettaglio tutte le fasi di preparazione e di somministrazione del test

d’intercomprensione. Nella quarta sezione si delineano le metodologie utilizzate per l’analisi dei dati raccolti, che verranno poi illustrati nella quinta sezione. Infine, nella sesta sezione si interpreteranno i risultati ottenuti, dando risposta alle domande di ricerca e nella settima si analizzeranno i punti critici riscontrati e le sfide di ricerca future.

A mio fratello ***Marco***

1. Cos'è l'Intercomprensione?

Il concetto di Intercomprensione risulta essere ancora oggi qualcosa di non del tutto ben definito nonostante i molti studi, piattaforme e progetti che sono stati messi in atto nel corso degli ultimi decenni. Se da un lato la grande quantità di definizioni che è stata data a questo approccio plurale dimostra ancora il suo essere non completamente consolidato, dall'altro dimostra, invece, la sua produttività.

In questa prima sezione di tesi andremo a vedere le definizioni principali e più adatte che sono state date all'Intercomprensione, osservando poi nei capitoli successivi il contesto europeo nel quale questo concetto si è sviluppato fino a diventare oggetto di studio e pratica didattica, facendo attenzione ai progetti che nel corso dei decenni hanno promosso la diversità linguistica e il multilinguismo fra gli stati europei.

1.1. Definendo "Intercomprensione"

Negli ultimi decenni sono stati molti i progetti a livello europeo che hanno cercato di dare un'effettiva definizione al concetto di Intercomprensione. Quella probabilmente più rilevante appartiene a Peter Doyé (2005), il quale afferma che:

"Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the others". (Doyé, 2005, p.7)

Questa definizione di "Intercomprensione" (da ora abbreviata anche con IC) risulta essere molto efficace in quanto pone l'attenzione sull'aspetto ricettivo della lingua, sia scritto sia orale. L'intercomprensione, infatti, possiede fra le sue caratteristiche quella di essere una forma comunicativa puramente ricettiva e non produttiva. All'interno di un colloquio fra due, o anche più interlocutori, ogni persona utilizza la sua lingua per comunicare e sfrutta strategie di comprensione per capire ciò che gli altri interlocutori dicono nella propria lingua madre.

Gli studi che riguardano tale approccio si sviluppano dagli anni 70'-80' del secolo scorso, con un incremento notevole a partire dagli anni 90' (Bonvino et al., 2018, p. 2) e che prosegue fino ai giorni nostri. Si tratta, in realtà, di una forma comunicativa ben più antica, che non si trova solo nelle riviste di ricerca scientifica, ma che viene effettivamente, e talvolta inconsapevolmente, utilizzata in situazioni quotidiane. Gli scandinavi, ad esempio, lo hanno praticato da anni, poiché danesi, norvegesi e svedesi riescono a intendersi, anche quando ognuno parla la propria lingua (Lungu & Cizer, 2013, p. 94).

Lo stesso Doyé afferma che per molte regioni e paesi europei l'Intercomprensione è già una realtà. Vedere un italiano che riesce ad intendere uno spagnolo a Madrid o un serbo che si fa capire nella sua lingua a Lubiana non sono situazioni straordinarie (Doyé, 2005, pag. 11). Alcune pratiche di intercomprensione ci giungono in maniera più recente dalle notizie di cronaca di questo ultimo triste periodo: è facile per una persona ucraina capire la lingua russa facendo riferimento alle particolarità linguistiche che le due lingue slave hanno in comune e viceversa[1].

Ciò che caratterizza le pratiche reali dell'intercomprensione è che avvengono prevalentemente negli scambi fra persone che parlano lingue provenienti dalla stessa famiglia linguistica. Gli europei possono godere del fatto che la maggior parte delle lingue parlate nel continente appartengano solamente a tre famiglie linguistiche: romanza, germanica e slava. Inoltre, come ci ricordano i promotori del progetto ILTE (*Intercomprehension in Language Teaching Education*), molti europei possono sfruttare le possibilità offerte dall'intercomprensione in gran parte del globo, come conseguenza alla colonizzazione[2], per cui si può trovare il francese in diversi stati africani, lo spagnolo e il portoghese in Sudamerica, il russo in molti stati dell'est Europa e l'inglese in ogni continente (per fare qualche esempio: Malta, India, Stati Uniti, Nigeria, Australia, ecc.).

1) https://www.infodata.ilsole24ore.com/2022/03/01/lucraina-la-russia-e-la-questione-linguistica-spiegata-in-tre-grafici/?refresh_ce=1

2) https://www.kleven.org/ilte/report/report_part2.html

È da questa cornice generale che gli studi sull'intercomprensione hanno origine. L'intento principale di molti dei progetti che studiano il fenomeno spontaneo dell'IC è quello di descrivere i processi comunicativi e comprensivi, fino a formare modelli e schemi che possano essere utilizzati all'interno di programmi didattici basati sullo sviluppo di tecniche di comprensione e di interazione linguistica (Bonvino et al., 2018, p. 2).

1.2. Il contesto europeo

Prima di descrivere il lavoro dei progetti europei che si basano sull'intercomprensione, riteniamo necessario analizzare quale sia stato e quale sia attualmente il contesto europeo relativo alla policy linguistica e all'interpretazione dell'apprendimento delle lingue straniere, nel quale tali studi hanno luogo.

Sin dagli anni '50 del secolo scorso, quando stava cominciando a delinearsi quella che sarebbe diventata ufficialmente nel '92 l'Unione Europea, i padri fondatori delle comunità europee sottolineavano l'importanza di riconoscere la diversità culturale in tutto il continente. Già allora si notavano i primi segnali di omologazione linguistica e culturale a causa di fenomeni politici, economici e sociali che si sono poi infittiti nel corso dei decenni (De Carlo, 2011, p. 33). Se da un lato fenomeni come la globalizzazione dei flussi migratori hanno portato a contatti e incontri fra lingue e culture che altrimenti non avrebbero mai avuto occasione di farlo, dall'altro fenomeni come la rapida diffusione di Internet dagli anni '90 hanno avuto come conseguenza la formazione di alcune lingue dominanti; prima fra tutte: l'inglese (De Carlo, 2011, pp. 33-34).

Spesso ci si riferisce alla predominanza schiacciante di una lingua nei confronti delle altre con "*linguistic imperialism*", e, più nello specifico, di "*English linguistic imperialism*". Sono diversi gli studiosi che indicano questo fenomeno come una minaccia alla diversità linguistica e culturale globale. Peter Doyé (2005, p. 8) riporta le preoccupazioni della scrittrice britannica Susan Bassnett di fronte all'utilizzo sempre più diffuso dell'inglese come lingua franca. Il timore è quello che la lingua inglese

diventi nel corso del tempo una lingua *culture-free*, ovvero privata di tutti quei riferimenti tradizionali e culturali che normalmente legano una lingua alla sua storia.

A livello europeo sono stati tanti i progetti e i documenti emanati che non solo promuovevano la diversità linguistica, ma che anche garantivano dignità e valore alle lingue europee, sottolineando in particolare l'aspetto essenziale che ne costituivano le relative culture. Basti pensare che all'interno della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, l'Articolo 22 è dedicato al rispetto della diversità linguistica in Europa[3] (come anche quella religiosa e quella culturale). Altri importanti documenti che indicano una netta intenzione europea nel preservare la diversità linguistica sono il Trattato sull'Unione Europea[4] del '92, la Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie[5] del '92, la Carta Europea dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea[6] del 2000 e la Risoluzione del Consiglio sulla Diversità Linguistica del 2002 (De Carlo, 2011, p. 36).

1.3. Da policy linguistica a policy educativa

Da questo momento, l'UE ha prodotto una serie di documenti che si orientavano sempre più verso lo sviluppo di un'educazione plurilingue. Gli studi e i progetti europei che analizzavano i metodi con cui le lingue straniere venivano insegnate e apprese nei diversi stati europei erano sempre più diffusi e molto proficui in termini di ricerca. Si stava passando a poco a poco dalla concezione tradizionale di pedagogia linguistica ad una concezione più moderna e globale, ovvero quella di "educazione linguistica" (Curci, 2005).

3) Riportiamo il testo dell'articolo 22 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf :"L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica".

4) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT

5) https://rm.coe.int/1680695175

6) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32002G0223%2801%29

Un contributo fondamentale che venne dato a livello europeo è quello da parte del Consiglio d'Europa. Si tratta di un'istituzione non appartenente all'Unione Europea, ma con la quale ci collabora strettamente sin dalla sua formazione. Nasce nel 1949 con l'intento di creare legami più stretti e democratici fra le nazioni europee e ha promosso, specialmente negli ultimi decenni, la diversità linguistica e il plurilinguismo, spesso facendo riferimento allo stretto legame che c'è fra conoscenza delle lingue straniere e partecipazione alla vita democratica e coesione sociale in Europa (De Carlo, 2011, p. 36). Il Consiglio d'Europa pubblicò nel 2001 quello che diventerà il framework di educazione linguistica europea per eccellenza, ovvero il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (anche abbreviato QCER o, in inglese *CEFR* (da Common European Framework of Reference for Languages) (Consiglio d'Europa. 2001). Si tratta di un sistema descrittivo di riferimento, ovvero di un documento che ha come scopo quello di definire una serie di descrittori finalizzati a valutare le abilità raggiunte da chi studia una lingua straniera europea. Il QCER venne aggiornato costantemente nel corso degli anni fino all'edizione più recente del 2020 (Consiglio d'Europa, 2020). Dal 2018, inoltre, il QCER è arricchito di un *Companion Volume* che modifica alcuni descrittori e evidenzia l'importanza europea di sviluppare una competenza plurilingue. Inoltre, il QCER è un ottimo strumento che indica quale direzione debbano prendere le nazioni europee in termini di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere.

L'intenzionalità del Consiglio d'Europa attraverso il QCER è stata sin dall'inizio quella di promuovere le competenze plurilingue e pluriculturali degli individui europei. Come sottolineato dal suo più moderno *Companion Volume* (2020), si trattava di un documento assai innovativo per quegli anni, in quanto supportava fra i cittadini europei l'apprendimento di un repertorio plurilingue integrato e olistico (Consiglio d'Europa, 2020, p. 29), ovvero globale, d'insieme.

All'interno del QCER del 2001 si legge perfettamente cosa s'intende con "competenze plurilingue", ovvero di un approccio in grado di promuovere l'integrazione di saperi linguistici,

[...] cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta) queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono (Consiglio d'Europa, 2001, p. 133).

Ciò che emerge dal QCER è la distinzione netta che si intende far notare fra il concetto di competenza plurilingue e apprendimento di lingue straniere tradizionale. Lo scopo del conoscere più lingue straniere da un punto di vista plurilingue non è più quello di acquisire padronanza in più lingue straniere (o seconde), ma quello di sviluppare nel corso degli anni un repertorio linguistico, in cui ogni capacità linguistica trova il suo posto (Curci, 2005, p. 3). Nella definizione di educazione plurilingue vengono esplicitate le sue caratteristiche. Si parla ad esempio di "compartimenti mentali rigidamente separati", ovvero quei *watertight compartments* che, l'educazione plurilingue cerca di rendere omogenei, in maniera che le conoscenze e le competenze linguistiche di un individuo possano determinare un unico grande repertorio linguistico. Si tratta del concetto di *transfer* (Vignati, 2009), ovvero del trasferimento delle conoscenze linguistiche e metalinguistiche e delle competenze cognitive e metacognitive da una lingua all'altra, in quanto concepite parte dello stesso repertorio linguistico (il concetto di transfer sarà approfondito nel capitolo 2.5).

Inoltre, la definizione del QCER parla di diverse lingue e linguaggi, partendo dalla lingua che si usa nei contesti domestici, passando per quella dei

contesti sociali fino ad arrivare alle lingue usate da altri popoli. In questo modo si pone l'accento sulla consapevolezza della diversità linguistica, cioè un aspetto richiesto a tutti gli individui europei, come si può leggere *nell'European Education Area* del sito della Commissione Europea[7].

1.4. I concetti di plurilinguismo e di multilinguismo

È proprio la Commissione Europea che auspica, nei suoi documenti, al concetto di "multilinguismo". Sinora si è sempre parlato di "plurilinguismo", un termine che talvolta viene usato in modo improprio. I termini "multilinguismo" e "plurilinguismo", infatti, vengono spesso confusi e utilizzati erroneamente per esprimere la stessa idea oppure per indicare l'uno il concetto dell'altro. Gli stessi documenti europei hanno talvolta utilizzato il termine "plurilinguismo" anche per esprimere i concetti relativi al multilinguismo. Il Consiglio d'Europa, attraverso il QCER, distingue questi due concetti, identificando il multilinguismo come "la coesistenza di diverse lingue in una determinata società o a livello individuale" (Consiglio d'Europa, 2001, p. 28) e il plurilinguismo come "il repertorio linguistico dinamico ed evolutivo di un apprendente" (ibid.).

Inoltre, una distinzione importate si può notare a livello di conoscenze individuali. Ogni persona può possedere, dunque, una capacità multilingue e una capacità plurilingue. Quando un individuo conoscere più lingue, oltre alla sua lingua madre (LM), allora si dice che possiede una capacità multilingue. Non necessariamente, però, chi possiede una capacità multilingue è anche dotato di capacità plurilingue. Fra tutti coloro che conoscono più lingue e sistemi linguistici (compresi dialetti, lingue minoritarie, ecc.) troviamo quegli individui che sono in grado di collegare le proprie capacità in un unico repertorio dinamico, e quindi attivo, ed evolutivo, cioè progressivo e in costante trasformazione.

Come si può leggere nel suo sito web, la Commissione Europea promuove, il multilinguismo in quanto:

7) https://education.ec.europa.eu/it/la-politica-a-favore-del-multilinguismo

"rappresenta il contributo essenziale che la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue apportano al progetto europeo"[8].

Sono diversi, infatti, i progetti a cui la Commissione ha dato vita. Nel 1994, ad esempio, è stato fondato a Graz, in Austria, il Centro Europeo di Lingue Moderne (o *European Centre for Modern Languages,* da adesso citata come ECML). L'ECML si pone come obiettivo quello di implementare politiche di insegnamento delle lingue straniere efficaci, offrendo materiali, risorse e strumenti per docenti[9].

Un ulteriore aspetto che la Commissione Europea si pone come scopo è quello che tutti i cittadini europei giungano all'età adulta con la conoscenza di almeno tre lingue europee, compresa la propria lingua materna. Si tratta di un obiettivo che da anni a livello europeo si cerca di perseguire e che viene ribadito con forza nei documenti più recenti. Nel 2014 attraverso le Conclusioni del Consiglio sul Multilinguismo e lo Sviluppo di Competenze Linguistiche si invitano gli stati membri dell'UE a promuovere il multilinguismo

"*including by teaching at least two languages in addition to the main language(s) of instruction from an early age*" (Council of the European Union, 2014, p. 3).

Nelle Conclusioni del Consiglio Europeo del dicembre 2017 ci si propone di lavorare con l'intento di

"*enhancing the learning of languages, so that more young people will speak at least two European languages in addition to their mother tongue*" (Council of the European Union, 2017, p. 4).

C'è una stretta collaborazione, infatti, tra la Commissione Europea e i vertici

8) https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/en-GB/Default.aspx

9) https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx

dei singoli stati europei, con il fine di promuovere all'interno dei sistemi scolastici lo studio di due lingue straniere già in età precoce.

Un ultimo strumento di fondamentale importanza per la valutazione delle competenze plurilingue, a cui la Commissione Europea auspica per la formazione di ogni cittadino europeo, è il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (da adesso citato come CARAP)[10], con il quale, proprio come accade per il QCER, s'intende identificare una serie di abilità e competenze per le quali l'approccio plurilingue sta alla base (Bonvino et al. 2018, p. 12). Inoltre, il CARAP costituisce una piattaforma digitale, dalla quale i docenti che intendono offrire il proprio curricolo scolastico attraverso un approccio plurilingue possono scaricare numerosi materiali e attività.

1.5. Lo sviluppo dell'IC per la promozione del plurilinguismo

All'interno di questa cornice europea così propensa alla promozione del multilinguismo e del plurilinguismo, tanto geopolitico quanto individuale, l'intercomprensione risulta essere del tutto coerente (De Carlo, 2011, p.23). Per poter contrastare il sempre più diffuso utilizzo dell'inglese come lingua franca bisogna, perciò, fare in modo che nessuna lingua venga esclusa nei contesti comunicativi e didattici europei. In questo senso, l'intercomprensione contribuisce a conferire dignità a tutte le lingue europee, mettendole tutte sullo stesso piano, dal momento che, all'interno di un dialogo fra individui che seguono i principi dell'IC, entrambi usano la propria lingua per esprimersi e si sforzano a comprendere quella dell'altro (Doyé, 2005, p. 9). La dignità che le lingue ricevono attraverso l'intercomprensione non si riscontra solo in quei contesti di reale ed effettiva applicazione come metodo comunicativo, ma anche nei contesti educativi e didattici, in cui si incentiva da un lato l'importanza di creare un repertorio linguistico globale che aiuti nella comprensione di tutte le lingue affini a quelle conosciute, e dall'altro il riconoscimento del ruolo che svolge

10) https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx

la lingua madre nei processi di apprendimento delle lingue straniere e di comunicazione con persone che parlano una lingua diversa dalla propria.
Il plurilinguismo che viene promosso attraverso l'intercomprensione non è solo "esterno", ovvero che riguarda la salvaguardia della diversità linguistica, ma anche "interno", cioè che ha a che fare con il padroneggiare, a livello diverso, competenze in più lingue e, come suggeriva Wandruszka (in Curci, 2005, p. 60), in più varianti linguistiche (linguaggi specialistici, registri, gerghi, dialetti ecc.).

Anche Peter Doyé spiega come l'intercomprensione, oltre ad essere pertinente da un punto di vista di politiche linguistiche europee, è anche fondato psicologicamente e sensato secondo criteri educativi.

Psicologicamente fondato in quanto, secondo la teoria di De Saussure[11], gli esseri umani possiedono una capacità innata di decodificare i messaggi comunicativi (Escudé, 2015, p. 111) sia attraverso sistemi linguistici sia attraverso conoscenze extra-linguistiche, i cosiddetti *funds of knowledge* (Doyé, 2005, p. 10). La capacità interpretativa che viene messa in gioco quando si cerca di comprendere una lingua sconosciuta deriva da due importanti fattori: ogni individuo continua ad imparare per tutta la sua vita e nessun individuo è un "novizio delle lingue" (*linguistic novices*) (ibid.). Tutte le conoscenze e le competenze linguistiche e metalinguistiche che si possiedono sia nella LM sia nelle LS conosciute diventano elementi essenziali per comprendere al meglio somiglianze, assonanze ed elementi ricorrenti nelle lingue che, invece, non si conoscono.

L'IC viene poi definita come sensata da un punto di vista educativo, in quanto sono già stati ottenuti risultati convincenti. Secondo Doyé (2005), l'intercomprensione come metodo didattico offre molti vantaggi. Ad

11) Ciò che Ferdinand de Saussure definisce come *"force of intercourse"* risulta essere particolarmente in linea con il concetto di IC, per cui come c'è la capacità in un locutore di capire un altro dialetto della propria lingua, c'è anche la capacità per un locutore di capire un'altra lingua della stessa famiglia. (Escudé, 2011, p.99)

esempio, incoraggia la produzione di materiali nuovi e metodologicamente moderni per l'apprendimento e l'insegnamento di competenze plurilingue, promuove l'autonomia dell'apprendente attraverso la riflessione metalinguistica e favorisce l'educazione interculturale (Doyé, 2005, p. 11).

L'IC, inoltre, dimostra essere un metodo altamente coinvolgente e motivante. La comprensione di una lingua, invece dell'apprendimento di tutte le sue competenze, necessita di meno tempo. Non necessita però di meno sforzi e impegno. Ciononostante, il metodo dell'IC sembra conferire agli studenti che lo imparano, una forte soddisfazione per due motivi principali: gli studenti hanno la sensazione di ottenere dei buoni risultati rapidamente e per poter formulare delle ipotesi sulla lingua mettono in gioco tutte le conoscenze da loro possedute (Bonvino, 2011, p. 23).

1.6. Excursus storico dei progetti e degli studi sull'IC

Gli anni 70' e 80' sono stati in Europa ricchi di sperimentazioni dal punto di vista dell'educazione linguistica e plurilingue, ma la vera e propria accelerazione dei progetti sull'IC come metodo didattico avviene negli anni '90. È questo il periodo in cui vengono a crearsi i progetti che più hanno influenzato la ricerca sull'IC, come, ad esempio, l'EuRom4.

Il progetto "EuRom4" nasce dalle supposizioni della sua fondatrice Claire-Blanche Benveniste, la quale riteneva che date le naturali somiglianze fra le diverse lingue romanze, non sarebbe stato difficile per i cittadini europei che già possiedono una lingua romanza come lingua madre, riuscire a capire le altre lingue della stessa famiglia, in misura maggiore o minore (Bonvino, 2011, p. XVIII). Obiettivo della Benveniste e del suo team era quello di sviluppare una metodologia plurilingue basata sui principi dell'IC che puntasse allo sviluppo della comprensione scritta delle lingue romanze (Bonvino, 2011, p. 53). Il progetto consisteva in un vero e proprio corso basato sull'insegnamento delle strategie di comprensione, quali il riconoscimento delle somiglianze fra le lingue romanze, il *transfer* delle conoscenze linguistiche individuali e lo sfruttamento delle conoscenze generali possedute, facendo attenzione ad alcune condizioni come

l'approccio simultaneo a più lingue straniere e all'esposizione ad input autentici. Il materiale utilizzato era un manuale contente articoli di giornali in quattro lingue romanze accompagnati da schemi e specchietti che aiutavano lo sviluppo di strategie di comprensione. La grande efficacia del metodo EuRom4 ha fatto sì che il progetto si estendesse e venisse utilizzato in sempre più contesti educativi, fino alla sua trasformazione in tempi più recenti in "EuRom5", in seguito all'aggiunta della lingua catalana. Il passaggio da EuRom4 a EuRom5 è avvenuto con la pubblicazione di un nuovo manuale, contenente nuovi articoli di giornale nelle cinque lingue romanze.

Negli stessi anni delle sperimentazioni di Benveniste, altri gruppi di linguisti operano nel campo dell'IC, dando vita a importanti progetti come "Galatea", coordinato da Louise Dabène. La metodologia alla base del progetto Galatea sfruttava l'ascolto delle lingue romanze attraverso CD, in maniera che gli apprendenti potessero seguire la lettura e avviare, in questo modo, delle strategie di comprensione. Il progetto Galatea si è combinato con altri studi, costituendo i progetti e le piattaforme "Galanet", "Galapro" e "MIRIADI"[12].

Negli anni '90 nasce anche il progetto EuroCom[13], definito da Peter Doyé come "*the biggest and most developed of all projects*" (Doyé, 2005, p. 12). Uno dei principali fondatori del progetto EuroCom è Franz-Joseph Meißner, il quale definisce come principio fondamentale dell'IC la presenza di una "lingua ponte", ovvero una lingua già conosciuta che potesse aiutare a comprendere la lingua target sconosciuta attraverso le loro somiglianze. La lingua ponte non dev'essere nello specifico la LM, poiché qualsiasi lingua conosciuta può contribuire al riconoscimento di eventuali legami linguistici fra una lingua e l'altra. Il progetto EuroCom, durato otto anni, aveva come scopo, infatti, quello di aiutare studenti di lingua tedesca a comprendere le

12) https://www.miriadi.net/en/projects#simple-table-of-contents-1

13) http://www.eurocomprehension.eu/

lingue romanze attraverso la loro conoscenza del francese come LS. La lingua ponte per questi studenti, dunque, non era la loro LM, ma una LS.

EuroCom ha dato origine, negli anni a seguire, a tre progetti che riguardavano le tre principali famiglie linguistiche europee. EuroComGerm per le lingue germaniche, EuroComSlav per le lingue slave e EuroComRom per le lingue romanze. I tre progetti facevano uso dei principi e delle metodologie proposte dal progetto-padre EuroCom e hanno contribuito a diffondere l'approccio plurilingue dell'intercomprensione al di fuori delle lingue romanze, cioè il campo all'interno del quale studi e progetti plurilingue avevano sperimentato maggiormente.

I progetti sull'intercomprensione si concentravano sulla dimensione didattica, considerando con meno frequenza la parte riguardante lo studio comparativo di più sistemi linguistici e l'interpretazione dell'IC come metodo comunicativo. Tutti i progetti elaborati finora privilegiavano la comprensione scritta delle lingue straniere sconosciute, relegando l'aspetto dell'oralità a una funzione secondaria e di supporto alla comprensione scritta, come nel caso dell'Eurom4/5 (Bonvino et al. 2018, p.3). È stato a partire dagli anni 2000, che progetti come FontdelCat[14], hanno ideato anche delle metodologie d'insegnamento per lo sviluppo dell'interazione orale secondo i principi dell'IC. Negli anni 2000, inoltre, cominciano a farsi spazio i primi *board-crossing projects,* destinati a quei casi in cui i partecipanti non possono beneficiare della conoscenza di lingue ponte che appartengono alla stessa famiglia linguistica della lingua target. Progetti come EU&I e *Intercomprehension in Language Teacher Education* (ILTE) avevano l'obiettivo di sviluppare strategie di comprensione di lingue straniere sconosciute a partire da fattori non-linguistici (Doyé, 2005, p. 13).

Il progetto EU&I basa la sua metodologia su attività prettamente pragmatiche (capire le previsioni del tempo in olandese, prenotare una

14) I ricercatori del progetto FontdelCat hanno come obiettivo quello della comprensione del catalano orale e scritto attraverso un approccio plurale di IC, utilizzando materiali online che sfruttano le voci degli attori che interpretano i dialoghi.

stanza d'hotel in Portogallo ecc.) così da incentivare la consapevolezza e lo sviluppo di strategie di comprensione in maniera pratica e autentica (Bonvino et al., 2018, p. 50). Il progetto ILTE, invece, ha come scopo quello di formare gli insegnanti e fornire loro materiali e risorse per l'insegnamento di strategie che consentano il trasferimento di conoscenze e competenze da una lingua ad un'altra. La domanda da cui questo progetto norvegese fa scaturire tutte le sue ricerche è: "quale dovrebbe essere la figura dell'insegnante di lingue del futuro?"[15]. I promotori di questo progetto hanno sottoposto percorsi didattici plurilingue in maniera graduale partendo dai bambini di 6 anni e sperimentando fino ai ragazzi di 15 anni. La metodologia, i testi e le lingue scelte per gli studi erano adatti all'età del gruppo che avevano di fronte. Gli adolescenti, infine, hanno partecipato ad un percorso di didattica plurilingue basato sulla lingua francese, ovvero una lingua a loro sconosciuta e appartenente ad una famiglia linguistica diversa.

1.7. *Board-Crossing Projects* e ruolo dell'inglese

I progetti di IC fra lingue che non fanno parte della stessa famiglia linguistica, hanno provocato l'inevitabile smentita di molte delle definizioni di IC che nei primi anni di sperimentazioni erano state date, specialmente di quelle che indicano la necessità di conoscere una lingua ponte "imparentata" a quella sconosciuta, in maniera da poterne sfruttare le naturali analogie. La pluralità che emerge nella definizione di tale approccio fa sì che si possano individuare almeno tre spazi di mobilità intercomprensivi, relativi alla diversità delle abilità linguistiche considerate:

1- È "intrafamiliare" l'approccio plurale che si colloca all'interno di una stessa famiglia linguistica;
2- È "interfamiliare" l'approccio che incrocia diverse famiglie linguistiche;
3- È "transfamiliare" l'approccio che va oltre la parentela linguistica, o almeno che non la considera essenziale. (Capucho, 2011, p. 223).

15) https://www.kleven.org/ilte/report/report_part2.html

I progetti ILTE, Eu & I, ma anche Intercom e ICE[16] tra gli altri, condividono la dimensione inter- e transfamiliare dell'IC.

Uno degli aspetti in comune fra tutti i progetti che coinvolgono *board-crossing languages* è l'attenzione che viene posta non solo alle conoscenze linguistiche, ma anche a quelle non- ed extralinguistiche. Oltre alla trasparenza lessicale e sintattico-morfologica, offrono un grande aiuto le conoscenze generali provenienti dalle proprie esperienze (Capucho, 2011, p. 235).

Capucho (2011) identifica tre dimensioni interattive, che contribuiscono alla formazione della competenza plurilingue di un individuo: la dimensione linguistica, che sfrutta le somiglianze linguistiche; la dimensione situazionale, che comprende le informazioni che si possono dedurre dall'argomento e dal contesto nel quale si sviluppa un testo in LS; e la dimensione testuale, che corrisponde, invece, alle conoscenze relative al tipo di testo con cui l'enunciato in LS viene esposto (Capucho, 2011, p. 227).

Il trasferimento delle conoscenze possedute verso un contesto nuovo e sconosciuto non deve solo riguardare le competenze linguistiche, bensì anche tutte quelle strategie ricettive e quelle informazioni pregresse che costituiscono il repertorio conoscitivo di un individuo. La dimensione linguistica riguarda gli elementi di tutte le lingue conosciute dall'individuo, anche se si tratta di lingue "familiarmente distanti" dalla lingua target. L'inglese, ad esempio, risulta essere un ottimo strumento da utilizzare in quei contesti in cui la lingua target non appartiene alla stessa famiglia della LM. In particolare, l'inglese diventa di grande aiuto come "lingua

16) Il "Progetto Lingua 2 Intercom" si sviluppa fra il 2006 e il 2009 sotto la coordinazione di Christian Ollivier e si rivolge soprattutto a studenti che hanno già conoscenze in una LS. Ha come obiettivo quello di favorire l'apprendimento ricettivo e di sviluppare una forte competenza generale nell'IC.

Il progetto ICE, *InterComprehension Européenne*, è attivo dal 2001 sotto la direzione di Eric Castagne e si propone di sviluppare abilità di IC all'interno del mondo degli affari e dell'impresa in sei lingue appartenenti a due famiglie linguistiche differenti.

passerella"[17] fra le lingue romanze e le lingue germaniche. Il concetto di "lingua-passerella" si può ritrovare nel progetto EuroCom[18] diretto da Franz Joseph Meißner. All'interno di questo progetto si andavano a sviluppare negli studenti tedescofoni, le abilità di comprensione di una lingua romanza (ad esempio lo spagnolo), attraverso le conoscenze del francese, conosciuto come LS. Una situazione speculare si è verificata nel progetto di dottorato di Corso (2020), nel quale si andava a verificare l'utilizzo dell'inglese (LS) per la comprensione di termini in tedesco (lingua target) negli studenti di lingua italiana (LM).

L'inglese, infatti, pur essendo una lingua germanica, presenta due terzi di termini di origine romanza (in particolar modo dal francese) e mostra una sintassi molto influenzata da quella latina. Nel corso del tempo l'inglese ha modificato molto le sue tracce morfologiche, come ad esempio la perdita delle desinenze definite dai casi, una riduzione delle forme verbali, l'invariabilità dell'articolo ecc. (Robert, 2011, 242).

Il prezioso aiuto dell'inglese nella comprensione e nell'apprendimento del tedesco era già stato ampiamente studiato e teorizzato in uno dei più grandi lavori dell'ECML, denominato *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (Hufeisen & Neuer, 2003). La domanda a cui i contributi inseriti all'interno di questo testo cercano di rispondere riguarda l'apprendimento di una L3, o LS2, partendo dal fatto che molti paesi europei offrono all'interno dei loro iter scolastici di diverso livello, l'insegnamento dell'inglese come prima lingua straniera e del tedesco come seconda lingua straniera (ibid., p. 5). Risulterebbe perciò poco sensato non sfruttare le evidenti analogie fra le due lingue germaniche e le ben più diffuse conoscenze dell'inglese al momento dell'insegnamento del tedesco.

17) Il concetto di "lingua-passerella" si differenzia da quello di "lingua ponte" perché corrisponde ad una lingua utilizzata come strumento per capire un'altra LS, che però non condivide la stessa famiglia linguistica (Klein & Reissner, 2006).

18) http://www.eurocomprehension.eu/index.htm

L'inglese, però, nel contesto degli approcci plurali, non gode di una buona fama. Come già spiegato nel capitolo 1.2., l'inglese come lingua franca è percepito da tanti promotori del plurilinguismo come una minaccia alla diversità linguistica. D'altro canto, l'inglese rappresenta la lingua più studiata come LS fra gli stati europei. Di conseguenza, l'inglese rientra pienamente fra le conoscenze pregresse possedute dalla maggior parte degli studenti europei e, per questo motivo, non può essere trascurato nell'approccio dell'IC (Melo-Pfeifer, 2012, p. 124).

L'inglese, dunque, che viene spesso trattato come una minaccia al pluri- e al multilinguismo, assume nel *board-crossing IC* un'accezione tutta nuova, cioè quella di *open door to other languages* e di *cross-linguistic family bridge* (ibid.). L'inglese riveste nei contesti di IC anche un ruolo motivazionale, in quanto rassicura gli studenti che si trovano di fronte ad una LS sconosciuta, dal momento che la loro mente non è una *tabula rasa*, ma possiedono già alcune conoscenze linguistiche e culturali (ibid.).

1.8. Conclusione

Per riassumere i concetti espressi in questa prima sezione ricordiamo come prima cosa il contesto europeo di fiorente ricerca e sperimentazione plurilingue, nel quale si sviluppa L'IC. Le definizioni di approccio plurale e, in particolare, di IC, sorgono in una cornice europea di promozione del plurilinguismo e di salvaguardia del multilinguismo, come lo dimostrano i diversi documenti emanati dal Consiglio d'Europa (2014, 2017) e dall'Unione Europea (European Convention, 2012). Alla base del concetto di Intercomprensione c'è la capacità di due (o più) interlocutori con L1 diverse, di comunicare utilizzando ognuno la propria lingua, senza dover ricorrere ad una lingua franca, e cercando di capire il significato degli enunciati dell'altro, sfruttando delle strategie di comprensione. Sin dagli anni '70 si sono susseguiti molti studi, soprattutto a livello europeo, che si sono dedicati a definire tale approccio plurale (Doyé, 2005) e molti progetti che si sono concentrati sulla didattizzazione dell'IC, come EuroCom di F. J. Meißner e EuRom4/5 di C. Blanche Benveniste. Se in questa sezione abbiamo sottolineato la diversità delle definizioni che sono state date all'IC

(come, ad esempio, la necessità o meno della lingua target di appartenere alla stessa famiglia linguistica delle lingue conosciute dal soggetto, oppure l'interesse posto sull'aspetto di comprensione o di interazione linguistica), nella seguente sezione, invece, si andranno a descrivere gli elementi che accomunano tutte le forme e le definizioni di IC e che stanno, quindi, alla base di ciò che è questo approccio plurale.

2. I principi dell'Intercomprensione

Nel seguente capitolo verranno analizzati i principi dell'IC come metodo didattico, in particolare per ciò che riguarda la comprensione scritta di lingue sconosciute. Come riferimento per l'individuazione dei principi che caratterizzano l'intercomprensione, prenderemo in considerazione l'articolo *Intercomprehension Studies in Europe* (2015) di Elisabetta Bonvino, linguista e professoressa presso l'Università Roma Tre e autrice dei manuali del progetto Eurom4 e Eurom5. All'interno di questo suo articolo, Bonvino riassume gli aspetti essenziali dell'Intercomprensione in cinque principi:

- *Plurilingual approach;*
- *Partial Competences;*
- *Attention to comprehension;*
- *Learning transversality;*
- *Reflection on languages and role of L1.*

Obiettivo di questa sezione è di individuare e descrivere quegli aspetti caratteristici che tutte le definizioni di IC hanno in comune e che creano una base comune all'approccio plurale dell'Intercomprensione.

2.1. Approccio plurale

Nei capitoli precedenti abbiamo già definito cosa s'intende per plurilinguismo e quali sono i documenti e i progetti europei che incoraggiano la diversità linguistica, sia a livello geografico, sia a livello di conoscenze e competenze individuali. I progetti che sono stati descritti nella sezione 1.6 sfruttavano l'approccio dell'IC per promuovere le strategie di comprensione scritta (e in secondo luogo orale) di testi in una lingua sconosciuta. Per questo motivo si definisce l'IC come un approccio plurale, ovvero un approccio didattico, in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali (Candelier, 2012, p. 6).

Il CARAP, cioè il "Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali" (Candelier,

2012) categorizza quattro esempi di approcci, fra i quali rientra anche l'intercomprensione.

Gli autori del CARAP definiscono l'IC come un approccio plurale che prevede un lavoro parallelo su due o più lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica. Ciò che emerge è che anche secondo Candelier e il suo gruppo, il focus va posto sull'affinità fra lingue, specificando, però, che la lingua ponte che possa aiutare i soggetti a comprendere il messaggio nella lingua sconosciuta, non dev'essere per forza la LM, ma può trattarsi anche di una LS (ibid., p. 7). Di notevole aiuto nel corretto funzionamento dell'IC sono i cosiddetti "universali linguistici", ovvero quegli elementi che tutte le lingue condividono e che possono favorire per loro natura i processi di acquisizione linguistica e di trasferimento delle competenze (Curci & Dell'Ascenza, 2009).

Gli altri approcci plurali che il CARAP presenta sono il CLIL, *l'Eveil aux langues* e l'interculturalità.

Il ben più conosciuto metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, tradotto in italiano con "didattica integrata delle lingue") consiste nell'integrazione di LS e disciplina. Lo scopo è quello di imparare la LS e le sue funzioni attraverso materiale e contesto autentico, come quello delle materie di disciplina scolastiche e, simultaneamente, di imparare la disciplina attraverso i sistemi linguistici diversi dalla propria LM. Questo fa sì che il CLIL punti a obiettivi sia disciplinari, sia linguistici, fra cui quello di acquisire alcune competenze parziali, di cui ne parleremo in maniera più approfondita al capitolo 2.3.

Con il termine *Éveil aux langues* (tradotto in italiano spesso con "risveglio alle lingue") s'intende un approccio plurale che non ha intenzioni didattiche, ma soprattutto psicolinguistiche (Candelier, 2012, p. 8). L'obiettivo di questo approccio è, infatti, quello di far prendere coscienza ai giovani studenti, dell'esistenza di più lingue al di fuori di quelle già conosciute e di aiutarli nello sviluppo di una consapevolezza linguistica che riguarda il funzionamento delle lingue e gli elementi che le compongono, suscitando in loro curiosità e interesse (De Carlo & Anquetil, 2011, p. 52).

Infine, l'*interculturalità* viene intesa dal CARAP come un approccio culturale trasversale ai tre approcci precedenti e che ha subito nella sua attuazione diverse variazioni. Lo scopo primario di questo approccio rimane comunque quello di sviluppare strategie che incoraggino la riflessione sulle modalità di contatto fra individui di culture differenti (Candelier, 2012. P. 6).

2.2. La trasversalità linguistica

Il concetto di trasversalità linguistica si lega all'analisi contrastiva delle lingue straniere, che non consiste solo nel distinguere somiglianze e differenze fra le lingue per prevenire errori e assimilare strategie mnemoniche, ma anche nell'apprendere a tutti gli effetti le caratteristiche di una LS attraverso la comparazione con altre lingue, appartenenti o meno alla stessa famiglia linguistica.

Com'è risaputo, dunque, le lingue della stessa famiglia linguistica hanno molte caratteristiche in comune. Ciò che è meno frequente nei metodi didattici delle lingue straniere, è l'insegnamento al riconoscimento di tali affinità. In questa cornice rientra l'approccio plurale dell'intercomprensione, che si propone come obiettivo quello di aiutare gli studenti a riconoscere e, di conseguenza a sfruttare, tutte le affinità e le somiglianze che caratterizzano una lingua straniera all'altra, al fine di sviluppare le proprie competenze di comprensione linguistica (Bonvino, 2015, p. 41).

Anche Peter Doyé all'interno del *Reference Study* sull'IC (2005) elenca e descrive le categorie di conoscenze, dalle quali si può attingere per una migliore comprensione della LS. Alcune di queste riguardano proprio il riconoscimento delle affinità linguistiche fra una LS e l'altra e le definisce come*, phonological, grammatical* e *lexical knowledge.*

La conoscenza fonologica risulta essere la più debole fra le affinità linguistiche secondo un'analisi contrastiva, poiché la rappresentazione fonica delle parole è uno degli aspetti che più varia da lingua a lingua (Doyé, 2005, p. 16). Ciononostante, come dimostrato da vari studi sull'IC, l'ascolto della lingua facilita in molti casi la comprensione di termini che graficamente sono oscuri (Hufeisen & Marx, 2014). Ne sono un esempio il

progetto EuRom5 che fra le strategie di comprensione consiglia ai suoi studenti di leggere a voce alta alcune parole, o il progetto Galatea che sfrutta l'ascolto di testi su formato CD.

Per quanto riguarda la conoscenza grammaticale, Doyé spiega come sia un'ottima strategia formulare ipotesi a partire dalle strutture grammaticali presenti in un testo. La struttura di una frase può essere facilmente riconoscibile: le lingue romanze, ad esempio, seguono quasi sempre la sequenza di soggetto, predicato e oggetto. Inoltre, riuscire a riconoscere il verbo attraverso le desinenze simili a quelle di una lingua già conosciuta, o per via della sua posizione nella frase, può essere un grande aiuto, poiché porta al riconoscimento, per logica, al suo soggetto e, eventualmente, anche al complemento oggetto.

Infine, la conoscenza lessicale è la categoria dalla quale si possono trarre più affinità, principalmente per due ragioni:

- L'insieme di parole di origine greca o latina che viene condiviso da tantissime lingue, europee e non europee, ma anche di radice indoeuropea e non. Queste parole vengono definite come "internazionalismi" e trovano impiego solitamente in generi testuali come gli articoli di giornale (Klein & Stegmann, 1999, p. 14), dal momento che utilizzano spesso un lessico di natura tecnica e specifica, riguardante ad esempio la politica, la scienza, la medicina ecc.
- L'insieme di parole che condividono la stessa radice etimologica, in quanto appartenenti alla stessa famiglia linguistica. Per quanto riguarda le tre principali lingue europee si parla di un vocabolario panromanzo, che comprende in larga parte i suddetti "internazionalismi", un vocabolario pangermanico e uno panslavo (Doyé, 2005, p. 17).

2.3. Le competenze parziali

Il saper riconoscere le analogie lessicali, morfologiche o sintattiche fra le diverse lingue, come espresso dal concetto di trasversalità linguistica del capitolo precedente, sviluppa inevitabilmente le abilità di comprensione linguistica. Leggendo un testo o ascoltando un enunciato in lingua straniera, risulta essere molto utile riconoscere le somiglianze con le altre

lingue conosciute, per poter svolgere una buona comprensione. La comprensione (scritta e orale) viene definita dal QCER (2001), come una delle quattro competenze principali, delle quali ha elaborato una classificazione a livelli per definire le capacità raggiunte dagli studenti nell'acquisizione delle lingue straniere. Si tratta di due competenze produttive: scrivere e parlare, e due competenze ricettive: leggere e ascoltare.

L'apprendimento delle lingue straniere, com'è spesso concepito ancora oggi, vede l'intenzione di raggiungere la padronanza nella LS studiata in tutte e quattro le competenze.

Il QCER, invece, concepisce l'acquisizione delle lingue straniere non più in maniera tradizionale, ma sempre sotto la luce del plurilinguismo, per cui lo scopo è quello di creare un repertorio plurilingue caratterizzato dall'integrazione di tutte le competenze possedute nelle diverse lingue conosciute.

L'approccio plurale dell'IC divide le competenze principali in sub-competenze più specifiche, le cosiddette "competenze parziali".

Il concetto di "competenza parziale" prevede la possibilità di separare le varie abilità linguistiche, isolando, ad esempio, quelle produttive da quelle ricettive (Bonvino, 2015, p. 37), e a loro volta quelle di comprensione scritta da quelle di comprensione orale.

L'intercomprensione, ad esempio, si concentra di solito sulla comprensione scritta, lasciando lo sviluppo della comprensione orale (ovvero dell'ascolto) in secondo piano, generalmente come fattore di supporto per la comprensione del testo.

Per fare un esempio, uno studente italiano può avere un'abilità di comprensione scritta della lingua inglese molto buona, ma una capacità produttiva ancora limitata, diversamente dalle sue competenze nella lingua spagnola che possono essere particolarmente sviluppate sia nella produzione orale, sia nella comprensione orale.

Lo scopo delle competenze parziali (o plurali) non è che rimangano separate in compartimenti stagni, ma che siano tutte collegate l'una con

l'altra, fino a formare un'unica "competenza multipla", per fare in modo che si possa attingere da tutte al momento del bisogno.
Anche le competenze nella propria LM e nel proprio dialetto sono da separare in più competenze parziali, e rientrano in quella grande competenza multipla (o plurilingue) di cui sopra.
De Carlo e Anquetil fanno riferimento nel loro articolo "L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica" (2011), alla definizione che il linguista francese Daniel Coste dà alle competenze plurilingue, enfatizzando il suo carattere plurale e unitario allo stesso tempo:

"... plurale in quanto riunisce e mette in relazione un repertorio che può essere non perfettamente equilibrato e [...] unitaria perché permette grazie a capacità trasversali, di gestire in sincronia e diacronia il suddetto repertorio, facendolo evolvere e stabilendo dei rapporti fra le sue diverse componenti." (Bonvino, 2015, pp. 69-70)

2.4. Lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive

Lo sviluppo della competenza parziale della comprensione scritta, ovvero quella sulla quale l'IC si concentra maggiormente, è favorita dall'applicazione di "strategie d'apprendimento". Sono state date tante definizioni alle *learning strategies*, le strategie d'apprendimento. Si tratta, infatti, di un concetto chiave di molte teorie e ricerche degli ultimi anni, che s'interrogano sui metodi d'insegnamento delle LS più efficaci e che si concentrano in particolare sul raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento degli studenti (O'Malley & Chamot, 1990, p. VIII).
Una prima definizione ci viene data da O'Malley e Chamot (1990), i quali definiscono le strategie d'apprendimento come:

"the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information" (ibid. p. 1).

I due autori lavorano sul concetto di *learning strategies* nel campo

dell'apprendimento e dell'acquisizione delle L2 e delle LS ed elaborano il loro ragionamento all'interno del contesto della psicologia cognitiva, ovvero quella branca di psicologia che studia i processi mentali attraverso i quali le informazioni vengono percepite dall'esterno, immagazzinate, elaborate e ricordate[19].
Una definizione più recente è invece quella del QCER (2001) che consiste nel vedere le strategie d'apprendimento come:

"any organised, purposeful and regulated line of action chosen by an individual to carry out a task which he or she sets for himself or herself, or with which he or she is confronted" (QCER, 2001, p. 9).

Il QCER sottolinea in modo particolare l'aspetto organizzato e regolato delle strategie d'apprendimento, e fa riferimento agli scopi, per i quali si utilizzano queste strategie, ovvero per svolgere compiti, di fronte ai quali un individuo si può trovare. Nel campo dello studio delle L2 e LS, invece, le strategie possono essere considerate come delle attitudini, o come una serie di azioni finalizzate al raggiungimento e al compimento di attività linguistiche, come ad esempio, la comprensione di un testo, che può essere scritto o orale (Bonvino, 2015, p. 38).
I tanti studi sulle strategie hanno dimostrato quanto sia cruciale la loro presenza nella cornice dell'apprendimento di L2 e di LS (Bonvino et al., 2018, p. 6), dal momento che il loro buon uso è spesso collegato al successo nell'apprendimento in generale (Grenfell & Macaro, 2007). Inoltre, è interessante vedere come i tanti lavori effettuati sulle strategie d'apprendimento sottolineino il fatto che possono essere insegnate e che il loro insegnamento porta allo sviluppo di veri "comportamenti strategici"

19) La *cognitive theory* della quale si fa riferimento in O'Malley & Chamot (1990), viene collegata alle teorie linguistiche e alla didattica delle lingue. Nel loro testo, gli autori affermano che si è spesso riscontrata una certa divisione tra teorie linguistiche e teorie cognitive. Inoltre, si esterna la sensazione che nei precedenti studi riguardanti l'apprendimento delle L2 o LS, i processi cognitivi siano stati sempre ignorati, se non persino scoraggiati.

(Bonvino et al., 2018, p. 7).

Per quanto riguarda l'approccio plurale dell'IC, sono le strategie di comprensione quelle che vengono principalmente messe in atto per compiere ragionamenti efficienti e rapidi. Si tratta di quelle strategie che molto spesso vengono trascurate all'interno dell'insegnamento delle LS. In molti contesti scolastici, infatti, le strategie cognitive e metacognitive che possono essere utilizzate per una migliore comprensione (scritta o orale) non vengono insegnate, a differenza delle strategie orientate allo sviluppo di abilità produttive della lingua, che trovano più facilmente spazio e pratica (Bonvino, 2015, p. 38).

Molto indicativa è la classificazione delle strategie d'apprendimento in *metacognitive, cognitive e social-affective strategies* (O'Malley & Chamot, 1990)), in quanto descrivono i tre principali processi coinvolti nell'acquisizione e nell'elaborazione di informazioni dall'esterno, comprese quelle linguistiche.

Le strategie metacognitive riguardano abilità esecutive di alto livello, come ad esempio, il pianificare, il monitorare e il valutare il successo di una determinata attività. (Ibid., p. 44). Uno dei principali concetti che riguarda le strategie metacognitive messe in atto nell'acquisizione di una LS, è quello del *top-down, bottom-up processing*. Gli studenti che basano la loro comprensione sul *top-down processing* ricorrono più facilmente alle conoscenze del mondo da loro possedute, al fine di sviluppare ipotesi sul significato di un testo. Chi, invece basa la propria comprensione sul *bottom-up processing*, sfrutta la pura conoscenza linguistica, cercando i significati derivanti dal lessico, dalla grammatica e dalla sintassi di un testo (Ibid., pp. 36-37). Un buon uso di strategie metacognitive nell'apprendimento di una lingua straniera porta ad un'efficiente pianificazione dei propri processi di comprensione, alternando il *top-down* al *bottom-up* e monitorando costantemente, per avere controllo sui propri processi comprensivi (Ibid., pp. 47-49).

Le strategie cognitive operano direttamente sulle *incoming information* (Ibid., p. 44), manipolandole in maniera molto specifica al tipo di compito

richiesto. Fra le strategie cognitive rientrano, ad esempio, l'inferenza, la deduzione, l'ipotesi, l'elaborazione di idee a partire da conoscenze pregresse (O'Malley & Chamot, 1990, pp. 49-52). Ogni testo necessita di alcune strategie cognitive specifiche e adatte, per poter riuscire a trarne informazioni in maniera più efficiente e veloce. Anche sottolineare, evidenziare, dividere in paragrafi, controllare titoli e immagini di un testo, far collegamenti tra le informazioni, sono tutte strategie cognitive che rispondono in maniera precisa a ciò che il tipo di testo richiede.
Le strategie socio-affettive, invece, riguardano l'interazione del soggetto con gli altri, al fine di ottenere informazioni. Alcune di queste possono essere il chiedere aiuto a compagni e a docenti, cooperare per superare ostacoli che da soli non si riuscirebbe a oltrepassare, o persino usare il *self-talk* per assicurarsi della propria attività di apprendimento o per ridurre l'ansia (O' Malley & Chamot, 1990, p. 45).

Attraverso questa classificazione, capiamo, dunque, che l'IC conferisce maggior peso alle abilità ricettive e, di conseguenza, sviluppa in maniera più profonda le strategie cognitive e metacognitive, aiutando gli studenti a diventare più consapevoli dei loro benefici per una migliore abilità nella comprensione di testi in LS.

2.5. Il *transfer* dalla LM e dalle L2 e LS

Un ultimo aspetto fondamentale che caratterizza l'IC è il *transfer* delle conoscenze e delle competenze dalla LM e dalle LS (o eventuali L2) conosciute.
Il concetto di *transfer* viene studiato sin dall'inizio del secolo scorso, quando il campo di studi psicologici si apriva alle prime verifiche empiriche. Lo scopo di queste prime ricerche sul *transfer* era prevalentemente quello di verificare il grado con cui un apprendimento potesse facilitarne un altro (Vignati, 2009, pp. 1-2). Il concetto ancora ampio di *transfer* si è poi ristretto fino ad ascriversi al gruppo delle abilità metacognitive e autoregolative, ovvero quei processi cognitivi di ordine superiore che sono stati descritti nel capitolo 2.4. Vignati (2009) utilizza le parole di Poláček (2005) per

descrivere in maniera esauriente il concetto di *transfer*:

"la capacità del soggetto, nell'ambito della conoscenza, di trasferire competenze, procedimenti e strutture acquisite in un contesto, e di utilizzarle in un altro simile, oppure del tutto differente da quello in cui sono state acquisite" (Vignati, 2009, p. 2).

Il trasferimento delle conoscenze da un ambito all'altro, però, può avere conseguenze differenti e, talvolta, contrastanti. Il transfer, infatti, può sì agevolare l'apprendimento di nuove competenze e conoscenze in altri contesti, ma può anche ostacolarle, creando ipotesi e supposizioni errate. Si parla a proposito di *transfer* positivo e negativo.
Dal punto di vista di apprendimento delle lingue straniere, la vicinanza linguistica tra due lingue è un aspetto cruciale, in quanto può provocare il trasferimento di conoscenze pregresse nelle lingue conosciute (LM e LS/L2). Il *transfer* positivo, ad esempio, avviene quando le analogie tra le lingue sono reali e quindi favoriscono l'apprendimento e la comprensione di elementi nuovi e sconosciuti. Diversamente, quando le analogie tra due lingue sono solo apparenti, si parla di *transfer* negativo. In questo caso ciò che ne consegue è il cosiddetto fenomeno dell'interferenza (Curci, 2005, p. 5). Il modello inferenziale che caratterizza il processo attraverso il quale gli apprendenti utilizzano il *transfer* deve tener conto dell'interferenza, ovvero di supposizioni derivanti da analogie apparenti fra due lingue, che non portano ad una reale ed effettiva comprensione della lingua sconosciuta.
Nel contesto dell'IC, il *transfer* negativo non è necessariamente un aspetto da demonizzare o da temere. Al contrario, l'interferenza ci ricorda che è solo attraverso la formulazione di ipotesi che si può lavorare con l'interlingua[20], anche se queste ci possono portare a delle conclusioni non del tutto corrette. Il *transfer* positivo e negativo nei contesti degli approcci

20) Il concetto di interlingua nella glottodidattica esprime la lingua che viene sviluppata da un apprendente nel periodo in cui sta imparando una lingua straniera. È un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali e parziali che si creano nella mente dell'apprendente. Questi presentano l'interferenza della LM che, tuttavia, si riduce progressivamente.

plurali aiuta gli apprendenti a sviluppare consapevolezza interlinguistica e competenze metalinguistiche (ibid.).

Il *transfer* risulta essere, perciò, un aspetto essenziale per gli approcci plurali. Anche il QCER esprime l'importanza di trasferire le proprie conoscenze e competenze linguistiche e metalinguistiche da una lingua all'altra, al fine di non imparare le lingue inserendole nei cosiddetti *watertight compartments* (compartimenti stagni), ma creando un unico repertorio linguistico (QCER, 2001, p. 4). Tutte le conoscenze linguistiche possedute, comprese quelle della propria LM (o L1), anche se parziali, possono guidare e facilitare la comprensione di input linguistici in una lingua sconosciuta (Bonvino, 2015, p. 41). Una buona conoscenza linguistica e metalinguistica nella propria LM conduce, sfruttando la strategia del *transfer*, a tre effetti particolari, in quanto:

- facilita l'accesso alle lingue straniere attraverso le inevitabili somiglianze presenti fra le lingue della stessa famiglia linguistica;
- rassicura gli studenti, poiché riescono a trovare informazioni e a capire il significato di molte frasi senza avere necessariamente conoscenze nella LS;
- offre spazio per la riflessione interlinguistica (Bonvino, 2015, p. 42).

2.6. Conclusione

In questa seconda sezione sono stati descritti i principi comuni all'approccio dell'IC. Questi principi sono definiti "comuni" (Bonvino, 2015, p. 35) perché corrispondono a quegli elementi che i diversi progetti sull'IC hanno considerato come base condivisa per questo approccio plurale. Alla base c'è la definizione dell'IC come approccio plurale, ovvero come un approccio che si distingue da quelli dell'insegnamento delle LS tradizionali, in quando coinvolge contemporaneamente più lingue e varietà linguistiche (Candelier, 2012, p. 6). L'IC sfrutta il concetto di "lingua ponte", ovvero di una lingua (che può essere la propria LM, ma anche una LS conosciuta), che viene utilizzata per comprendere la L-target sconosciuta. Molto importante è il concetto di trasversalità linguistica, ovvero di affinità

linguistiche fra lingue straniere, in particolar modo fra quelle appartenenti alla stessa famiglia linguistica. L'educazione al riconoscimento delle somiglianze fra le lingue straniere aiuta a sviluppare strategie di comprensione, ovvero un altro dei principi dell'IC. Nel capitolo 2.4. sono state descritte le tre principali forme di strategie d'apprendimento, come suddivise da O'Malley e Chamot (1990) in *metacognitive, cognitive e socio-affective strategies.* In particolare, le strategie metacognitive e cognitive, sono considerate come elementi fondamentali per lo sviluppo di competenze multiple, ovvero plurilingue. Un altro principio dell'IC è quello di concentrarsi sulla comprensione della lingua (prima scritta e poi orale) e non sulla produzione. Lo sviluppo queste competenze singole, ma integrate in un unico repertorio, corrisponde al concetto di "competenze parziali" descritto nel capitolo 2.3. Infine, si è posta attenzione sul tema *transfer*, cioè il trasferimento di conoscenze, competenze parziali e strategie di comprensione sviluppate in determinate lingue, verso un unico repertorio linguistico, dal quale si può attingere per superare difficoltà e ostacoli in ogni lingua, conosciuta e sconosciuta.

Nella seguente sezione si potranno riscontrare tutti gli elementi caratteristici dell'IC all'interno del nostro studio di caso, che prende in considerazione giovani studenti della scuola media, posti di fronte ad una lingua a loro sconosciuta: il tedesco.

3. Lo studio di caso

L'idea per questo studio di caso nasce dall' esperienza personale del ricercatore all'interno di una scuola secondaria di primo grado paritaria della provincia di Treviso, nella quale viene insegnata una sola lingua: l'inglese. La finalità dello studio è quella di investigare se risulta essere più capace a comprendere un breve testo in una lingua sconosciuta (il tedesco) un gruppo di studenti di terza media che studia una sola LS, cioè l'inglese, oppure un gruppo di studenti di terza media che studia due LS, ovvero l'inglese e lo spagnolo.

Questa parte di tesi sarà dedicata interamente al lavoro di ricerca svolto nei mesi da febbraio ad aprile del 2022. In particolare, in questa sezione si descriveranno i momenti di preparazione del lavoro empirico, sia da un punto di vista di ideazione del progetto, sia di preparazione dei materiali. Nelle sezioni seguenti verranno riferiti i risultati ottenuti dal test d'intercomprensione sottoposto ai ragazzi per poi procedere con l'elaborazione e l'interpretazione degli esiti, confrontandoli con l'ipotesi di ricerca inizialmente formulata.

3.1. Premesse allo studio di caso

Fra le motivazioni che hanno spinto alla progettazione di questo studio di caso rientra la permanenza del ricercatore all'interno di una scuola secondaria di primo grado, il cui PTOF[21] propone lo studio dell'"inglese potenziato", al posto dello studio di due lingue straniere.
Lo studio unico dell'inglese come LS al posto dello studio di due LS sembra

21) Con la sigla PTOF s'intende il "Piano Triennale di Offerta Formativa": un documento programmatico e informativo che ogni istituto redige, per indicare quali sono gli obiettivi che la scuola si propone di perseguire, descrivendo anche la struttura curricolare ed extracurricolare, educativa e organizzativa dell'istituto. Viene introdotto con la Legge 107 andando a sostituire il POF (Piano di Offerta Formativa) e sottolineandone la sua scadenza triennale. Vedi https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/30/175/so/44/sg/pdf Legge 107, Art. 1, Comma 14.

essere contrario a tutte le raccomandazioni europee (Unione Europea, 2012; Consiglio d'Europa 2001, 2014, 2017, 2020) sulla conoscenza da parte dei cittadini europei di almeno due lingue straniere sin dall'età precoce. Eppure, il Ministero dell'Istruzione ha dato la possibilità agli istituti scolastici italiani attraverso la riforma Gelmini del 2009[22], di poter sostituire lo studio di due lingue straniere con lo studio dell'inglese potenziato. È interessante a questo proposito il contributo di Di Pietrantonio (2013, p. 98), che elabora un'analisi delle politiche linguistiche per quelle scuole che effettivamente hanno scelto di proporre l'inglese potenziato.

Di Pietrantonio spiega come non sia facile determinare con certezza se attraverso l'analisi delle politiche di questo fenomeno, l'insegnamento dell'inglese potenziato in sostituzione allo studio di due lingue straniere sia positivo o negativo. Al momento risulta essere ancora troppo presto per valutare i cosiddetti "valori commerciali", ovvero se la carriera lavorativa di uno studente che ha studiato solo inglese sia più proficua rispetto a quella di chi ne ha studiate due. Anche i "valori simbolici" sono difficili da identificare, poiché risulta essere ancora complicato poterli quantificare (Di Pietrantonio, 2013, p. 101).

Partendo da queste considerazioni ci si domanda, dunque: quali sarebbero i risultati di un'analisi delle politiche riguardanti la differenza fra studenti di due lingue straniere e studenti di inglese potenziato effettuata sotto la luce di un profitto a livello plurilingue?

Naturalmente questa ricerca non ha come scopo quello di individuare eventuali vantaggi e svantaggi di una scelta scolastica piuttosto che dell'altra, ma quello di comprendere le possibili ricadute di tale scelta in termini di competenza plurilingue. Si ipotizza infatti che le competenze plurilingue degli studenti che studiano una sola LS siano meno sviluppate

22) L'inglese potenziato diventa una possibilità a tutti gli effetti dall'anno scolastico 2009/2010, dopo che nel 2009, la riforma era stata "congelata" per via delle numerose manifestazioni di disappunto fra i paesi europei.

rispetto a chi ne studia due. Per questo si cercherà di verificare lo sviluppo della competenza plurilingue attraverso un test di intercomprensione in lingua tedesca.

Per la ricerca di questo studio di caso si è lavorato a partire dalla tesi magistrale di Muilwijk (2014) presso la facoltà di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari. All'interno del suo lavoro, Muilwijk confronta i risultati ottenuti attraverso un test di intercomprensione sulla lingua olandese di due gruppi di studenti universitari italiani: l'uno dopo aver seguito un corso sulle strategie da utilizzare nell'intercomprensione, l'altro privo di conoscenze formali riguardo tale argomento.

Proprio come all'interno del lavoro di Muilwijk, anche qui lo studio di caso riguarda il tema dell'IC fra lingue che non provengono dalla stessa famiglia linguistica, ovvero l'italiano, lingua neolatina e lingua madre degli studenti oggetto di questa ricerca, e il tedesco, di origine germanica, che è la lingua target sconosciuta. Come già era stato anticipato nei capitoli precedenti, gli studi che sono stati svolti sull'Intercomprensione (Doyé, 2005, pp. 11-13) riguardano principalmente la mutuale comprensione (scritta e orale) di *related languages* (EuroCom, EuroGerm, EuroSlav[23]). Diversamente, progetti come quelli condotti dai gruppi ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*[24]) e EU&I (*European Awareness and Intercomprehension*), come già è stato descritto nel capitolo 1.7, trattano il tema "Intercomprensione" al di fuori della propria famiglia linguistica e sottolineano il fatto che, data l'impossibilità di approfittare della vicinanza linguistica, i fruitori di questo metodo di comprensione devono lasciare spazio sia ad aspetti non-linguistici come le conoscenze generali e le competenze metacognitive, sia alla conoscenza della propria lingua madre (LM).

23) http://www.eurocomprehension.eu/

24) https://www.kleven.org/ilte/report/report_part2.html

3.2. Le domande e le ipotesi di ricerca

A partire da questi presupposti, si è formulata la seguente, domanda di ricerca:

> "Riesce meglio a comprendere un breve testo in tedesco un gruppo di studenti che studia come lingua straniera l'inglese in maniera "potenziata", oppure un gruppo di studenti che studia come lingue straniere l'inglese e lo spagnolo?"

A questa principale domanda di ricerca si aggiungono altre tre domande di ricerca secondarie così formulate:

1. "Dimostra più consapevolezza nell'applicazione di strategie cognitive per la comprensione di un breve testo in tedesco un gruppo di studenti che studia inglese come unica lingua straniera o un gruppo di studenti che studia inglese e spagnolo come lingue straniere?".

2. "Le reazioni propositive alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono positivamente sui risultati ottenuti?"

3. "Le reazioni di scoraggiamento alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono negativamente sui risultati ottenuti?"

La formulazione di queste domande di ricerca, tengono in considerazione queste due importanti condizioni:

1) Lo studio per i ragazzi di terza media di una sola lingua straniera o due lingue straniere (detta prima e seconda lingua comunitaria);
2) Lo studio più o meno approfondito dell'inglese come lingua straniera, in quanto lingua d'origine germanica, per cui simile per diversi aspetti linguistici alla lingua target della presente ricerca, cioè il tedesco.

L'iniziale aspettativa formatasi al principio di questa ricerca è che gli studenti del gruppo che studia due lingue straniere, il gruppo 2 (G2),

essendo già allenati ad ascoltare e ad imparare due LS, abbiano una performance migliore nella comprensione di un testo in lingua tedesca rispetto al gruppo 1 (G1) che, invece, ne studia una sola: l'inglese.
Tuttavia, è necessario tenere in considerazione la distanza linguistica fra il tedesco, ovvero una lingua di origine germanica, e la lingua madre degli studenti partecipanti alla ricerca, cioè l'italiano. Non a caso l'Intercomprensione è intesa generalmente come approccio plurale che sfrutta le somiglianze fra lingue sì diverse, ma appartenenti alla stessa famiglia linguistica o *related*, cioè, letteralmente, "imparentate"[25].
Proprio per questo motivo, un ruolo estremamente importante è svolto dall'inglese come "lingua ponte". La conoscenza più o meno approfondita della lingua inglese è un'inevitabile condizione da ricordare.
Il fatto che uno dei due gruppi studi settimanalmente sette ore di inglese, fa sì che nasca un'alterazione all'aspettativa precedentemente emessa, per cui questi ultimi potrebbero riuscire meglio nella comprensione della lingua tedesca, per via della sua somiglianza con l'inglese, ovvero una lingua appartenente alla stessa famiglia linguistica, quella germanica.

Ciononostante, si ritiene che la conoscenza di più lingue straniere porti ad una migliore versatilità e prontezza a riconoscere non solo parole, ma anche strutture linguistiche e a mettere in atto strategie cognitive che li aiutino a trovare informazioni specifiche nonostante siano formulate in una lingua straniera sconosciuta. Date queste riflessioni, ne deriva la seguente ipotesi di ricerca:

"Il G2, composto da studenti di terza media che studiano due lingue straniere (inglese e spagnolo), riesce meglio nella comprensione di un testo in una lingua straniera sconosciuta a tutti i partecipanti allo studio di caso (tedesco), rispetto al G1, composto da studenti di terza media che studiano una sola lingua straniera (inglese), in quanto hanno sviluppato inconsciamente abilità e tecniche di Intercomprensione linguistica. In particolare, ci si aspetta che il G2:

25) https://www.kleven.org/ilte/report/report_part2.html

- riesca a riconoscere il significato di un maggior numero di parole tedesche rispetto al G1;
- capisca meglio il significato generale del testo tedesco e i temi dei diversi paragrafi che costruiscono il brano rispetto al G1;
- sappia rispondere meglio ad alcuni esercizi di comprensione collegati al testo in tedesco;
- abbia utilizzato non solo italiano e inglese come lingue ponte per capire il significato dei termini in tedesco, ma anche lo spagnolo;

  In generale, ci si aspetta che il G2 sia più predisposto alla riflessione metacognitiva, tanto nel riconoscimento delle parole tedesche, quanto nel trovare le informazioni necessarie per svolgere degli esercizi di comprensione del testo."

Le domande di ricerca secondarie provengono da alcune ipotesi che sono sorte in seguito allo svolgimento del *focus-group* con alcuni studenti selezionati fra tutti i partecipanti allo studio. In particolare, si è ipotizzato che:

- gli studenti del G2, data l'esposizione frequente a due LS, siano più consapevoli delle proprie abilità metacognitive e della possibilità di mettere in atto strategie cognitive al fine di comprendere meglio un testo in una LS sconosciuta;

- le reazioni emotive alla presentazione e allo svolgimento del test d'IC abbiano influito sulla prestazione compiuta al test d'IC; più precisamente che delle reazioni propositive possano portare ad una migliore performance d'intercomprensione e che delle reazioni sconfortanti possano condurre ad una performance più debole.

3.3. I partecipanti

Il presente studio di caso ha scelto come partecipanti dei giovani fra i 12 e i 14 anni frequentanti il terzo anno di scuola secondaria di primo grado. Il totale di 104 studenti si divide in due gruppi rispettivamente di 52 studenti ciascuno, in base alla provenienza scolastica.

Entrambe le scuole da cui sono stati scelti gli studenti, sono scuole paritarie della provincia di Treviso, in Veneto.

L'aspetto che distingue i due gruppi riguarda lo studio delle lingue straniere. Il primo gruppo (G1) è composto da studenti che studiano soltanto una LS, l'inglese. La scuola da cui proviene il G1 propone ai suoi studenti cinque ore settimanali di disciplina *inglese*, suddivise rispettivamente in tre slot di "inglese curricolare", che si concentra sulle regole grammaticali e la loro applicazione, e due di "inglese potenziato", che ha come focus lo sviluppo delle *oral skills* e delle conoscenze culturali dei paesi anglofoni. Inoltre, le lezioni di disciplina "geografia" si svolgono per tutto l'arco delle scuole medie completamente in inglese, secondo la modalità CLIL. I 52 studenti che compongono il G1 provengono da tre classi differenti; in particolare 18 dalla classe che chiameremo G1B, 20 dalla classe che chiameremo G1C, e 14 dalla classe che chiameremo G1E.

Il secondo gruppo (G2), è composto da studenti che studiano due LS: inglese come LS1 e spagnolo come LS2. Gli studenti partecipano settimanalmente a tre ore di lezione di disciplina "inglese" e due ore di lezione di disciplina "spagnolo". Ribadendo ciò che era già stato anticipato precedentemente nel capitolo 3.3, si ipotizza, dunque, che gli studenti selezionati per lo studio di caso, provenienti dal G2, siano riusciti nel corso di tre anni di scuola secondaria di primo grado, a traferire conoscenze, competenze linguistiche e strategie cognitive dalla propria lingua materna alle lingue straniere da loro studiate e, parallelamente, da una LS all'altra. Si ritiene, perciò, che gli studenti del G2 siano più propensi ad applicare delle tecniche di Intercomprensione.

I 52 partecipanti che compongono il G2 provengono da due classi differenti; in particolare, 26 studenti dalla classe che chiameremo G2A, e 26 studenti dalla classe che verrà definita G2B.

3.4. I materiali

Per questo studio di caso sono stati utilizzati tre strumenti: un questionario, attraverso il quale sono stati raccolti dati importanti per la selezione dei partecipanti allo studio di caso, un test di Intercomprensione a partire da

un breve articolo in lingua tedesca, grazie al quale si sono ottenuti i dati necessari per procedere con la formulazione di interpretazioni e conclusioni, ed infine un *focus-group* con un gruppo selezionato composto solamente da alcuni dei partecipanti allo studio, attraverso il quale si sono ottenute delle precisazioni rispetto alle risposte date nel test di Intercomprensione.

3.4.1. Il questionario

Il questionario è stato uno strumento fondamentale per scoprire alcune importanti peculiarità riguardanti le conoscenze possedute e le esperienze vissute dagli studenti partecipanti al corso. Il questionario è composto da sette domande, tra cui la numero uno e due che trattano informazioni generali quali età e genere. La terza e la quarta domanda chiedono di inserire la classe frequentata e il numero nel registro di classe associato ad ogni studente e denominato nel questionario come "numero nell'appello". In questo modo, si garantisce l'anonimità degli studenti nello svolgimento del test d'Intercomprensione, con la possibilità di riconoscere il lavoro di ciascuno al momento del colloquio individuale.

La quinta domanda è costituita da una tabella, nella quale si chiede agli studenti di scrivere un SI' o un NO se conoscono o meno alcune delle lingue straniere presentate (inglese, spagnolo, francese e tedesco) e segnare con una x sulle opzioni presentate, il motivo per il quale le conoscono. Le opzioni che gli studenti possono segnare sono state formulate in modo da preservare la loro privacy; ad esempio, chi di loro dovesse conoscere una lingua straniera per ragioni, delle quali non desidera dare spiegazioni, ha la possibilità di segnare con una x l'opzione "altro", senza doverne esplicitare il perché. Inoltre, la tabella offre alcuni spazi vuoti, nei quali gli studenti possono inserire altre lingue da loro conosciute, al di fuori di quelle già presentate (vedi appendice A).

Le ultime due domande chiedono se si è mai stati in Germania o in altri paesi tedescofoni, quali Austria, Svizzera e Südtirol e, se sì, per quanto tempo. Anche queste ultime domande sono state formulate per preservare la privacy degli studenti. Non viene, infatti, chiesto il motivo per il quale

sono stati nei suddetti paesi, anche se per la maggior parte dei casi si trattava di viaggi con la famiglia.

Le domande cinque, sei e sette del questionario sono state fondamentali per verificare la presenza o meno di studenti che non potevano essere considerati per questo studio di caso. Tutti i soggetti partecipanti allo studio che già conoscessero la lingua tedesca o che avessero vissuto in un paese di lingua tedesca per un consistente periodo di tempo, non sarebbero stati tenuti in considerazione perché la competenza maturata avrebbe potuto inficiare i risultati. Ad esempio, lo studente G1B20 non è stato considerato, perché da due mesi frequentava un corso privato di lingua tedesca. Anche la studentessa G1C02 non è stata considerata, perché per due anni ha vissuto in un paese straniero assieme ad una comunità di persone di lingua tedesca. Ci teniamo a precisare che queste informazioni non sono state richieste né nel questionario né nel colloquio individuale, ma sono tutte indicazioni che gli studenti hanno voluto inserire spontaneamente rispondendo ai quesiti trovati nel questionario.

3.4.2. Il test d'Intercomprensione

Nel seguente capitolo si spiegano nel dettaglio gli elementi che costituiscono il test d'Intercomprensione, cioè il testo in lingua tedesca e gli esercizi di comprensione.

3.4.3. Il testo

Le condizioni che sono state considerate per la scelta di un testo adatto a questo studio di caso e al nostro gruppo target sono:

1) che fosse un articolo di giornale;
2) che trattasse argomenti conosciuti e che potessero attirare l'attenzione di un pubblico giovane;
3) che fosse ricco di internazionalismi;
4) che fosse breve;
5) che presentasse un linguaggio semplice, caratterizzato da proposizioni corte e coordinate.

Per la scelta del testo ci si è basati sugli input utilizzati da altri progetti di didattica plurilingue e intercomprensiva, quali, ad esempio, quelli del progetto Eurom5. All'interno del manuale EuRom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze (2011), sono presentati ben 100 articoli divisi equamente nelle cinque lingue target, tutti provenienti da quotidiani o settimanali perlopiù online (Bonvino, 2011, p. 54). La scelta da parte di questi studi di utilizzare articoli di giornale non è causale. Come prima cosa, gli articoli di giornale trattano spesso tematiche comuni che possono andare a innescare le conoscenze pregresse dei lettori (Jamet, 2011, p. 254).
Inoltre, la struttura degli articoli è generalmente conosciuta, per cui dovrebbe risultare più semplice per molti lettori individuare determinati tipi di informazioni all'interno del testo (Muilwijk, 2014, p. 56). Un aspetto essenziale da tenere in considerazione è costituito dagli "internazionalismi", ovvero tutti quei termini che nel corso del tempo sono diventati parte di un vocabolario comune alla gran parte delle lingue correnti. Si tratta di parole principalmente di base latino-romanza, che riguardano ambiti conosciuti, come i nomi propri di persone e di istituzioni, ma anche termini legati alla geografia, alla medicina, alla scienza ecc. e che all'interno di un articolo di giornale possono essere presenti in grande quantità (Klein & Stegmann, 2000, p. 14). Altro aspetto importante è il fattore della motivazione. È necessario scegliere testi riguardanti contenuti interessanti, accattivanti e, talvolta, persino spiritosi; ovvero tutti aspetti facilmente riscontrabili negli articoli di giornale (Klein & Stegmann, 2000, p. 21). Infine, è fondamentale ricordare l'età del gruppo target a cui è riferito lo studio di caso, ovvero dei preadolescenti di terza media. L'età media dei partecipanti restringe il campo dei contenuti che un articolo di giornale adatto a loro può trattare e, inoltre, richiede che lo sforzo cognitivo richiesto non superi il loro livello di concentrazione. È necessario, allora, che l'articolo scelto sia breve e che si utilizzi un linguaggio semplice e perlopiù caratterizzato da proposizioni corte e coordinate.

Le fonti principali, fra le quali si è cercato il testo adatto per questo studio di caso, sono quelle delle pubblicazioni scientifiche, poiché propongono testi

con molti internazionalismi. I temi dei magazine scientifici, quali *Geo, National Geographic, Spektrum*[26] ecc., presentano temi attuali e con un linguaggio adatto ad un pubblico composto da lettori non esperti. Seguendo il modello di Eurocom5 (2011), sono stati esaminati soprattutto molti magazine online, data la difficile reperibilità in Italia di tali fonti. Infine, si è preferito ricercare fra le riviste scientifiche rivolte ad un pubblico giovane. Questa scelta è dovuta a ragioni sintattiche e morfologiche, poiché gli articoli destinati ad un pubblico giovane spesso utilizzano uno stile più paratattico che conferisce chiarezza ed evidenza, cioè aspetti fondamentali per dei lettori con una soglia di concentrazione più limitata. Da un punto di vista semantico e pragmatico, era necessario assicurarsi che gli articoli presi in considerazione non fossero troppo segnati culturalmente. Gli elementi extra-linguistici specifici ad un paese o ad una cultura possono ostacolare la comprensione di un testo se viene letto da lettori che appartengono ad una cultura diversa e che non sono a conoscenza di quella della lingua target (Jamet, 2011, p. 252).

I siti web delle riviste *GEOlino, GEOlino Mini, Dein Spiegel, NatGeo Family*[27] sono stati alcuni fra quelli più visitati. Non è stato semplice riuscire a trovare un articolo che potesse soddisfare tutte le condizioni precedentemente elencate, per cui si è lavorato attraverso una differente fonte, proveniente dal sito web di *GEOlino.*

Si tratta di un quiz[28] sul tema "mammut" ovvero un argomento di natura

26) https://www.geo.de/
https://www.nationalgeographic.de/
https://www.spektrum.de/

27) https://www.geo.de/geolino/
https://www.geo.de/magazine/geolino-mini
https://www.spiegel.de/deinspiegel/
https://www.nationalgeographic.de/natgeo-family

28) https://www.geo.de/geolino/quiz-ecke/23316-quiz-quiz-was-wisst-ihr-ueber-mammuts

scientifica e conosciuto alla maggior parte dei giovani lettori.

Per costituire il testo utilizzato per il presente studio di caso e che si può visualizzare nell'appendice B, sono state utilizzate le soluzioni alle risposte al quiz. Nel quiz proposto da *GEOlino* sono presenti, infatti, delle didascalie che accompagnano le soluzioni alle domande e che descrivono alcune curiosità riguardo la vita dei mammut. Queste didascalie sono state unite una dopo l'altra fino a formare un piccolo articolo di natura scientifica. Alcune delle didascalie sono state omesse per non rendere il brano troppo lungo. Ciononostante, le frasi del testo non sono mai state modificate. Si è pensato, infatti, che apportare modifiche o semplificazioni al testo in tedesco sarebbe andato contro una delle principali strategie generali per l'Intercomprensione, ovvero la "comprensione approssimativa", cioè il diritto di non dover sempre capire tutto e di limitarsi ad una comprensione globale caratterizzata da alcune zone capite solo approssimativamente (Bonvino, 2011, p. 58).

Al testo non sono state aggiunte ulteriori forme di facilitazione, come ad esempio le immagini, dato che il brano scelto risultava già semplice in sé.

Per verificare l'effettiva semplicità nella lettura del testo, sono stati utilizzati due indici di leggibilità. Le formule degli indici di leggibilità sfruttano fattori come il numero di parole, la loro lunghezza, numero di frasi, numero di sillabe ecc.

Gli indici a cui si è fatto riferimento in questo studio di caso sono il *läsbarhetsindex* di Björnsson (LIX) e il *Flesch-Reading-Ease* per la lingua tedesca (FREdeutsch) di Toni Amstad (Hansen & Gutermuth, 2020, p. 166). Affinché un testo risulti semplice secondo la formula dell'indice di leggibilità di Björnsson, il risultato che si ottiene dev'essere inferiore a 40. Solo così il testo preso in considerazione viene indicato come letteratura per bambini e ragazzi.

La formula del LIX di Björnsson appare come:

$$IL = \frac{Numero\ totale\ di\ parole}{Numero\ di\ frasi} + \frac{Parole\ lunghe}{Numero\ totale\ di\ parole}100$$

[29]

Per il nostro testo i dati necessari sono:

- Numero totale di parole: 133
- Numero di frasi: 14
- Parole lunghe (maggiori di sei caratteri): 32

Secondo il LIX di Björnsson, dunque, il testo per lo studio di caso ha un punteggio di 34, per cui adatto ad un pubblico di giovani lettori (Bamberger & Vanecek, 1984, p. 64).

Secondo il *Flesch-Reading-Ease* di Amstad, invece, un testo ad alta leggibilità deve ottenere un risultato alto, fino ad un massimo di 100, affinché possa essere valutato come *sehr leicht*, e quindi *für einen 11 jährigen Schüler geeignet*[30].

Il FREdeutsch dovrebbe dare un esito più preciso per determinare la leggibilità di un testo in lingua tedesca, perché, a differenza del LIX, tiene conto del numero di sillabe medio per parola, dal momento che le parole tedesche sono generalmente più lunghe. Per cui:

$$Lesbarkeitsindex = 180 - SL - WL \times 58{,}5$$ [31]

All'interno di questa formula, SL sta per il numero di parole per frase, mentre WL indica il numero di sillabe per parola.

Nel testo utilizzato per il nostro studio di caso, i dati appaiono come:

- Numero totale di parole: 133
- Numero di frasi: 14

29) https://www.supertext.ch/tools/lix

30) https://de.ryte.com/wiki/Flesch-Reading-Ease

31) ibid

- Numero totale di sillabe: 251

Ne deriva un risultato pari a 69, che corrisponde ad un testo definito come *Mittel* e quindi *für 13-15 jährige Schüler verständlich.*

3.4.4. Gli esercizi di comprensione

Subito dopo il testo in tedesco è presente una serie di esercizi, che hanno lo scopo di verificare la corretta comprensione del brano. Gli esercizi di comprensione si possono divedere formalmente in due tipi:

- Quelli che valutano il livello di comprensione del testo in LS e la capacità di trovare le informazioni essenziali al suo interno (es. 1,3,4,5,6,7,8);
- La tabella che indaga su quante parole in tedesco sono state capite e su quali ragionamenti sono stati elaborati per giungere ad una soluzione (es. 2).

Per la formulazione di questi esercizi di comprensione è stato d'ispirazione il lavoro di Muilwijk (2014).
Inoltre, di fondamentale aiuto sono stati i materiali presenti all'interno del database digitale del progetto CARAP[32] il quale propone una serie di attività didattiche che hanno lo scopo di fornire strumenti e materiali ai docenti che vogliono utilizzare concretamente gli approcci plurali nel loro percorso didattico (Candelier et al., 2012, p. 11).
A differenza degli esercizi di comprensione proposti da Muilwijk, i materiali presenti nel database CARAP, sono prevalentemente rivolti a giovani studenti, e quindi ad un target simile a quello a cui si rivolge il presente studio di caso.
Uno degli aspetti più importanti da tenere in considerazione è che i giovani partecipanti allo studio di caso non hanno ampie conoscenze metalinguistiche. Queste conoscenze vengono definite dai descrittori del CARAP come "risorse", in particolare come "saperi" e "saper fare" (Candelier, 2012, p. 11). Per fare qualche esempio, non tutti i giovani partecipanti allo

32) https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx

studio hanno saputo “confrontare le lingue all’ascolto” (S 3.2.4) (Candelier, 2012, p. 66), oppure difficilmente intuivano che “due parole di forma identica o che si rassomigliano in due lingue diverse non hanno necessariamente lo stesso senso” (K 1.2.) (Candelier, 2012, p. 27).

Proprio per queste lacune di carattere metalinguistico, all’interno della consegna dell’esercizio 2 si è dovuto esplicitare il significato del termine “lingua ponte”.

Un secondo punto cruciale che ha determinato la tipologia e la quantità di esercizi di comprensione inseriti nello studio di caso è la motivazione e l’attenzione che avrebbero mostrato i giovani studenti rispetto al test a loro presentato. Sempre ricorrendo alla terminologia dei descrittori del CARAP, si fa riferimento a ciò che il team di Candelier definisce come “saper essere”, ovvero “le categorie che riguardano i modi di essere dei soggetti orientati verso il mondo o verso sé stessi” (Candelier, 2012, p. 16).

Ad esempio, alcuni soggetti target allo studio di caso non mostravano “desiderio o volontà di impegnarsi e di agire in riferimento alla diversità e alla pluralità in un ambiente plurilingue o pluriculturale (A 8) (Candelier, 2012, p. 52); oppure altri soggetti faticavano perché non avevano “fiducia nelle proprie capacità di osservazione e di analisi delle lingue niente affatto o poco familiari (A 14.3.1) (Candelier, 2012, p. 58). Proprio per questa ragione, a differenza degli esercizi proposti da Muilwijk, non si è aggiunto un esercizio di traduzione dell’intero brano, e nemmeno è stata richiesta agli studenti intervistati singolarmente una trasposizione[33] orale del testo in tedesco.

33) La trasposizione di un testo nella L1 è una tecnica tipica della metodologia di Eurom4/5. Non corrisponde ad una vera e propria traduzione del testo, ma è più simile al *think-alout protocol* (Chamot, 2005), nel quale si chiede allo studente di tradurre il testo nella propria L1 leggendolo ad alta voce e commentando la trasposizione con i ragionamenti effettuati. Durante questa fase è normale, e talvolta incoraggiato, il fatto che non vengano tradotte tutte le parole, ma che anzi vengano lasciate nella L-target, oppure tradotte in un’altra LS. Gli studenti hanno la possibilità in questa fase di porre domande riguardo alle principali differenze che si riscontrano fra L-target e L1.

Tutte le consegne degli esercizi sono state formulate in italiano e con un linguaggio semplice e adatto a dei preadolescenti. I soggetti allo studio potevano rispondere in italiano.

Nello specifico, l'esercizio 1 va a valutare la comprensione globale del testo e chiede quale sia il suo tema principale. Il terzo esercizio chiede di dare una traduzione al titolo, mentre gli esercizi da 4 a 8 si addentrano nel dettaglio, chiedendo di trovare nel testo determinate informazioni che riguardano, ad esempio, il peso dei mammut, il periodo nel quale sono vissuti, che cosa mangiavano ecc. Si tratta di due esercizi a risposta breve, due esercizi a risposta multipla con la richiesta di traduzione dell'opzione che indicano come soluzione, e un esercizio di Vero o Falso con tre domande (vedi gli esercizi di comprensione nell'appendice C).

L'esercizio 2 è costituito da una tabella, in cui si verifica quale traduzione alle parole tedesche hanno dato i partecipanti allo studio e quale ragionamento li ha condotti a tale ipotesi.

La tabella è divisa in tre colonne: nella prima si indica la parola tedesca che pensano di aver capito, nella seconda si scrive quale traduzione italiana vogliono dare al termine tedesco, mentre nella terza colonna viene chiesto quale "lingua ponte" sia stata utile per formulare tale ipotesi.

Come già segnalato in precedenza, il significato di "lingua ponte" è stato specificato nella consegna di questo esercizio, definendola come: "quella lingua che ti è tornata utile per capire il significato della parola tedesca" (vedi appendice C).

Per facilitare la comprensione di questo esercizio, la prima riga della tabella è stata riempita da un esempio con una parola tedesca non presente all'interno del brano proposto (*Katze* – Gatto – *cat* dall'inglese).

3.4.5. Il *focus-group*

L'ultima parte delle procedure riguardanti il test d'Intercomprensione riguarda un *focus-group* con alcuni studenti partecipanti alla ricerca. Lo scopo di tale intervista era duplice:

- Intervistando gli studenti che hanno totalizzato più punti attraverso il test d'Intercomprensione, riuscire a comprendere quali sono state le associazioni linguistiche da loro effettuate e quali strategie di comprensione hanno messo in atto per rispondere correttamente agli esercizi;
- Individuare le difficoltà principali riscontrate nei soggetti partecipanti allo studio che hanno totalizzato meno punti nel test d'Intercomprensione, e aiutarli a capire di più alcune parti del testo in tedesco, suggerendo delle associazioni linguistiche e delle strategie di comprensione.

  Nella seguente tabella si possono leggere le domande che sono state poste agli studenti durante il *focus-group:*

G1	G2	Domande poste ai soggetti partecipanti al *focus-group*
X	X	1. Domande specifiche al lavoro singolo dello studente.
X	X	2. Cos'hai pensato quando hai ricevuto il test?
X	X	3. Come hai lavorato? (es. quante volte hai letto il testo? Cos'hai letto per primo?)
X	X	4. Avevi conoscenze pregresse (lingua tedesca, argomento familiare) prima di iniziare questo test?
X	X	5. Ti è stato utile ascoltare il testo letto a voce alta? Se sì, in che modo?
X	X	6. Quanto e come ti è stato utile l'inglese per comprendere il testo?
	X	7. Quanto e come ti è stato utile lo spagnolo per comprendere il testo?

Tabella 1: Domande poste al *focus-group*

Le domande poste riguardavano, inoltre, diversi aspetti e dinamiche che sono state messe in gioco durante la somministrazione del test. Ad esempio, una domanda riguarda se il fatto di aver letto ad alta voce il testo

avesse contribuito alla comprensione di alcune parole. Un'altra domanda chiede quale fosse stata la loro prima reazione di fronte alla consegna del testo in tedesco. In tutto, il colloquio comprende sei domande per il G1 a cui se ne aggiunge una in più per il G2. La prima domanda è quella più generale, per la quale il ricercatore ha posto quesiti specifici al lavoro singolo dello studente che aveva di fronte.

3.5. Attuazione del lavoro di ricerca

La richiesta della ricerca dati all'interno delle due scuole è avvenuta almeno un mese prima della somministrazione del test nelle diverse classi. Il colloquio con i presidi delle due scuole è stato fondamentale per concordare tempistiche e modalità del test d'Intercomprensione.
Prima della presentazione del test alle classi è stato necessario inviare alle scuole un'informativa sul trattamento dei dati personali, affinché venisse inserita nel registro elettronico di ogni singolo studente, per ottenere una presa visione da parte dei loro genitori o tutori legali. Ciò che viene spiegato nell'informativa è che i dati ottenuti dallo studio di caso non rientrano nei cosiddetti "dati particolari", ovvero relativi a salute, origine etnica, dati genetici e biometrici ecc. Il questionario iniziale, inoltre, è stato sin da subito privato di dati "direttamente identificativi" come nome, cognome o codice fiscale.

Prima di recarsi nei due istituti per dare avvio al progetto di ricerca, il ricercatore si è interessato a far provare il test d'IC ad alcuni studenti per verificare il funzionamento degli strumenti usati. Questa fase è stata essenziale per valutare l'usabilità degli strumenti, ovvero verificare la sua adeguatezza all'età dei soggetti target, verificare che le consegne degli esercizi di comprensione fossero chiari e che questi esercizi non fossero troppo complicati e controllare, infine, che il tempo medio per svolgere questo test fosse coerente e adeguato. Grazie a questa fase, infatti, diverse consegne degli esercizi sono state modificate per aiutare gli studenti a capire meglio il compito che dovevano svolgere. Inoltre, anche una delle domande Vero o Falso dell'esercizio numero otto è stata cambiata, perché

risultava ambigua.

Il lavoro di ricerca nelle scuole si è svolto in quattro momenti differenti:

- La presentazione del questionario e la somministrazione del test d'Intercomprensione agli studenti del G1;
- La presentazione del questionario e la somministrazione del test d'Intercomprensione agli studenti del G2;
- Il focus group con alcuni studenti del G1;
- Il focus group con alcuni studenti del G2.

La presentazione del questionario e la somministrazione del test d'Intercomprensione del G1 e del G2, così come per il focus group con alcuni studenti del G1 e alcuni del G2, sono equivalenti. Ogni gruppo ha partecipato alle due fasi dello studio (questionario-test e colloquio) a distanza di una settimana esatta.

Questionario e test d'Intercomprensione sono stati svolti nella stessa giornata. Il giorno della somministrazione dei test, prima di cominciare il lavoro con i ragazzi, il ricercatore si è presentato e ha presentato lo studio al quale gli studenti stavano partecipando, spiegandone le modalità di svolgimento.

Il tempo concesso agli studenti per compilare il questionario era di cinque minuti. In seguito, si è proceduto con la somministrazione del test d'Intercomprensione (testo in tedesco ed esercizi di comprensione) per il quale è stata concessa un'ora di tempo. Durante lo svolgimento del test, il ricercatore passava fra i banchi, rispondendo, a bassa voce, agli eventuali dubbi degli studenti. Nel momento in cui tutti i partecipanti erano giunti agli esercizi di comprensione, il ricercatore ha avvisato gli studenti che stava per leggere a voce alta il testo, dicendo loro di prestare attenzione alla pronuncia e all'intonazione che veniva data al testo, e di segnare, eventualmente, nuovi termini che erano riusciti a capire.

In entrambi gli istituti, gli studenti non hanno mai avuto bisogno di un'ora intera per la compilazione del test d'Intercomprensione, ma in media, di 45 minuti. Dopo il ritiro dei test, il ricercatore ha spiegato agli studenti il

motivo per il quale ha chiesto loro di svolgere questo studio e cosa significa "Intercomprensione". Ha terminato, infine, avvisandoli del colloquio individuale al quale alcuni di loro avrebbero partecipato una settimana dopo.

Il *Principal Investigator* (ricercatore) ha avuto una settimana di tempo per correggere i dati ottenuti dai test d'Intercomprensione, digitalizzarli e analizzarli, fino a dare un punteggio ad ogni studente. Le condizioni e le modalità con cui sono stati valutati i test e i criteri con cui sono stati dati i punteggi agli studenti verranno spiegati nella sezione quattro.

Una volta classificati i punteggi ottenuti dagli studenti, il ricercatore ha valutato chi di loro poteva essere sottoposto al colloquio individuale. L'intenzione iniziale era quella di ascoltare almeno ¼ dei partecipanti per gruppo. In entrambi i gruppi, gli studenti sottoposti al test erano 52, per cui si è preferito ascoltare nel colloquio individuale 14 soggetti per gruppo. Sono stati scelti sette studenti che hanno ottenuto un ottimo risultato e sette studenti che hanno ottenuto, invece, un punteggio più basso.

In una seconda fase, il ricercatore ha chiesto, classe per classe, che gli studenti richiesti per il colloquio individuale uscissero dall'aula uno alla volta. Il colloquio è stato svolto in una classe vuota, dove lo studente poteva rispondere con sincerità e ragionare con tranquillità. Il colloquio non è stato registrato, ma il ricercatore si è interessato a trascrivere con esattezza tutte le risposte date dagli studenti.

Per i primi sette studenti, sono state poste le domande viste nella Tabella 1 al fine di capire quali ragionamenti e associazioni linguistiche avessero effettuato per ottenere un punteggio così buono. Gli altri sette studenti, oltre alle domande della Tabella 1, sono stati aiutati a correggere eventuali errori, suggerendo nuove strategie di comprensione e collegamenti interlinguistici.

Il momento della somministrazione dei test negli istituti è stato anche fondamentale per porre alcuni quesiti agli insegnanti di LS inglese e di LS spagnolo delle classi coinvolte allo studio di caso. Attraverso questi brevi colloqui con i docenti, si sono raccolte le risposte alle seguenti domande:

1) Ha mai parlato di “Intercomprensione” agli studenti in classe nel corso di questi anni?

2) Ha mai fatto svolgere esercizi o attività, fornito esempi o preparato intere unità didattiche, in cui ci si concentra sull'associazione fra più lingue straniere? (esempio: per capire una parola in inglese faccio ragionare i miei ragazzi su come si dice quella stessa parola in francese).

L’intenzione era quella di assicurarsi che effettivamente gli studenti coinvolti nello studio di caso non avessero conosciuto il concetto di Intercomprensione attraverso i loro docenti e che non avessero lavorato secondo i metodi didattici di tale approccio plurale all’interno delle loro lezioni di LS.

Le docenti del G1 a cui sono state poste queste domande sono tutte insegnanti di LS inglese, specializzate, poi, nell’insegnamento di inglese curricolare, inglese potenziato e *geography*. In tutti i casi le risposte a tali quesiti sono state sempre negative. Solo il docente di italiano, storia e geografia della classe denominata G1C, durante un colloquio informale, ha riferito al ricercatore che nel contesto di un progetto interdisciplinare sullo *Sturm und Drang*, oltre a spiegare il significato di tale termine tedesco, si è soffermato sulla spiegazione della derivazione delle lingue europee moderne, in particolare dell’evoluzione dall’Indoeuropeo alle maggiori famiglie linguistiche (germanica, romanza e slava).

Le docenti del G2 intervistate sono le insegnanti di Lingua Comunitaria 1 (inglese) e di Lingua Comunitaria 2 (spagnolo). La docente di inglese ha risposto alle suddette domande ricordando un argomento affrontato con la docente madrelingua, ovvero i testi in inglese antico all’epoca della battaglia di Hastings, concentrandosi, in particolare, sulle derivazioni francofone e germaniche dell’inglese moderno. Anche la docente di spagnolo ha risposto a tali quesiti affermando che spesso le capita di fare riferimento ad altre lingue. Un episodio risale alla spiegazione del termine *gripe*, cioè “raffreddore” e del fatto che questa parola spagnola provenga

dallo stesso termine che ha dato origine alla parola tedesca *die Grippe*. In entrambi i casi, comunque, entrambe le docenti confermano di non avere mai menzionato formalmente il concetto di “Intercomprensione” con i loro alunni.

4. Metodologia di analisi dei dati raccolti

Nella seguente sezione verrà descritta la procedura utilizzata per analizzare i dati raccolti dal test d'Intercomprensione, ovvero provenienti dagli esercizi di comprensione e dal *focus-group.* Per quanto riguarda, invece, la raccolta dei dati del questionario iniziale, le modalità sono descritte nel capitolo 3.4.1.

Nel capitolo 4.1. verranno indicati i metodi che sono stati utili al ricercatore per poter valutare gli esercizi di comprensione numero uno, tre, quattro, cinque, sei, sette e otto. Nel capitolo 4.2., invece, verrà spiegato come sono stati analizzati i dati raccolti dalla tabella dell'esercizio numero due, in cui si chiedeva di inserire i termini che gli studenti ritenevano di aver compreso, insieme alla loro possibile traduzione e alla lingua ponte utilizzata. Infine, nel capitolo 4.3 vengono definiti i metodi utilizzati per l'analisi dei dati ottenuti attraverso il *focus group* durante il colloquio individuale.

Per ogni capitolo verranno descritti, in particolare, due criteri di valutazione: i punti propriamente detti e quelli che per questo studio di caso sono stati definiti come "ragionamenti interessanti". Il punteggio ordinario corrisponde alle risposte corrette che sono state date all'interno di un esercizio o attraverso un termine tedesco correttamente tradotto. I "ragionamenti interessanti", invece, sono degli ulteriori punti che sono stati conferiti ai soggetti che hanno dato risposte aggiuntive o originali (per cui, un "ragionamento interessante" porta ad un punto aggiuntivo). All'interno dell'esercizio due, sono stati dati dei punti aggiuntivi anche a quelle risposte errate che, però, dimostrano l'attuazione di corrette strategie di comprensione da parte dei soggetti. Per determinare se una data risposta potesse essere considerata un "ragionamento interessante" o meno, si è fatto riferimento a due punti chiave:

- Il concetto di *transfer* negativo, già descritto nel capitolo 2.5, che si basa sull'interferenza, ovvero su un'analogia apparente con un'altra lingua. Il *transfer* negativo, infatti, non dev'essere considerato come qualcosa di deleterio per le competenze plurali (Curci, 2005, p. 5), in quanto porta sì

a delle supposizioni scorrette, ma guida alla formulazione di ipotesi e inferenze e aiuta la percezione di somiglianze fra le lingue conosciute. Perciò dev'essere inteso come un fattore attivo nel processo di comprensione;

- L'originalità della risposta data. Le risposte corrette agli esercizi di comprensione che sono state date da una percentuale molto bassa di studenti, sono state indicate come "ragionamenti interessanti". Come percentuale soglia è stata individuata il 10%, sotto la quale, quindi, si possono considerare le risposte date come "originali", perché corrette e date da pochi soggetti.

4.1. I criteri di valutazione degli esercizi di comprensione

L'esercizio uno chiede di descrivere in una breve frase quale sia, secondo i partecipanti, il tema del testo in tedesco. Sono state considerate corrette tutte le risposte che presentavano la parola "mammut", dal momento che non era richiesto di essere più dettagliati o precisi. Un punto aggiuntivo per "ragionamento interessante" è stato dato a tutti quei soggetti che hanno accompagnato la risposta "mammut" con almeno due dei quattro argomenti corrispondenti ai quattro paragrafi che compongono il testo (peso, luogo dove sono vissuti, alimentazione, estinzione). Un esempio è quello dello studente G2A10 che come risposta all'esercizio uno ha scritto:

G2A10 – Es. 1: Nel testo si parla dei mammut, quanto pesavano, dove vivevano, i discendenti, la loro estinzione.

Il motivo per il quale si è voluto aggiungere un punto extra a coloro che hanno aggiunto delle informazioni ulteriori a quanto richiesto non è solo perché hanno dimostrato di essere stati in grado di riconoscere gli argomenti principali dei paragrafi, ma anche per la spontanea decisione di indicare quante più informazioni sono riusciti a capire. Si è voluto premiare, dunque, l'iniziativa di quegli studenti che hanno inserito nella loro risposta, alcune informazioni corrette, ma non richieste. Alla base dell'applicazione di questo "ragionamento interessante" ci sono i

descrittori del Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP) corrispondenti ai "saper essere", in particolare al descrittore A8: "Volontà di impegnarsi in riferimento alla pluralità" (Candelier, 2012, p. 52).

L'esercizio tre richiede, invece, di dare una traduzione al titolo del testo in tedesco. Si tratta di un esercizio particolarmente difficile, dal momento che il titolo del testo: "*Was wisst ihr über Mammuts?"* non riporta termini "trasparenti", ovvero riconducibili a parole simili provenienti da altre lingue, se non per la parola "*Mammuts*". Una percentuale molto bassa di soggetti allo studio di caso, infatti, è riuscita a capire la corretta traduzione al titolo, ovvero "Cosa sapete sui mammut?", e, proprio per questo motivo, questi soggetti sono stati valutati sia con il loro normale punteggio, sia con un punto aggiuntivo in quanto "ragionamenti interessanti".

L'esercizio quattro è il primo delle due domande aperte e pone ai soggetti il quesito:

> "Quanto pesava un *Wollhaarmammut* e quanto pesava uno *Steppenmammut?* Chi dei due pesava di più?"

Attraverso la risposta a questa domanda aperta si potevano ottenere fino a tre punti, nel momento in cui si indicava il peso del primo tipo di mammut (tra le cinque e le otto tonnellate), il peso del secondo tipo di mammut (quindici tonnellate) e che lo *Steppenmammut* pesava più del *Wollhaarmammut*.

L'esercizio cinque riporta la seguente domanda:

> "Fino a quando sono sopravvissuti gli ultimi mammut? Cosa stavano facendo gli uomini in quel periodo?"

Rispondendo correttamente ad entrambe le parti che compongono questa domanda, si potevano ottenere fino a due punti, ovvero indicando che gli ultimi mammut erano sopravvissuti fino a 4000 anni fa e che gli uomini in quel periodo già stavano costruendo le piramidi.

L'esercizio sei è il primo di due domande a scelta multipla. La domanda chiede di indicare con una X quale delle tre opzioni date fosse quella corretta, ovvero:

"Che unità di misura viene usata per il peso dei mammut?"

Inoltre, si chiede di scrivere una possibile traduzione alla soluzione che viene scelta. In questo esercizio, dunque, si potevano ottenere fino a due punti, a seconda che fosse stata solo segnata la risposta corretta (b. *Tonnen*) oppure che fosse stata data anche la corretta traduzione ("tonnellate").

Negli esercizi quattro, cinque e sei, non sono stati aggiunti punti per "ragionamenti interessanti", poiché la percentuale di risposte corrette date a questi esercizi era particolarmente alta. In questi tre esercizi più del 20% dei soggetti hanno ottenuto il massimo dei punti possibili.

L'esercizio sette segue la stessa struttura dell'esercizio sei, per cui si richiede di segnare con una X la risposta corretta e di provare a tradurla. Qui la domanda proposta chiede:

"Dove sono sopravvissuti gli ultimi mammut?"

Anche qui si potevano ottenere fino a due punti scegliendo l'opzione corretta (c. *Auf zwei Inseln*) e indicandone la giusta traduzione ("su due isole"). Dal momento che solo una piccola percentuale è riuscita ad ottenere due punti su due (meno del 5% degli studenti), è stato aggiunto un punto extra come "ragionamento interessante" a tutti coloro che hanno capito sia la risposta corretta, sia la sua traduzione.

Infine, l'esercizio otto comprende tre affermazioni, alle quali bisogna indicare se sono vere (V) o false (F). Le affermazioni in questione sono:

a. I mammut erano carnivori – Falso
b. Al nord vivevano i *Wollhaarmammuts* – Vero
c. Gli ultimi mammut sono sopravvissuti in Russia – Vero

In quest'ultimo esercizio di potevano ottenere fino a tre punti, senza l'aggiunta di "ragionamenti interessanti", poiché una percentuale alta di studenti (più del 15%) è riuscita ad ottenere tre punti su tre.

4.2. I criteri di valutazione per il riconoscimento di parole tedesche

L'esercizio numero due va a valutare quante parole tedesche sono state capite dai soggetti e quali "lingue ponte" sono state loro utili per giungere alle soluzioni da loro proposte. Per analizzare i dati raccolti in questo esercizio, non sono state considerate solo le traduzioni corrette ai termini tedeschi, ma è stato valutato il punteggio dato ai singoli soggetti attraverso il valore medio fra la quantità totale di parole inserite nella tabella e le parole correttamente tradotte. La decisione di tenere in considerazione non solo i termini correttamente compresi, ma tutti quelli inseriti nella tabella (tranne, naturalmente, quelli inseriti erroneamente due volte), si basa sul descrittore A14.3.1 del CARAP, ovvero sulla:

> "Fiducia nelle proprie capacità di osservazione / di analisi delle lingue niente affatto o poco familiari." (Candelier, 2012 p. 58).

Da quanto è emerso attraverso il *focus group*, infatti, sono tanti i partecipanti allo studio di caso che si sono limitati dall'inserire tutte le parole che pensavano di aver capito, per la paura di poter sbagliare. Si è voluto premiare, dunque, quei soggetti che hanno avuto fiducia nelle proprie capacità di analisi e, anche se talvolta sbagliando, hanno inserito nella tabella più parole possibili.

Altri due aspetti importanti che sono stati tenuti in considerazione per l'analisi dei dati di questo esercizio sono stati:

- Le parole tedesche capite correttamente da una percentuale molto bassa di soggetti;
- Le parole tedesche che non sono state capite correttamente, ma che dimostrano l'attuazione di una strategia di comprensione da parte del soggetto.

In entrambi i casi, sono stati aggiunti dei punti extra perché considerati

“ragionamenti interessanti”.
Sono state interpretate come “ragionamenti interessanti” tutte quelle parole comprese da pochi studenti. In particolare, si è presa anche qui come percentuale soglia quella del 10%. Le parole tedesche che sono state comprese solo da meno del 10% degli studenti soggetti allo studio di caso sono state intese come termini di difficile comprensione, per cui meritevoli di ottenere un punto aggiuntivo come “ragionamento interessante”.

Per quanto riguarda le parole tedesche che non sono state capite correttamente, si è ripresa la suddivisione proposta da Capucho (2011, p. 227) in dimensioni interattive della competenza plurilingue, ovvero in dimensioni linguistica, testuale e situazionale.

“[…] nell’incontro tra lingue più lontane, si può ricorrere ad altri tipi di conoscenze, insite nelle altre due dimensioni. […] Le pratiche dell’IC al di là delle famiglie linguistiche ricorrono alla mobilitazione di ogni tipo di conoscenza, e ciò tramite la competenza strategica, intrinseca a ogni competenza discorsiva” (Capucho, 2011, pp. 227-228).

La dimensione testuale indica il ruolo svolto dalla tipologia di testo nel dare un significato alle parole tedesche, anche se non del tutto corrette. Ad esempio, la parola *Jahren* (=anni) è stata spesso tradotta con “avanti Cristo”, poiché appare in un articolo di giornale di carattere divulgativo-scientifico, ovvero un tipo di testo, nel quale era possibile che si trovassero diverse date risalenti ad un’epoca precedente all’anno zero.
La dimensione situazionale indica in che maniera ha influito il contesto e l’argomento del testo, per fare ipotesi di traduzione, anche se non completamente corrette. Diversi soggetti hanno tradotto il frammento linguistico *streiften durch* (=vagare per/girovagare attraverso) con “vissero in”, dal momento che precede una serie di continenti. L’argomento del paragrafo, ovvero i luoghi dove si sono spostati i mammut, ha portato ad una traduzione non del tutto corretta, ma sensata, proprio perché basata sulla dimensione situazionale della capacità discorsiva dei soggetti.
Infine, fondamentale è stata la dimensione linguistica per tutte quelle

traduzioni errate nate dall'interferenza con altre lingue. La somiglianza di un termine tedesco con una parola di un'altra lingua può portare, come è stato visto in questo studio di caso, alla formulazione di ipotesi non corrette. Per esempio, la parola *vor* (= fa/prima) è stata spesso tradotta con "per", perché somiglia all'inglese *for*, che ha quindi portato al cosiddetto fenomeno dell'interferenza (Curci, 2005).

4.3. Metodologia di analisi dei dati del *focus-group*

I dati ricavati dal *focus-group* non sono stati utilizzati per determinare punteggi o ulteriori classificazioni dei singoli studenti partecipanti allo studio di caso. Sono stati, però, dei dati fondamentali attraverso i quali si è potuto avviare una ricerca correlazionale tra una prima variabile corrispondente ai punteggi ottenuti dai partecipanti allo studio di caso, e una seconda variabile corrispondente all'utilizzo di strategie cognitive e alle reazioni emotive avvenute al momento della somministrazione del test. I dati raccolti attraverso il *focus-group* sono stati essenziali per poter rispondere alle tre domande di ricerca secondarie qui riportate:

- "Dimostra più consapevolezza nell'applicazione di strategie cognitive per la comprensione di un breve testo in tedesco un gruppo di studenti che studia inglese come unica lingua straniera o un gruppo di studenti che studia inglese e spagnolo come lingue straniere?".

- "Le reazioni propositive alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono positivamente sui risultati ottenuti?"

- "Le reazioni di scoraggiamento alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono negativamente sui risultati ottenuti?"

Verranno esaminate, di seguito, le metodologie di analisi utilizzate peri dati ottenuti attraverso le domande del colloquio con gli studenti:

1) Domande specifiche al lavoro singolo dello studente.

Questa domanda non è servita per la raccolta dati. In questo primo momento il ricercatore ha sfogliato insieme allo studente il test d'IC svolto, analizzando ogni singolo esercizio, con il principale fine di aiutare quei partecipanti che avevano riscontrato difficoltà nello svolgimento del test, suggerendo alcune strategie di comprensione e alcune particolari associazioni linguistiche che potevano essere effettuate.

2) Cos'hai pensato quando hai ricevuto il test?

Le risposte date a questa domanda sono state suddivise in due gruppi principali: reazioni positive e reazioni negative. Nello specifico, rientrano fra le reazioni positive tutte quelle risposte che hanno indicato:

- Atteggiamento propositivo;
- Curiosità e interesse;
- Cambiamento di atteggiamento nei confronti del test: prima spaventati e poi più sicuri delle proprie capacità.

Fra le reazioni negative rientrano invece le risposte che hanno indicato:

- Poca stima nelle proprie capacità;
- Scarsa motivazione;
- Paura e preoccupazione.

La partizione delle reazioni espresse dai soggetti ha aiutato ad avere una visione più oggettiva al momento di interpretare una possibile relazione fra punteggio ottenuto e risposta emotiva alla partecipazione al test.

3) Come hai lavorato? (es. quante volte hai letto il testo? Cos'hai letto per primo? ecc.)

Attraverso questa domanda, il ricercatore ha cercato di individuare quali possibili strategie di comprensione gli studenti avessero messo in atto spontaneamente durante la lettura del testo in tedesco. Per cercare di rendere oggettive le risposte date dagli studenti, si è lavorato sulla base

delle quindici operazioni svolte dai cosiddetti "buoni lettori" come spiegato da Gentile (2016, pp. 4-5). Per fare un esempio, il soggetto G2B14 ha risposto in questa maniera alla terza domanda durante la sua intervista:

G2B14 – Dom. 3: "Prima mi sono sottolineato tutte le parole che mi ricordavano qualcosa e poi ho cercato di capire paragrafo per paragrafo. Infine, ho letto le domande."

La risposta di questo studente evidenzia due particolari strategie di comprensione, cioè il sottolineare le parole conosciute e la divisione del testo in paragrafi per facilitare la lettura e la comprensione. Queste due operazioni equivalgono alle due definizioni di Gentile:

Punto 7: *"I buoni lettori cercano di determinare il significato di vocaboli e concetti poco familiari o sconosciuti presenti nel testo, e provvedono a colmare il vuoto di conoscenza che hanno in quel momento."* (Gentile, 2016, p. 4)

Punto 3: *"I buoni lettori usualmente danno uno sguardo generale al testo prima di leggerlo, notando caratteristiche quali: la struttura e le sezioni che potrebbero essere più rilevanti o corrispondere agli scopi conoscitivi che si sono prefissi."* (ibid.)

In questa maniera, grazie alla risposta da lui espressa, lo studente G2B14 è stato legato all'utilizzo di due strategie di comprensione.

4) Avevi conoscenze pregresse (lingua tedesca, argomento familiare) prima di iniziare questo test?

La raccolta dei dati corrispondenti a questa domanda è stata più semplice, poiché è bastato suddividere le risposte date in due gruppi: risposte affermative (SI) e risposte negative (NO). La presenza di conoscenze pregresse suppone la loro attivazione al momento della lettura del testo. In questa maniera, tutte le conoscenze di carattere generale (argomento familiare) e linguistico (lingua tedesca) sono state necessarie e sono state

messe in atto per la comprensione del testo nella L-target. Attraverso questa domanda è stata analizzata una possibile relazione fra punteggi ottenuti e presenza più o meno ricca di conoscenze pregresse.

5) Ti è stato utile ascoltare il testo letto a voce alta? Se sì, in che modo?

Anche le risposte a questa domanda sono state suddivise in risposte affermative (SI) e risposte negative (NO). La lettura a voce alta del testo da parte del ricercatore è avvenuta dopo che la maggior parte degli studenti aveva iniziato a svolgere gli esercizi di comprensione. Attraverso questa domanda si va a valutare se il punteggio ottenuto è stato influenzato dallo sfruttamento o meno dell'ascolto della LS.

6) Quanto e come ti è stato utile l'inglese per comprendere il testo?

Ugualmente alle due domande precedenti, anche qui le risposte sono state divise in due insiemi: le risposte affermative (SI) e quelle negative (NO) e sono state utili per studiare una possibile relazione fra punteggi ottenuti e sfruttamento delle conoscenze nella LS inglese per comprendere il testo in tedesco.

7) Quanto e come ti è stato utile lo spagnolo per comprendere il testo?

Questa domanda, invece, è stata posta soltanto agli studenti del gruppo G2, cioè il gruppo composto da soggetti che studiano due LS. Raggruppando le risposte date nei due gruppi SI e NO, si è cercato di indagare su una possibile relazione fra i punteggi ottenuti e l'utilizzo delle conoscenze nella LS spagnola come "lingua ponte" per capire delle parole sconosciute nella L-target.

Le risposte alle domande 3,4,5,6,7 sono state fondamentali per verificare la prima delle due domande di ricerca secondarie, dal momento che, dopo aver individuato una possibile relazione fra i punteggi ottenuti e lo sfruttamento di tali strategie cognitive, si è indagato su quale dei due gruppi di studenti avesse messo in atto con più frequenza e più efficacia

quelle precise strategie di comprensione (strategie di lettura del testo, sfruttamento delle conoscenze pregresse, sfruttamento dell'oralità, utilizzo delle conoscenze in inglese e in spagnolo).

5. Analisi dei risultati

In questa sezione vengono analizzati nel dettaglio tutti i risultati ottenuti attraverso il test d'Intercomprensione in entrambi i gruppi G1 e G2. L'analisi di questi dati è qualitativa e descrittiva e verrà eseguita in modo oggettivo, così da poter lasciare spazio al confronto e all'interpretazione dei risultati nella sezione successiva. Nel capitolo 5.1 verranno analizzati i dati ricavati attraverso gli esercizi di comprensione. Nel capitolo 5.2, invece, ci si concentra sui risultati ottenuti dall'esercizio numero due, ovvero quello basato sul riconoscimento dei termini in lingua tedesca. Infine, il capitolo 5.3 va a descrivere e analizzare i risultati raccolti dal *focus-group*, facendo riferimento alle risposte date dagli studenti selezionati per l'intervista individuale.

5.1. Analisi dei risultati degli esercizi di comprensione

All'interno di questo capitolo verranno descritti in sequenza i risultati ottenuti dai diversi esercizi di comprensione che compongono il test d'Intercomprensione, nello specifico degli esercizi numero uno, tre, quattro, cinque, sei, sette e otto. Per ogni esercizio riportiamo anche la consegna che gli studenti partecipanti allo studio hanno potuto leggere sul loro test al momento della somministrazione.

L'esercizio numero **uno** chiede:

"Descrivi in una breve frase qual è, secondo te, il tema del testo appena letto (es. il testo tratta…/ Nel testo ci si chiede…/ L'argomento principale del testo è…)".

A questa prima domanda sono state 97 le risposte corrette e 7 quelle errate. Ciò significa che ci sono stati sette studenti che non sono stati in grado di comprendere che il tema principale fossero i "mammut". Nello specifico, fra gli studenti che hanno capito quale fosse il tema del testo in tedesco, 46 appartengono al G1 e 51 appartengono al G2. Ciò significa che l'88% degli studenti appartenenti al G1 ha saputo rispondere

correttamente, mentre nel G2 il 98% degli studenti ha saputo rispondere adeguatamente. Messi a confronto, il grafico 1 ci mostra che il 47% delle risposte corrette appartiene al G1, mentre il 53% delle risposte corrette appartiene al G2.

Per questa prima domanda del test d'IC sono stati dati dei punti aggiuntivi considerati come "ragionamenti interessanti". Si tratta, come spiegato nel capitolo 4.1., di quei soggetti che hanno dato come risposta, oltre al tema principale del testo (cioè i mammut), anche almeno due dei quattro temi che riguardano i quattro paragrafi del testo. In totale sono stati 24 gli studenti che hanno formulato questi "ragionamenti interessanti", cioè 8 del G1 e 16 del G2. Come ci mostra il grafico 2, il 33% dei "ragionamenti interessanti" effettuati appartiene al G1 e il 67% appartiene al G2. Dunque, pochi componenti del G1 hanno rischiato, cercando di aggiungere più informazioni rispetto a quelle richieste. Si possono visualizzare le risposte all'esercizio uno che sono state considerate come "ragionamenti interessanti" all'appendice D.

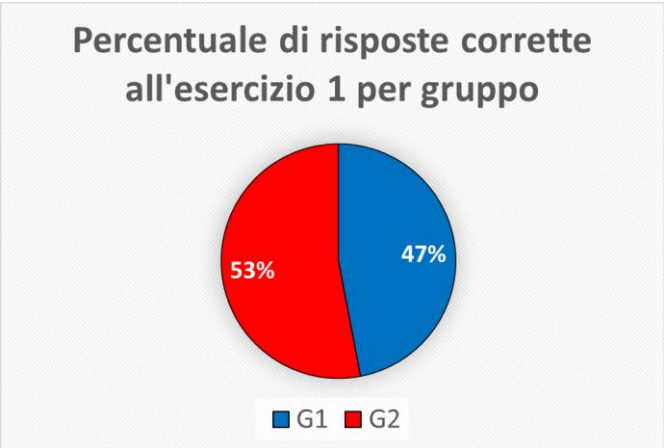

GRAFICO 1

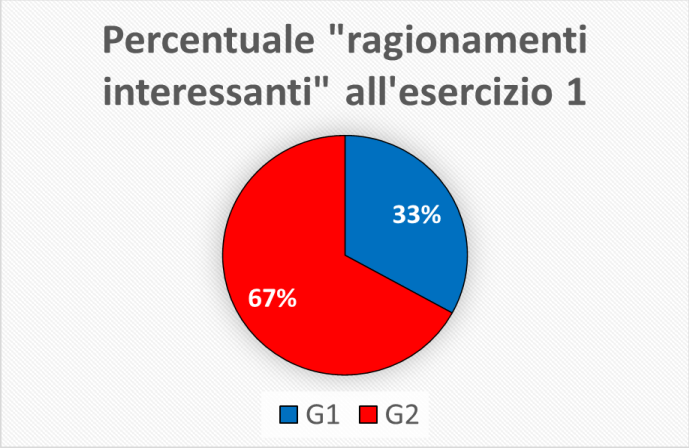

GRAFICO 2

L'esercizio numero **tre** chiede:

"Prova a dare una traduzione al titolo."

Come già anticipato nel capitolo 4.1., questa domanda risulta essere la più complicata. L'esercizio in questione, nonostante la difficoltà, è stato volutamente inserito, per poter trovare quegli studenti in grado di

realizzare ragionamenti di alto livello, superando l'opacità delle parole straniere. Il titolo del testo è composto da una maggioranza di termini non trasparenti. Solo la parola "*Mammuts*" dal titolo "*Was wisst ihr über Mammuts?"* (= "cosa sapete sui mammut?") risulta essere facilmente comprensibile. Due soggetti sono riusciti a dare una traduzione accettabile al titolo, ovvero gli studenti G1B05 e G1B06. Le traduzioni che sono state proposte dai due soggetti dimostrano l'aver riconosciuto il verbo *wissen* come "sapere". Le risposte a questo esercizio sono:

G1B5: "sapevate tutto sui mammut?";
G1B6: "cosa sai sui mammut?".

Il 98,1% degli studenti non ha saputo tradurre correttamente il titolo del testo in tedesco e solamente l'1,9% dei partecipanti è riuscito a rispondere correttamente. Proprio per il fatto che la percentuale di risposte corrette è così bassa, entrambi gli studenti sono stati valutati con un punto aggiuntivo considerato come "ragionamento interessante". Inoltre, entrambi i soggetti che hanno saputo rispondere correttamente a questa domanda appartengono al G1.

L'esercizio numero **quattro** chiede:

"Quanto pesava un *Wollhaarmammut* e quanto pesava uno *Steppenmammut*? Chi dei due pesava di più?".

Questa domanda è composta da tre parti, per ciascuna delle quali è stato dato un punto nel caso di risposta corretta, rispettivamente:

- Quanto pesava un *Wollhaarmammut*? = tra le cinque e le otto tonnellate;
- Quanto pesava uno *Steppenmammut*? = 15 tonnellate;
- Chi dei due pesava di più? = Lo *Steppenmammut.*

Gli studenti che non sono riusciti a rispondere a nessuna delle tre parti sono 16, ovvero il 15,4%. Anche gli studenti che hanno guadagnato un

punto sono 16 (15,4%). 30 studenti hanno ottenuto 2 punti (28,8%), mentre 42 studenti hanno risposto correttamente a tutte e tre le parti della domanda (40,4%) (GRAFICO 3). Non sono stati dati punti aggiuntivi come "ragionamenti interessanti", poiché la percentuale di studenti che è riuscita ad ottenere il massimo dei punti è molto alta e supera consistentemente la percentuale soglia del 10%. In totale, la quantità di punti che si potevano ottenere attraverso le risposte corrette poteva essere di 156, cioè i punti che si sarebbero potuti realizzare nel caso in cui tutti i 52 studenti di ogni gruppo avessero risposto correttamente a tutte e tre le parti della domanda (52x3= 156). I punti ottenuti dal G1 sono in totale 90. In particolare, 9 studenti hanno ottenuto un punto, 15 studenti hanno ottenuto due punti (15x2= 30) e 17 studenti hanno ottenuto tre punti (17x3 = 51). I punti ottenuti dal G2 sono in totale 112. In particolare, 7 studenti hanno ottenuto un punto, 15 studenti hanno ottenuto due punti (15x2= 30) e 25 studenti hanno ottenuto tre punti (25x3= 75). In percentuale, il G1 ha ottenuto il 45% delle risposte corrette date, mentre il G2 ne ha ottenuto il 55% (GRAFICO 4).

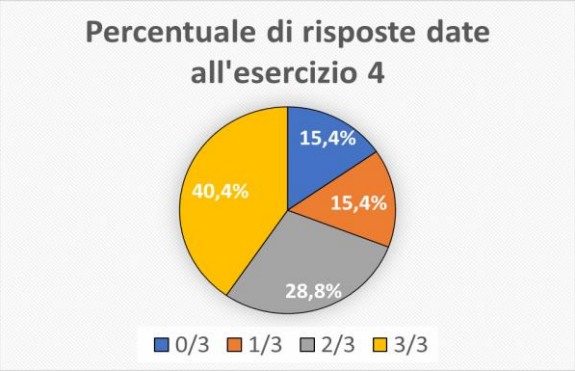

GRAFICO 3

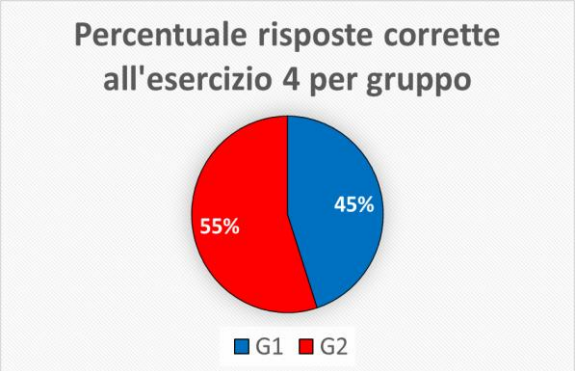

GRAFICO 4

L'esercizio numero **cinque** chiede:

"Fino a quando sono sopravvissuti gli ultimi mammut? Cosa stavano facendo gli uomini in quel periodo?"

Si tratta di una domanda non molto semplice, infatti il 55,8% degli studenti non ha saputo rispondere a nessuno dei due quesiti di cui la domanda è costituita:

- Fino a quando sono sopravvissuti gli ultimi mammut = Fino a 4000 anni fa;
- Cosa stavano facendo gli uomini in quel periodo? = Stavano costruendo le piramidi.

58 studenti non sono riusciti a rispondere correttamente alla domanda. 24 studenti (23%) hanno risposto correttamente ad almeno una delle due parti di cui la domanda è costituita. 22 studenti (21,2%) hanno risposto correttamente ad entrambi i quesiti della domanda (GRAFICO 5). Come già anticipato nel capitolo 4.1, a questo esercizio, nonostante la grande percentuale di studenti che non abbia saputo rispondere correttamente a nessuna delle due parti che compongono la domanda, non è stato deciso di aggiungere punti aggiuntivi agli studenti che hanno totalizzato due punti su due, poiché la percentuale interessata (21,2%) supera la percentuale soglia decisa (10%). In totale, la quantità di punti che si potevano ottenere attraverso le risposte corrette poteva essere di 104, cioè i punti che si sarebbero potuti realizzare nel caso in cui tutti i 52 studenti di ogni gruppo avessero risposto correttamente a tutte e due le parti della domanda (52x2= 104). I punti ottenuti dal G1 sono in totale 31. In particolare, 15 studenti hanno ottenuto un punto e 8 studenti hanno ottenuto due punti (8x2= 16). I punti ottenuti dal G2 sono in totale 37. In particolare, 9 studenti hanno ottenuto un punto e 14 studenti hanno ottenuto due punti (14x2= 28). In percentuale, il G1 ha ottenuto il 46% delle risposte corrette date, mentre il G2 ne ha ottenuto il 54% (GRAFICO 6).

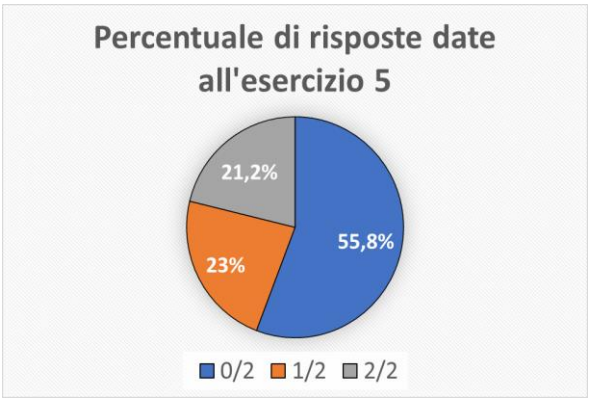

GRAFICO 5

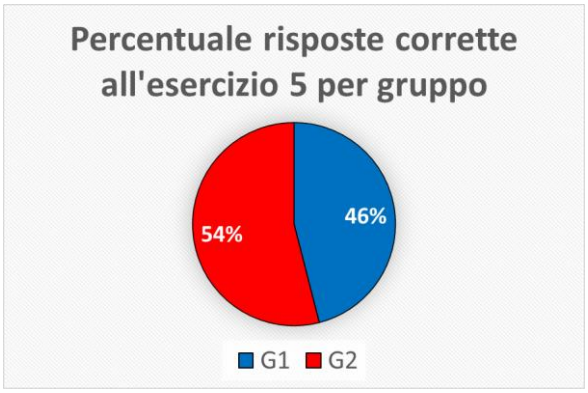

GRAFICO 6

L'esercizio numero **sei** chiede:

"Che unità di misura viene usata per il peso dei mammut? Segna con una X la risposta esatta e scrivi la possibile traduzione alla soluzione che scegli."

Le opzioni disponibili come risposta a questa domanda sono:

a. *Bullen*
b. *Tonnen* (= tonnellate. Risposta corretta)
c. *Kilos*

Per questa domanda ogni studente poteva ottenere fino ad un massimo di due punti, nel caso in cui oltre a scegliere l'opzione corretta, si fosse trovata anche la giusta traduzione al termine *Tonnen.* A questa domanda solo 5 studenti (4,8%) non sono riusciti a trovare la risposta giusta. 6 studenti hanno scelto l'opzione corretta senza darne la traduzione (5,8%), mentre 93 studenti hanno ottenuto due punti, in quanto hanno anche trovato la giusta traduzione (89,4%) (GRAFICO 7). La parola *Tonnen* è una parola chiaramente trasparente, per cui è stato semplice per la gran parte degli studenti riuscirne a capire anche la traduzione. Proprio per questo motivo non sono stati considerati in alcun modo dei "ragionamenti interessanti". In totale, la quantità di punti che si potevano ottenere attraverso le risposte corrette poteva essere di 104, cioè i punti che si sarebbero potuti realizzare nel caso in cui tutti i 52 studenti di ogni gruppo avessero sia scelto l'opzione corretta, sia dato la giusta traduzione (52x2= 104). I punti ottenuti dal G1 sono in totale 94. In particolare, 2 studenti hanno ottenuto un punto e 46 studenti hanno ottenuto due punti (46x2= 92). I punti ottenuti dal G2 sono in totale 98. In particolare, 4 studenti hanno ottenuto un punto e 47 studenti hanno ottenuto due punti (47x2= 94). In percentuale, il G1 ha ottenuto il 49% delle risposte corrette date, mentre il G2 ha ottenuto il 51% delle risposte corrette date (GRAFICO 8).

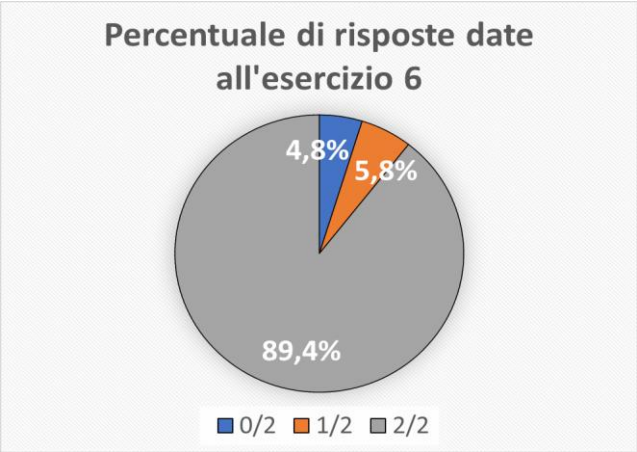

GRAFICO 7

GRAFICO 8

L'esercizio numero **sette** chiede:

"Dove sono sopravvissuti gli ultimi mammut? Segna con una X la risposta esatta e scrivi la possibile traduzione alla soluzione che scegli."

Le opzioni disponibili come risposta a questa domanda sono:

a. *Auf den Pyramiden*
b. *Auf den Mammutherden*
c. *Auf zwei Inseln* (= su due isole. Risposta corretta)

Anche attraverso questa domanda ogni studente poteva ottenere fino ad un massimo di due punti, nel caso in cui oltre a scegliere l'opzione corretta, si fosse trovata anche la giusta traduzione a "*Auf zwei Inseln".* Le risposte corrette a questa domanda a scelta multipla sono state molto meno numerose. Ben 77 studenti, ovvero il 74% del totale, non sono riusciti a rispondere correttamente. 22 studenti sono riusciti, invece, a trovare l'opzione corretta (21,1%), mentre 5 studenti hanno ottenuto due punti, in quanto hanno tradotto la soluzione nella maniera giusta (4,9%) (GRAFICO 9). Proprio per il fatto che la percentuale di studenti che sono riusciti ad ottenere due punti su due è inferiore al 10%, è stato deciso di premiarli con un ulteriore punto come "ragionamento interessante". In seguito, si trovano le traduzioni date da questi cinque studenti:

G1E11: “in due isole”;

G1E21: “nelle due isole”;

G2B12: “... due isole”;

G2B13: “In due isole”;

G2B25: “due isole”;

Due di essi appartengono al G1, mentre tre di loro appartengono al G2 (GRAFICO 10). In totale, la quantità di punti che si potevano ottenere attraverso le risposte corrette poteva essere di 104, cioè i punti che si sarebbero potuti realizzare nel caso in cui tutti i 52 studenti di ogni gruppo avessero sia scelto l’opzione corretta, sia dato la giusta traduzione (52x2= 104). I punti ottenuti dal G1 sono in totale 11. In particolare, 7 studenti hanno ottenuto un punto e 2 studenti hanno ottenuto due punti (2x2= 4). I punti ottenuti dal G2 sono in totale 20. In particolare, 14 studenti hanno ottenuto un punto e 3 studenti hanno ottenuto due punti (3x2= 6). In percentuale, il G1 ha ottenuto il 35% delle risposte corrette date, mentre il G2 ha ottenuto il 65% (GRAFICO 11).

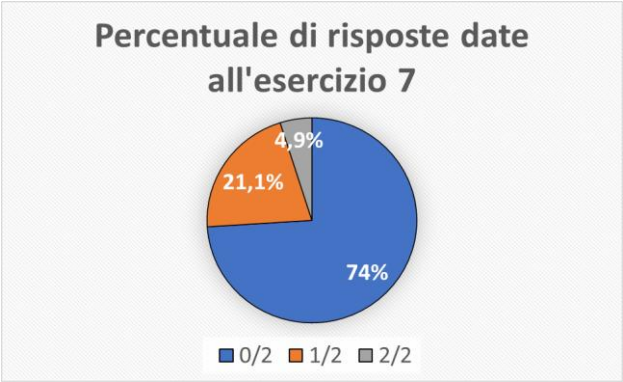

GRAFICO 9

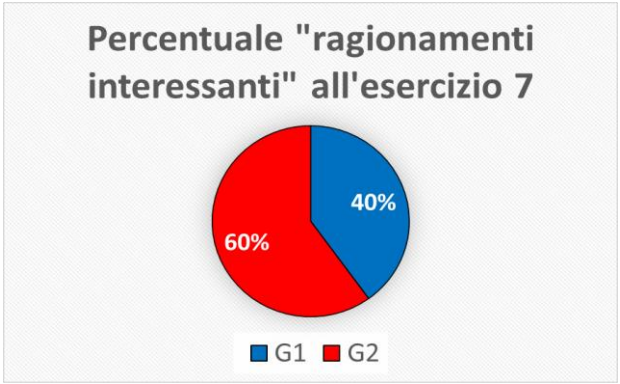

GRAFICO 10

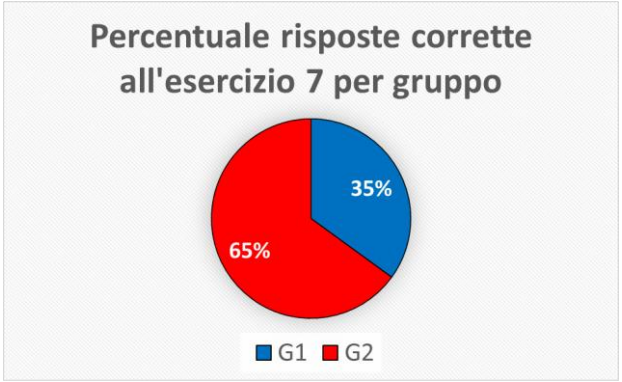

GRAFICO 11

L'esercizio numero **otto** chiede:

"Rispondi alle affermazioni segnando se sono vere (V) o false (F)".
Le tre domande in questione sono:

a. I mammut erano carnivori (Falso);
b. Al nord vivevano i *Wollhaarmammuts* (Vero);
c. Gli ultimi mammut sono sopravvissuti in Russia (Vero).

Gli studenti, rispondendo correttamente a tutti e tre i quesiti, potevano ottenere fino a tre punti. Il quesito b. risulta essere quello maggiormente compreso dai partecipanti allo studio, poiché 89 studenti su 104 (85,6%) sono riusciti a darne la corretta risposta. Al quesito a. sono stati 60 gli studenti che hanno indicato la risposta corretta (57,7%), mentre 31 studenti hanno dato la giusta risposta al quesito c. (29,8%).
Solo sei studenti non hanno saputo rispondere correttamente a nessuno dei tre quesiti (5,7%), mentre in 34 sono stati in grado di ottenere almeno un punto (32,7%). La maggioranza degli studenti è riuscita a rispondere correttamente a due quesiti su tre, ovvero 46 studenti (44,3%), mentre 18 studenti hanno ottenuto tutti e tre i punti (17,3%) (GRAFICO 12).
Anche per questo esercizio non sono stati dati punti aggiuntivi per "ragionamenti interessanti" poiché la percentuale di studenti che è riuscita a rispondere esattamente a tutti e tre i quesiti supera 10%. In totale, la quantità di punti che si potevano ottenere attraverso le risposte corrette poteva essere di 156, cioè i punti che si sarebbero potuti realizzare nel caso in cui tutti i 52 studenti di ogni gruppo avessero risposto correttamente a tutti i tre quesiti del Vero o Falso (52x3= 156). I punti ottenuti dal G1 sono in totale 95. In particolare, 13 studenti hanno ottenuto un punto, 29 studenti hanno ottenuto due punti (29x2= 58) e 8 studenti hanno ottenuto tre punti (8x3 = 24). I punti ottenuti dal G2 sono in totale 85. In particolare, 21 studenti hanno ottenuto un punto, 17 studenti hanno ottenuto due punti (17x2= 34) e 10 studenti hanno ottenuto tre punti (10x3= 30). In percentuale, il G1 ha ottenuto il 53% delle risposte corrette date, mentre il G2 ha ottenuto il 47% (GRAFICO 13).

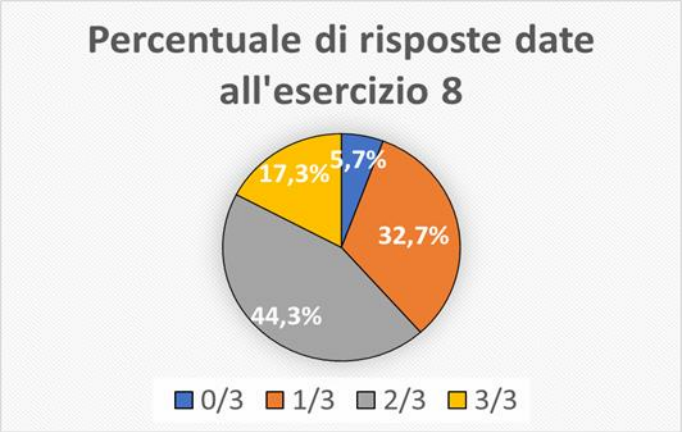

GRAFICO 12

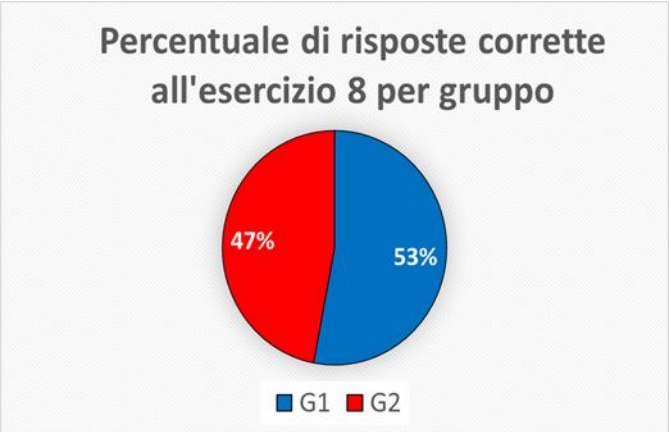

GRAFICO 13

Attraverso un'analisi dei punti totali ottenuti dai due gruppi con gli esercizi di comprensione, risulta che il G1 ha compiuto 369 risposte corrette, alle quali aggiungiamo 12 "ragionamenti interessanti", per un totale di 381 punti. Il G2, invece, ha compiuto 403 risposte esatte, alle quali si aggiungono 19 "ragionamenti interessanti", per un totale di 422 punti. Il punteggio massimo che un singolo gruppo poteva potenzialmente raggiungere era di 728 punti (52 per l'esercizio uno, 52 per l'esercizio tre, 156 per l'esercizio quattro, 104 per gli esercizi cinque, sei e sette e 156 per l'esercizio otto). Il G1, dunque, ha totalizzato in percentuale il 52% di risposte esatte (GRAFICO 14). Il G2, invece, ha realizzato in percentuale il 58% di risposte corrette (GRAFICO 15). Prendendo in considerazione la somma totale dei punti realizzati dai due gruppi (381+422=803), ciò che risulta è che il G1 ne ha totalizzati il 47%, mentre il G2 ne ha ottenuti il 53% (GRAFICO 16). Per quanto riguarda, invece, i cosiddetti "ragionamenti interessanti", su un totale di 31 operazioni compiute, il G1 ne ha realizzate il 39%, mentre il G2 ne ha realizzate il 61% (GRAFICO 17). Uno schema che riporta i punteggi ottenuti attraverso gli esercizi di comprensione di può trovare nella seguente tabella:

	Punteggio ordinario	"Ragionamenti interessanti"	Totale
Punteggi G1	369	12	381
Punteggi G2	403	19	422

Tabella 2: Somme dei punteggi degli esercizi di comprensione: punteggio ordinario + "Ragionamenti interessanti"

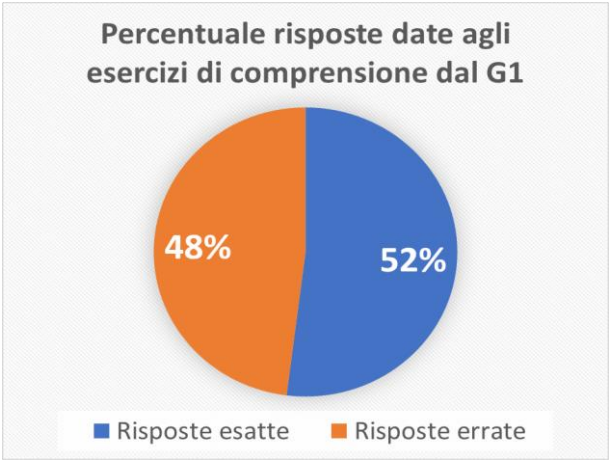

GRAFICO 14

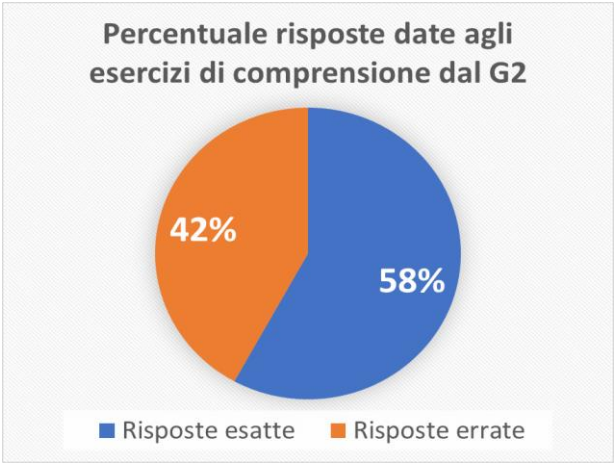

GRAFICO 15

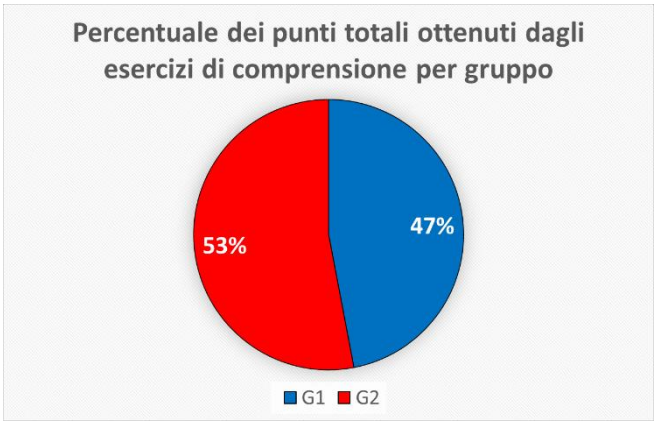

GRAFICO 16

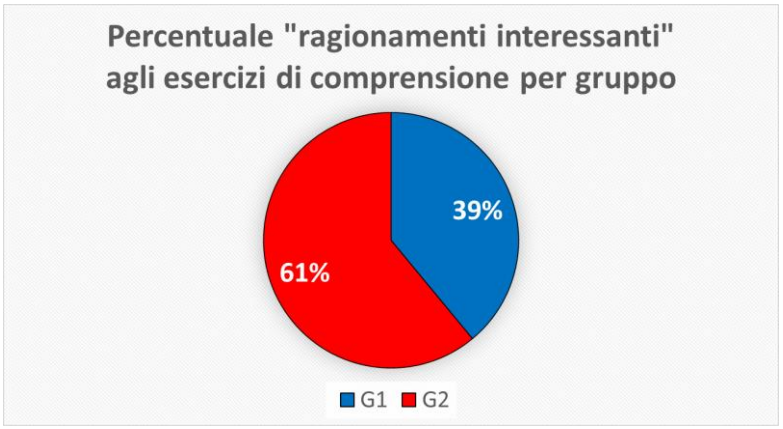

GRAFICO 17

Emerge il fatto che gli esercizi di comprensione, dunque, siano stati, in generale, svolti meglio dal G2. In esercizi quali il numero quattro, cinque e sei, i due gruppi hanno quasi ottenuto lo stesso punteggio. Diversamente, nell'esercizio sette, la differenza fra i punteggi ottenuti risulta essere particolarmente alta. Bisogna evidenziare anche l'aspetto dei "ragionamenti interessanti", in cui ci si accorge che per esercizi quali il numero uno e il numero sette, il G2 ha saputo realizzare un maggior numero di riflessioni particolarmente originali rispetto alla media. Ci sono stati due esercizi, nei quali il G1 ha ottenuto un risultato migliore rispetto al G2, ovvero l'esercizio numero otto e l'esercizio numero tre, per il quale soltanto due soggetti, entrambi appartenenti allo stesso gruppo (G1B), sono riusciti a eseguire dei ragionamenti di così alto livello. La differenza tra i due gruppi nella realizzazione di "ragionamenti interessanti" aumenta, mostrando il G2 come più capace di formulare riflessioni originali rispetto al G1.

5.2. Analisi dei risultati dell'esercizio due: comprensione parole tedesche

Nel seguente capitolo vengono descritti i risultati ottenuti dall'esercizio due, cioè la tabella attraverso la quale gli studenti potevano inserire le parole tedesche che pensavano di aver capito, la loro possibile traduzione e l'eventuale "lingua ponte" che è stata per loro utile al fine di capirne il significato. Nel capitolo 5.2.1 verranno prese in esame singolarmente le parole tedesche capite, descrivendo in percentuale da quanti studenti sono state comprese e a quale gruppo appartengono, facendo anche attenzione a quelle parole di difficile comprensione che sono state valutate come "ragionamenti interessanti". In questo stesso capitolo, inoltre, verranno visualizzate le parole tedesche presenti nel testo, suddivise in due categorie principali: gli internazionalismi e i termini appartenenti al vocabolario pangermanico. Nel capitolo 5.2.2 si visualizzeranno i punti totalizzati dai singoli studenti attraverso il riconoscimento di parole, facendo riferimento a ciò che è stato indicato nel capitolo 4.2, in cui si spiega che i punteggi realizzati con l'esercizio due corrispondono alla media fra la quantità totale di parole inserite e la quantità di termini correttamente compresi. Nel capitolo 5.2.3, invece si analizzeranno tutte quelle parole che non sono state capite correttamente, ma che comunque dimostrano l'attuazione di alcune precise strategie di comprensione, per cui sono state premiate con un punto aggiuntivo per "ragionamenti interessanti".

5.2.1. Analisi dei risultati dalla comprensione dei termini tedeschi

In questo capitolo vengono elencati i termini tedeschi che sono stati compresi e la percentuale totale di studenti che sono riusciti a capirli. Nelle colonne successive della tabella che segue, si possono leggere anche la quantità di studenti per gruppo che è stata in grado di comprenderli. In seguito, le parole riconosciute dagli studenti vengono divise in due tabelle che li identificano come internazionalismi o come termini del vocabolario pan-germanico. Queste parole sono classificate in ordine decrescente,

partendo da quelli compresi da più partecipanti, fino a quelli di più difficile comprensione (Tabella 3).

PAROLA TEDESCA	COMPRESE DA: TOTALE	COMPRESE DA: G1	COMPRESE DA: G2
MAMMUTS	104 (100%)	52 (50%)	52 (50%)
TONNEN	99 (95%)	49 (49,5%)	50 (50,5%)
ASIEN	70 (67%)	37 (53%)	33 (47%)
NORDAMERIKA	68 (65%)	37 (54%)	31 (46%)
AFRIKA	67 (64%)	36 (54%)	31 (46%)
PYRAMIDEN	62 (60%)	24 (39%)	38 (61%)
EUROPA	60 (58%)	29 (48%)	31 (52%)
JAHREN	44 (42%)	24 (55%)	20 (45%)
WIEGT	41 (39%)	20 (49%)	21 (51%)
ALASKA	32 (31%)	18 (56%)	14 (44%)
UND	31 (30%)	18 (58%)	13 (42%)
NORDEN	25 (24%)	14 (56%)	11 (44%)
NORDRUSSISCHEN	24 (23%)	8 (33%)	16 (67%)
ETWA	19 (18%)	9 (47%)	10 (53%)
SÜDELEFANT	18 (17%)	7 (39%)	11 (61%)
SANKT-PAUL	12 (11%)	7 (58%)	5 (42%)
LEBTE/LEBTEN	11 (10%)	5 (45%)	6 (55%)

Tabella 3: Parole tedesche comprese per gruppo in percentuale

Le parole che troviamo in seguito sono quelle capite da meno del 10% degli studenti. Per questo motivo sono state interpretate come parole di difficile comprensione, per cui è stato dato agli studenti che sono riusciti a capirle, un punto aggiuntivo per “ragionamento interessante” (Tabella 4):

WAREN	9 (8,6%)	5 (55%)	4 (45%)
PFLANZENFRESSER	7 (6,7%)	3 (43%)	4 (57%)
INSELN	7 (6,7%)	2 (28%)	5 (72%)
ZWEI	7 (6,7%)	4 (57%)	3 (43%)
STEPPENMAMMUT	6 (5,7%)	2 (33%)	4 (67%)
MENSCHEN	6 (5,7%)	4 (67%)	2 (33%)
LETZTEN	5 (4,8%)	1 (20%)	4 (80%)

HABEN	5 (4,8%)	1 (20%)	4 (80%)
IM	5 (4,8%)	3 (60%)	2 (40%)
GRÄSER	5 (4,8%)	3 (60%)	2 (40%)
BIS	3 (2,8%)	1 (33%)	2 (67%)
IN	3 (2,8%)	3 (100%)	0
WOLLHAARMAMMUT	2 (1,9%)	0	2 (100%)
EIN	2 (1,9%)	1 (50%)	1 (50%)
ODER	2 (1,9%)	1 (50%)	1 (50%)
ALLES	2 (1,9%)	2 (100%)	0
GRÖßER	1 (0,9%)	0	1 (100%)
DAS	1 (0,9%)	0	1 (100%)
SIEDELTE	1 (0,9%)	0	1 (100%)
SÜDLICHERE	1 (0,9%)	0	1 (100%)
STARBEN	1 (0,9%)	0	1 (100%)
VOM	1 (0,9%)	0	1 (100%)
DER	1 (0,9%)	1 (100%)	0
AUF	1 (0,9%)	0	1 (100%)

Tabella 4: Parole tedesche di difficile comprensione comprese per gruppo in percentuale

Le parole che compongono il testo sono in gran parte internazionalismi, ovvero termini di origine latina (o greca) che sono solitamente riscontrabili nella lingua tedesca colta o nel gergo tecnico (medicina, scienza ecc.) (Hufeisen & Marx, 2014, p. 23). Diverse parole del testo proposto appartengono, invece al cosiddetto *germanischen Erbwortschatz*, cioè quella parte di vocabolario composto da termini condivisi da tutte le lingue germaniche (ibid.). Fra le parole correttamente comprese, le seguenti sono quelle che appartengono agli internazionalismi (Tabella 5) e che gli studenti partecipanti allo studio di caso sono riusciti a capire in gran parte attraverso le somiglianze con l'italiano, ovvero la loro LM, ma anche, per quanto riguarda gli studenti del G2, per l'affinità con la lingua spagnola:

Termine tedesco	Equivalenti in altre lingue europee	Termine tedesco	Equivalenti in altre lingue europee
Elefant	Elefante (ita/spa), Elephant (ing)	südlich(ere)	del sud (ita), southern (ing), del sur (spa)

Mammuts	Mammut (ita/ing/spa)	Pflanzen	Piante (ita), Plants (ing), Plantas (spa)
Tonnen	Tonnellate (ita), Tons (ing), Tonelada (spa)	Inseln	Isole (ita), Islands (ing), Islas (spa)
größ(er)	grande (ita/spa), grosso (ita), great (ing)	Sankt-Paul	San Paolo (ita), Saint Paul (ing), San Pablo (spa)
Steppen	Steppa (ita), Steppe (ing), Estepa (spa)	nordrussisch	del nord della Russia (ita), of the North of Russia (ing), del norte de Rusia (spa)
Europa	Europa (ita/spa), Europe (ing)	Alaska	Alaska (ita/ing/spa)
Asien	Asia (ita/ing/spa)	in	in (ita/ing), en (spa)
Nordamerika	Nord America (ita), North America (ing), America del Norte (spa)	oder	o/oppure (ita), or (ing), o (spa)
Afrika	Africa (ita/ing/spa)	Pyramiden	Piramidi (ita), Pyramids (ing), Pirámides (spa)
Norden	Nord (ita), North (ing), Norte (spa)		

Tabella 5: Internazionalismi presenti nel testo

I termini presenti nel testo che possono essere classificati come germanismi, sono quelli che gli studenti sono riusciti a capire utilizzando principalmente l'inglese come lingua ponte (Tabella 6):

Termine tedesco	Equivalenti in inglese	Termine tedesco	Equivalenti in inglese
Woll(e)	Wool (lana)	und	and (e)
Haar	Hair (pelo)	der	the (il)
wiegt	weigh (pesare)	Gräser	Grass (erba)
war	were (erano/era)	alles	all (tutto)
lebte/n	live/lived (vivere/vissero)	letzten	last (ultimi)
Jahren	Years (anni)		

Tabella 6: Termini appartenenti al vocabolario pangermanico nel testo

A questi termini si aggiungono anche le parole *was* e *über* provenienti dal titolo, che formalmente non sono mai state inserite nella tabella dell'esercizio numero due, però sono state certamente comprese alcune analogie con i termini inglesi *what* e *about.*

Ci sono, inoltre, due termini che seppur appartenenti alla classe dei germanismi, possono essere facilmente ricondotti ad alcuni termini di lingua romanza, per delle somiglianze morfologiche e fonologiche, ovvero:

- *Menschen,* riconducibile a *men* in inglese, ma anche all'italiano "maschio", come riscontrato da G1C09;
- *Haben,* riconducibile a *have* in inglese, ma anche allo spagnolo *haber,* come riscontrato da G2B07.

Ciò che ne risulta è che su un totale di 871 parole capite, il G1 ne ha comprese 431, cioè il 49,5%, mentre il G2 ne ha comprese 440, pari al 50,5% (GRAFICO 18). Se qui la differenza fra la performance del G1 e quella del G2 è minima, nel confronto che riguarda il riconoscimento dei termini di difficile comprensione (Tabella 4), la differenza tende ad aumentare. Questi termini sono stati capiti per il 56% dal G2 e per il 44% dal G1 (GRAFICO 19). Su un totale di 84 parole capite, il G1 ne ha comprese 37 mentre il G2 ne ha comprese 47. Questo gruppo di parole più complesse (*waren -> auf*) è composto, in proporzione, da più germanismi, rispetto al gruppo di parole di più facile comprensione (*Mammuts -> lebte/lebten)*, e quindi da parole che difficilmente potevano essere riconosciute usando l'italiano LM come lingua ponte. Inoltre, gran parte di queste parole "opache" sono morfemi grammaticali[34] (*im, bis, in, oder, das, vom, der, auf*), ovvero parole che si riconoscono con più difficoltà, poiché non veicolano un significato lessicale, ma ricevono significato dal contesto in cui appaiono (Melloni, 2011-2012).

[34] I morfemi grammaticali, a differenza dei morfemi lessicali non possiedono un significato "lessicale", ovvero indipendente dal contesto, ma ricevono significato dal contesto in cui appaiono. Questi morfemi, che possono essere liberi (preposizioni, congiunzioni, articoli ecc.) o legati (coniugazioni, declinazioni, flessioni ecc.), esprimono soprattutto funzioni grammaticali. Come esplicitato da Dispaldro (2012), l'acquisizione dei morfemi grammaticali nel bambino è un processo complesso. Anche il riconoscimento dei morfemi grammaticali in una LS appare, di conseguenza, come un processo complesso. La comprensione dei morfemi grammaticali non è aiutata dal significato insito alla parola stessa e risulta necessario, perciò, capire il significato del contesto nel quale il morfema si trova.

Nella Tabella 7 si possono visualizzare in maniera schematica i dati descritti:

	PAROLE COMPRESE	PAROLE COMPRESE G1	PAROLE COMPRESE G2
TOTALE PAROLE	871	431 (49,5%)	440 (50,5%)
PAROLE "DIFFICILI"	84	37 (44%)	47 (56%)

Tabella 7: Riassunto dati raccolti dall'esercizio due

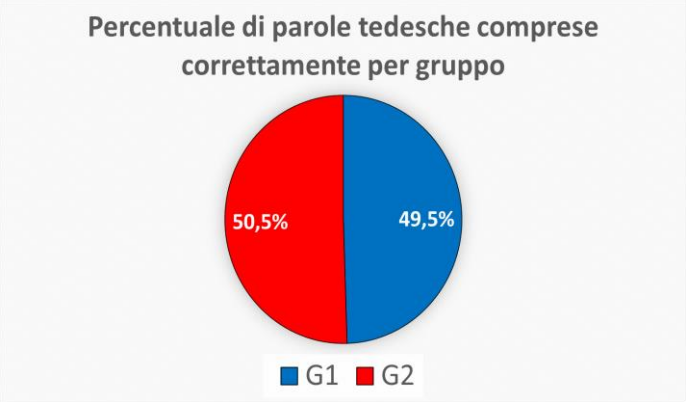

GRAFICO 18

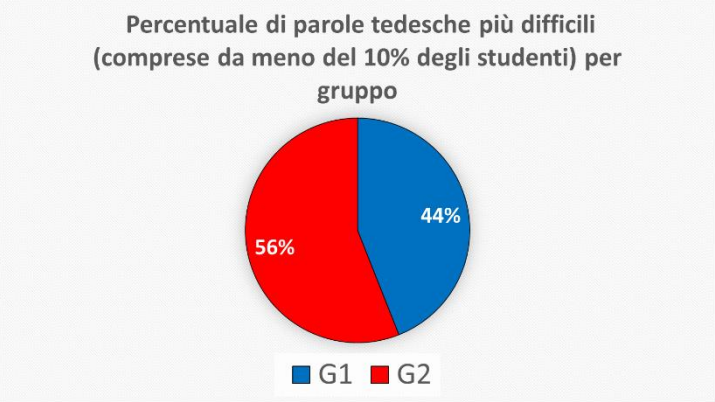

GRAFICO 19

5.2.2. I punteggi degli studenti nel riconoscimento delle parole

Come anticipato nel capitolo 4.2, i punteggi dati ai singoli studenti, non riguardano unicamente quelli ottenuti attraverso le risposte corrette, ma quelli realizzati in base alla media ottenuta fra la quantità di risposte corrette e la quantità totale di parole inserite all'interno della tabella dell'esercizio due (vedi appendice C). In questa maniera si è voluto premiare la fiducia nelle proprie capacità di osservazione degli studenti. Nelle seguenti tabelle si possono visualizzare i punteggi dei singoli partecipanti allo studio, prima del G1 (Tabella 8) e poi del G2 (Tabella 9), ottenuti attraverso le medie dei dati precedentemente spiegati:

G1	Parole inserite	Parole riconosciute	Media		Parole inserite	Parole riconosciute	Media
G1B01	12	11	**11,5**	G1C11	9	9	**9**
G1B03	10	8	**9**	G1C12	17	10	**13,5**
G1B04	5	3	**4**	G1C13	5	5	**5**

G1B05	8	7	**7,5**	G1C14	8	7	**7,5**
G1B06	11	10	**10,5**	G1C15	14	14	**14**
G1B07	8	6	**7**	G1C16	12	10	**11**
G1B08	1	1	**1**	G1C17	8	7	**7,5**
G1B09	11	10	**10,5**	G1C19	15	11	**13**
G1B10	5	4	**4,5**	G1C20	10	9	**9,5**
G1B11	9	7	**8**	G1C21	7	6	**6,5**
G1B12	9	8	**8,5**	G1C22	8	5	**6,5**
G1B13	6	6	**6**	G1C23	8	8	**8**
G1B14	10	8	**9**	G1E01	8	7	**7,5**
G1B15	4	3	**3,5**	G1E03	16	14	**15**
G1B16	15	12	**13,5**	G1E04	11	10	**10,5**
G1B17	12	4	**8**	G1E07	8	6	**7**
G1B18	9	8	**8,5**	G1E08	13	10	**11,5**
G1B19	10	8	**9**	G1E09	16	10	**13**
G1C01	6	4	**5**	G1E11	16	14	**15**
G1C03	13	9	**11**	G1E13	4	3	**3,5**
G1C04	11	10	**10,5**	G1E14	6	5	**5,5**
G1C05	6	5	**5,5**	G1E15	13	11	**12**
G1C06	8	7	**7,5**	G1E16	14	11	**12,5**
G1C07	13	10	**11,5**	G1E17	9	8	**8,5**
G1C09	17	14	**15,5**	G1E19	7	7	**7**
G1C10	12	10	**11**	G1E21	21	19	**20**

Tabella 8: Media punteggi degli studenti del G1 nell'esercizio due

G2	Parole inserite	Parole riconosciute	Media		Parole inserite	Parole riconosciute	Media
G2A01	4	3	**3,5**	G2B02	17	11	**14**
G2A02	9	7	**8**	G2B03	9	8	**8,5**
G2A03	3	3	**3**	G2B04	15	11	**13**
G2A04	7	7	**7**	G2B05	9	6	**7,5**
G2A05	9	7	**8**	G2B06	10	8	**9**
G2A06	9	3	**6**	G2B07	12	10	**11**
G2A07	19	12	**15,5**	G2B08	10	7	**8,5**
G2A09	7	6	**6,5**	G2B09	12	9	**10,5**

G2A10	22	12	**17**	G2B10	16	12	**14**
G2A11	12	10	**11**	G2B11	3	3	**3**
G2A12	11	9	**10**	G2B12	11	7	**9**
G2A13	12	10	**11**	G2B13	21	15	**18**
G2A14	5	5	**5**	G2B14	26	18	**22**
G2A15	3	3	**3**	G2B15	21	14	**17,5**
G2A16	3	2	**2,5**	G2B16	16	14	**15**
G2A17	21	12	**16,5**	G2B17	4	4	**4**
G2A18	11	11	**11**	G2B18	18	18	**18**
G2A19	9	5	**7**	G2B19	11	8	**9,5**
G2A20	8	7	**7,5**	G2B20	12	10	**11**
G2A21	9	7	**8**	G2B21	11	7	**9**
G2A22	3	3	**3**	G2B22	12	12	**12**
G2A23	10	6	**8**	G2B23	11	4	**7,5**
G2A24	3	3	**3**	G2B24	17	15	**16**
G2A25	10	9	**9,5**	G2B25	14	10	**12**
G2A26	4	3	**3,5**	G2B26	17	14	**15,5**
G2A27	13	10	**11,5**	G2B28	10	8	**9**

Tabella 9: Media punteggi degli studenti del G2 nell'esercizio due

Il G1, perciò, ha provato a tradurre in totale 524 parole, delle quali 429 sono state tradotte correttamente. Il G2, invece, ha provato a tradurre in totale 581 parole, delle quali 438 sono state correttamente tradotte. Calcolando la media di questi due valori per ciascun gruppo, il G2 ha realizzato 509,5 punti e il G1 ne ha realizzati 476,5.

5.2.3. I "ragionamenti interessanti" delle parole non corrette

Dei punti aggiuntivi come "ragionamenti interessanti" sono stati dati anche a causa di tutti quei termini tedeschi che gli studenti non sono stati in grado di tradurre correttamente, ma che comunque dimostrano l'attuazione di una strategia di comprensione da parte del soggetto. Come già indicato nel capitolo 4.2, il sistema utilizzato per identificare delle strategie di comprensione è la suddivisione delle conoscenze di Capucho (2011) in dimensioni linguistica, testuale e situazionale. In seguito,

riportiamo i “ragionamenti interessanti” attuati dai diversi studenti del G1 (Tabella 10):

Studente G1	Parola Tedesca	Risposta data	Giusta traduzione	Dimensione
G1B03	bis	tra	fino a	linguistica/situazionale
G1B05	streiften	provengono	girovagavano	situazionale
G1B09	vor	per	fa	linguistica
G1B15	streiften	vissero	girovagavano	situazionale
G1B16	streiften durch	sono diffusi	girovagavano attraverso	situazionale
G1B17	Jahren	Cristo	anni	testuale
G1B19	Gräser	ghiacciaio	erbe	linguistica/situazionale
G1C01	vor	per	fa	linguistica
G1C03	wisst	vissuti	sapete	linguistica
G1C05	bis	tra	fino a	linguistica/situazionale
G1C09	durch	durante	attraverso	linguistica/situazionale
G1C12	wisst	vissuti	sapete	linguistica
	bis	tra	fino a	linguistica/situazionale
G1C14	Steppenmammut	mammut figlio	mammut delle steppe	linguistica
G1C19	vor	per	fa	linguistica
	wiegt	misura	pesa	situazionale
G1C21	vor	per	fa	linguistica
G1C22	streiften	vissero	girovagavano	situazionale
G1E03	vor	per	fa	linguistica
G1E04	streiften	vissero	girovagavano	situazionale
G1E07	bis	o	fino a	linguistica/situazionale
G1E09	wisst	vissuti	sapete	linguistica
	letzen	restanti	ultimi	situazionale
G1E11	Wollhaarmammuts	mammut glaciali	mammut lanosi	situazionale
G1E16	vor	per	fa	linguistica

Tabella 10: “Ragionamenti interessanti” del G1 con le parole non corrette

I punti aggiuntivi che sono stati dati al G1 grazie a questi ragionamenti interessanti sono in tutto 25. Nella seguente tabella, invece, si possono visualizzare i “ragionamenti interessanti” del G2 (Tabella 11) ottenuti da delle traduzioni non del tutto esatte:

Studente G2	Parola Tedesca	Risposta data	Giusta traduzione	Dimensione
G2A02	bis	o	fino a	situazionale
G2A05	durch	da	attraverso	situazionale
G2A06	streiften	emigrarono	girovagavano	situazionale
	Jahren	tempo fa	anni	testuale
G2A10	auf	fuori	sul	situazionale
G2A12	Pflanzenfresser	planisfero	erbivori	linguistica/testuale

G2A13	Jahren	Gesù	anni	testuale
G2A16	Jahren	secolo	anni	testuale
G2A17	wisst	vissero	sapete	linguistica
	es	è	esso	linguistica
G2A19	streiften	abitavano	girovagavano	situazionale
	Jahren	avanti Cristo	anni	testuale
G2A21	streiften	sono stati trovati	girovagavano	situazionale
G2A23	wisst	vivere	sapete	linguistica
G2A27	streiften	vivevano	girovagavano	situazionale
G2B02	wisst	vissuti	sapete	linguistica
	vor	per	fa	linguistica
G2B03	streiften durch	vissero in	girovagavano attraverso	situazionale
G2B05	durch	in	attraverso	situazionale
G2B07	streiften durch	si situavano	girovagavano attraverso	situazionale
	siedelte	situavano	si insediò	situazionale
G2B09	vor	per	fa	linguistica
G2B10	was wisst	sono vissuti	cosa sapete	linguistica
	Arten	artico	tipi	testuale/situazionale
G2B12	noch größer	quando cresce	ancora più grande	situazionale
	streiften durch	c'erano in	girovagavano attraverso	situazionale
G2B13	vor etwa	dall'età	circa...fa	testuale
	haben Menschen	stavano costruendo	gli uomini hanno	situazionale
G2B14	vom	di	da	situazionale/linguistica
	vor	per	fa	linguistica
	zu dieser Zeit	in quel periodo	in questo tempo	situazionale
G2B15	wisst	vissuti	sapete	linguistica
	vor	for	fa	linguistica
G2B16	streiften	stavano	girovagavano	situazionale
G2B20	streiften	si trovavano	girovagavano	situazionale
G2B23	streiften	stanno	girovagavano	situazionale
G2B24	wisst	vissero	sapete	linguistica
G2B26	vor	per	fa	linguistica
G2B28	streiften	si stabilirono in	girovagavano	situazionale
	waren	non stanno	erano	linguistica

Tabella 11: “Ragionamenti interessanti” del G2 con le parole non corrette

I punti aggiuntivi dati al G2 grazie a questi ragionamenti interessanti sono in tutto 40. Ciò che si ricava dall’esaminazione di queste due tabelle è che sulla base di un totale di 65 “ragionamenti interessanti”, il 38% di questi è stato compiuto dal G1, mentre il 62% è stato svolto dal G2 (GRAFICO 20).

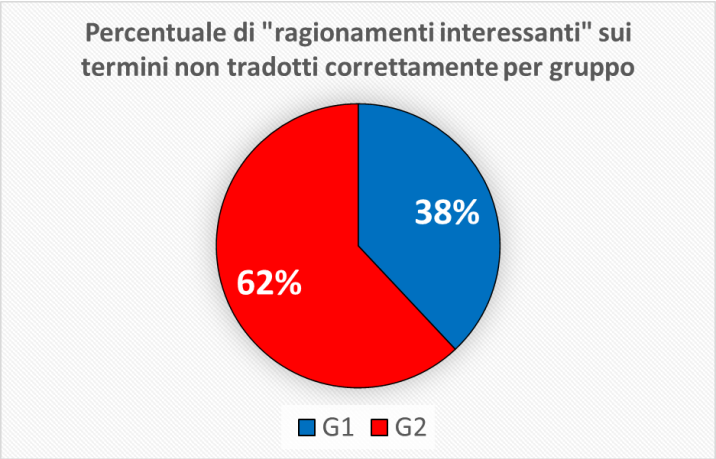

GRAFICO 20

Per calcolare il punteggio totale ottenuto da ciascun gruppo nel riconoscimento delle parole tedesche bisogna, dunque, sommare il punteggio ordinario, equivalente alla somma di tutte le medie tra il totale delle parole inserite e il totale delle parole correttamente tradotte, con i punti extra dei "ragionamenti interessanti". I "ragionamenti interessanti" di quest' esercizio, come già abbiamo visto, corrispondono alla comprensione delle parole difficili (quelle capite da meno del 10% del totale degli studenti) e alle traduzioni non esatte, ma che dimostrano l'attuazione di strategie di comprensione (Tabella 12).

	Punteggio ordinario	Extra: Parole difficili	Extra: Traduzioni non corrette	Punteggio totale
G1	431	37	25	493
G2	440	47	40	527

Tabella 12: Somme dei punteggi ottenuti attraverso l'esercizio due: punteggio ordinario + "ragionamenti interessanti"

Sulla base della quantità totale di punti realizzati da entrambi i gruppi, si nota che il 48% è stato ottenuto dal G1, mentre il 52% è stato ottenuto dal G2 (GRAFICO 21).

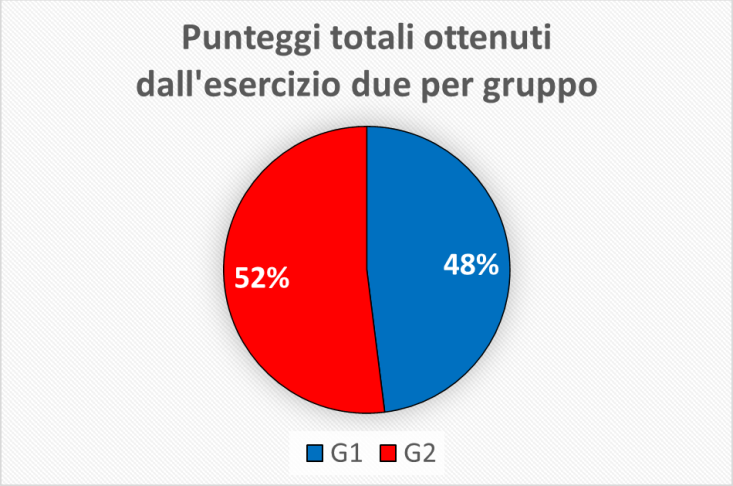

GRAFICO 21

Infine, sommando i punti realizzati nel riconoscimento delle parole tedesche, ossia:

- G1: 493
- G2: 527

A quelli ottenuti attraverso gli esercizi di comprensione:

- G1: 381
- G2: 422

Si riscontra un totale di punti pari a 874 per il G1 e a 949 per il G2, che in percentuale si presentano ancora come il 48% dei punti per il G1 e il 52% dei punti per il G2 (GRAFICO 22).

Per quanto riguarda, invece, il totale di tutti i "ragionamenti interessanti" realizzati nel test d'Intercomprensione, la seguente tabella (13) ci può aiutare nel riassumere quanti e in quali contesti sono stati conferiti dei punti extra:

	G1	G2
Esercizio uno	8	16
Esercizio sette	2	3
Parole difficili (capite da meno del 10%)	37	47

Traduzioni non corrette (ma che dimostrano l'attuazione di buone strategie di comprensione)	25	40
Totale	72	106

Tabella 13: Somme totali dei punteggi dei "ragionamenti interessanti"

Su un totale di 178 "ragionamenti interessanti" effettuati, il G1 ne ha realizzati in percentuale il 40%, mentre il G2 ne ha realizzati il restante 60% (GRAFICO 23).

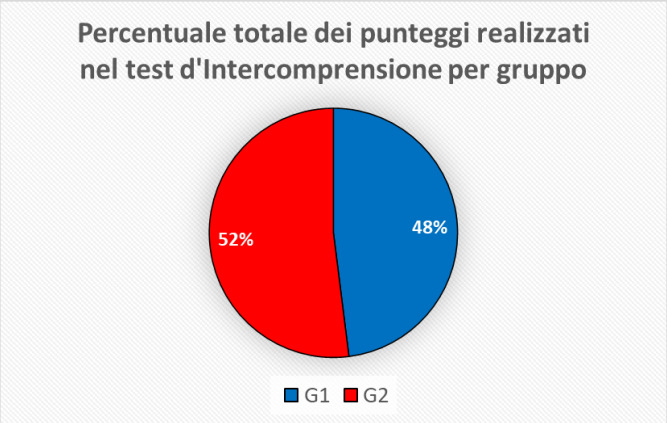

GRAFICO 22

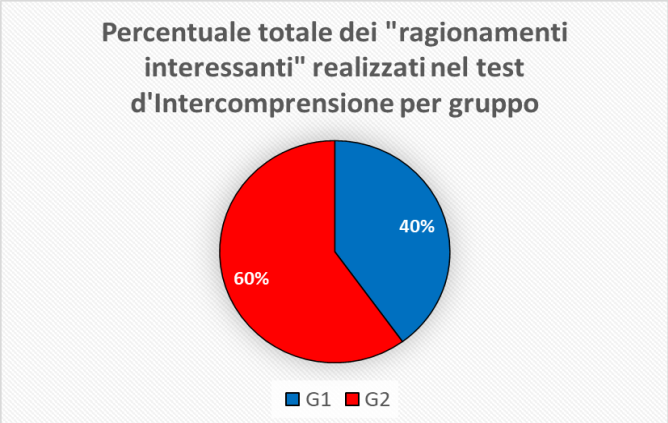

GRAFICO 23

5.3. Analisi dei risultati del *focus-group*

Nel seguente capitolo verranno descritti i risultati ottenuti attraverso le domande poste ai ventotto studenti selezionati per il *focus-group*. Si tratta di dati utili a dare risposta alle tre domande di ricerca secondarie che si possono leggere nel capitolo 3.2.

Le risposte date dagli studenti alla domanda **uno**, non hanno condotto a risultati utili per lo studio di caso, in quanto chiedeva principalmente una rilettura del test insieme allo studente preso in considerazione, con il fine di risolvere eventuali dubbi, lodare i meritevoli e aiutare i partecipanti che avevano avuto più difficoltà.

La domanda numero **due** chiede:

" Cos'hai pensato quando hai ricevuto il test?"

Attraverso questa domanda si sono valutate le reazioni emotive degli studenti al momento in cui hanno ricevuto il test d'IC. Queste risposte si possono leggere per esteso nell'appendice E. Le risposte date sono state suddivise in due gruppi. Si tratta rispettivamente delle reazioni positive (precisamente: atteggiamento propositivo, curiosità e interesse e cambiamento di atteggiamento nei confronti del test) e delle reazioni negative (ovvero: poca stima nelle proprie capacità, scarsa motivazione e paura e preoccupazione). Sul totale di ventotto studenti, 12 hanno dimostrato reazioni positive e 16 reazioni negative. La media dei punti totalizzati dagli studenti che hanno avuto una reazione positiva è di 25, mentre la media dei punti totalizzati dagli studenti che hanno avuto una reazione negativa è di 16. Graficamente, i risultati ottenuti si possono visualizzare nel grafico 24, in cui vengono indicati i dati sulla base del tipo di reazione avuta e sulla base dei punti ottenuti dai singoli studenti.

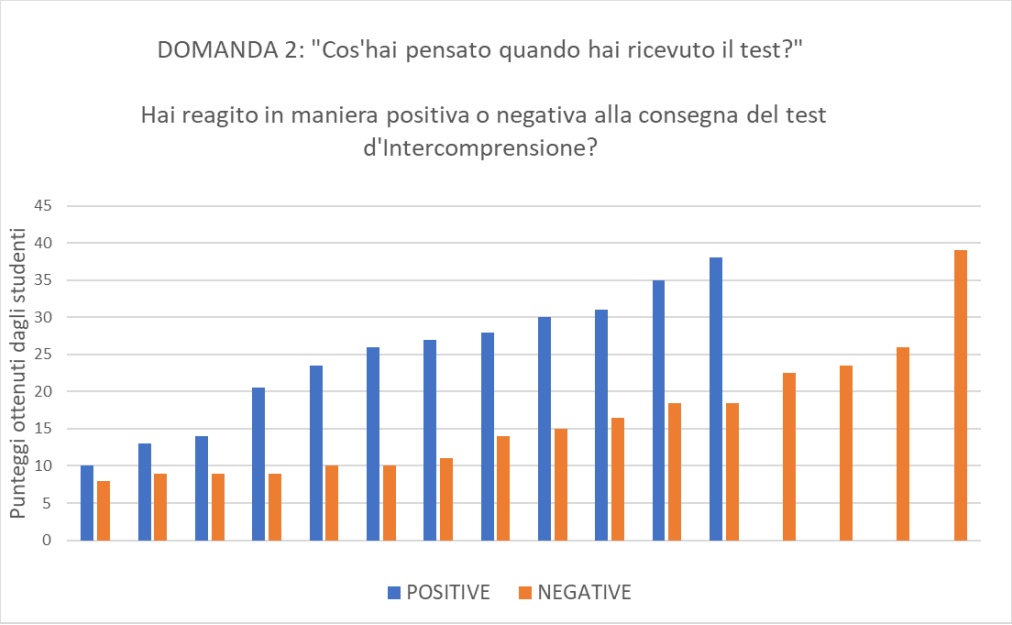

GRAFICO 24

La domanda **tre** chiede:

"Come hai lavorato? (es. Quante volte hai letto il testo? Cos'hai letto per primo? ecc.)"

Per questa domanda, invece, si è fatto riferimento alle definizioni dei "buoni lettori"[35] di Gentile (2016). Ad ogni risposta data dagli studenti del *focus-group*, si analizzava se nella maniera in cui avevano lavorato, fosse stata usata qualche strategia di comprensione. Si è confrontata poi la quantità di strategie messe in atto da un singolo studente con i rispettivi punti totalizzati nel test d'IC. Le risposte date si possono leggere per esteso nell'appendice F. Riportiamo nella tabella 14, invece, la quantità di strategie messe in atto dagli studenti e i loro punti realizzati nel test. I dati sono presentati in ordine decrescente rispetto al punteggio ottenuto. All'interno della colonna "quantità di strategie" viene aggiunto fra parentesi il numero del punto o dei punti a cui si fa riferimento, secondo le definizioni di Gentile (2016). La maggior parte degli studenti ha dato come risposta, quella di aver letto il testo una volta, poi aver guardato gli esercizi di comprensione ed infine di aver cercato nel testo le informazioni di cui avevano bisogno. Dal momento che si tratta della risposta più diffusa, quest'ultima non è stata legata ad alcuna strategia di comprensione. Fra le altre strategie incontriamo:

- Una lettura selettiva, scegliendo cosa leggere accuratamente e cosa saltare, equivalente al punto cinque secondo Gentile (2016), utilizzata da

[35] Riportiamo qui le definizioni presenti nel testo di Gentile (2016) a cui si fa riferimento in questo studio di caso, così che sia più facile comprendere che tipo di strategie siano state messe in atto dagli studenti:

- 2) "Fin dal principio essi hanno in mente scopi chiari da associare al compito di leggere. Essi costantemente valutano (monitorano) se il testo, e la lettura dello stesso, permettono di realizzare gli scopi che hanno definito";
- 3) "I buoni lettori usualmente danno uno sguardo generale al testo prima di leggerlo, notando caratteristiche quali: la struttura e le sezioni che potrebbero essere più rilevanti o corrispondere agli scopi conoscitivi che si sono prefissi";
- 4) "Man mano che la lettura procede, essi fanno delle previsioni circa ciò che verrà dopo";
- 5) "Essi leggono selettivamente, cioè prendono continue decisioni su ciò che stanno leggendo: quindi cosa leggere accuratamente, cosa leggere velocemente, cosa non leggere, cosa rileggere e così via";
- 6) "I buoni lettori costruiscono, revisionano e si interrogano sui significati relativi alle informazioni che assimilano durante la lettura";
- 7) "I buoni lettori cercano di determinare il significato di vocaboli e concetti poco familiari o sconosciuti presenti nel testo, e provvedono a colmare il vuoto di conoscenza che hanno in quel momento";
- 8) "Essi richiamano, confrontano e integrano la loro conoscenza previa con il materiale informativo presente nel testo";
- 11) "Essi valutano la qualità e il valore del testo, e reagiscono al testo con una varietà di modi, sia intellettuali che emotivi".

Inoltre, in questo studio di caso si fa riferimento anche ad un'altra strategia di comprensione, presentata nello stesso documento di Gentile (2016, p. 10), in cui si indica come strategia cognitiva il "pensare ad alta voce".

due studenti;

- La comprensione di alcuni termini oscuri attraverso altre parole più semplici precedentemente capite, costruendo man mano il significato di una frase (punto sei), utilizzata da tre studenti;
- Lo sforzo nel capire il significato di alcune parole scrivendone la traduzione sopra o sottolineandole (punto sette), utilizzata da otto studenti;
- Sfruttamento delle conoscenze pregresse, linguistiche e non, e delle informazioni numeriche presenti nel testo (punto otto), utilizzata da uno studente;
- Pensare ad alta voce, facendo lo spelling delle parole (Gentile, 2016, p. 10), utilizzata da uno studente;
- Notare la divisione del testo in sezioni o paragrafi e leggerlo "a pezzi" con progressiva attenzione (punto tre), utilizzata da quattro studenti;
- Partire dagli scopi della lettura del testo, leggendo attentamente le consegne e prestando attenzione prima agli esercizi e poi alla lettura del testo (punto due), utilizzata da due studenti;
- Immedesimazione nel testo, sfruttando le reazioni emotive e intellettuali che suscitava (punto 11), utilizzata da uno studente.

Studente	Punteggio	Quantità di strategie	Studente	Punteggio	Quantità di strategie
G1B11	8	1 (7)	G1B16	18,5	0
G1B04	9	0	G1B01	20,5	0
G2A26	9	1 (3)	G1B06	22,5	2 (5,6)
G2B17	9	0	G2A07	23,5	0
G1E13	10	1 (3)	G2A27	23,5	0
G2A16	10	0	G2A17	26	1 (7)
G2A15	10	0	G2B25	26	1 (6)
G1C01	11	0	G1C12	27	4 (5,7,3, pensare ad alta voce)
G1C17	13	0	G1C15	28	1 (7)
G1C13	14	1 (2)	G2A10	30	0
G2B21	14	0	G1C09	31	1 (7)

G1C11	15	1 (8)	G2B18	35	4 (4,6,7,11)
G2B08	16,5	1 (2)	G2B13	38	1 (7)
G1B05	18,5	0	G2B14	39	2 (3,7)

Tabella 14: Strategie messe in atto raccolte attraverso la domanda tre del *focus-group*

La quantità di strategie utilizzate dagli studenti intervistati tende ad alzarsi man mano che si alza il punteggio. Fra i primi quattordici studenti della tabella 14, si arriva ad un massimo di una sola strategia; diversamente, fra i successivi quattordici studenti, si arriva ad un picco di quattro strategie messe in atto. Il grafico 25 può aiutare a leggere l'andamento della relazione di questi due dati: quantità di strategie messe in atto e punteggio realizzato nel test d'IC:

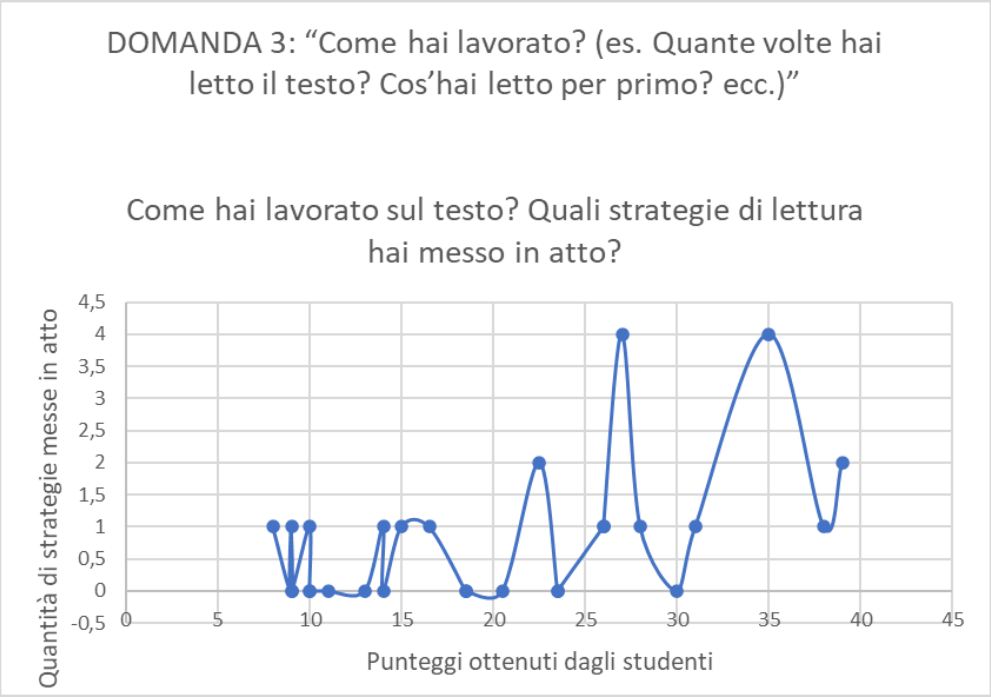

GRAFICO 25

Inoltre, i due gruppi hanno affermato di aver utilizzato delle strategie di comprensione del testo in egual misura, dal momento che entrambi i gruppi hanno messo in atto undici strategie.

La domanda numero **quattro** chiede:

"Avevi conoscenze pregresse (lingua tedesca, argomento familiare) prima di iniziare questo test?"

I risultati ottenuti dalle risposte a questa domanda sono stati importanti per riuscire a valutare quale relazione ci sia negli studenti sottoposti allo studio di caso fra le conoscenze pregresse, in termini di dimensione linguistica e situazionale (Capucho 2011), e i punteggi da loro ottenuti. Fra i ventotto studenti, 16 hanno affermato di avere delle conoscenze pregresse, mentre 12 hanno risposto dicendo di non averne. La media dei punteggi degli studenti che hanno risposto positivamente è pari a 21, mentre la media dei punteggi di coloro che hanno risposto negativamente è pari a 18. Seppur di poco, sembra che chi ha risposto di aver posseduto, e quindi sfruttato, delle conoscenze pregresse durante la lettura del testo in tedesco, abbia totalizzato in media un punteggio più alto rispetto a chi ha risposto negativamente. La relazione fra queste due variabili può essere meglio visualizzata nel grafico 26.

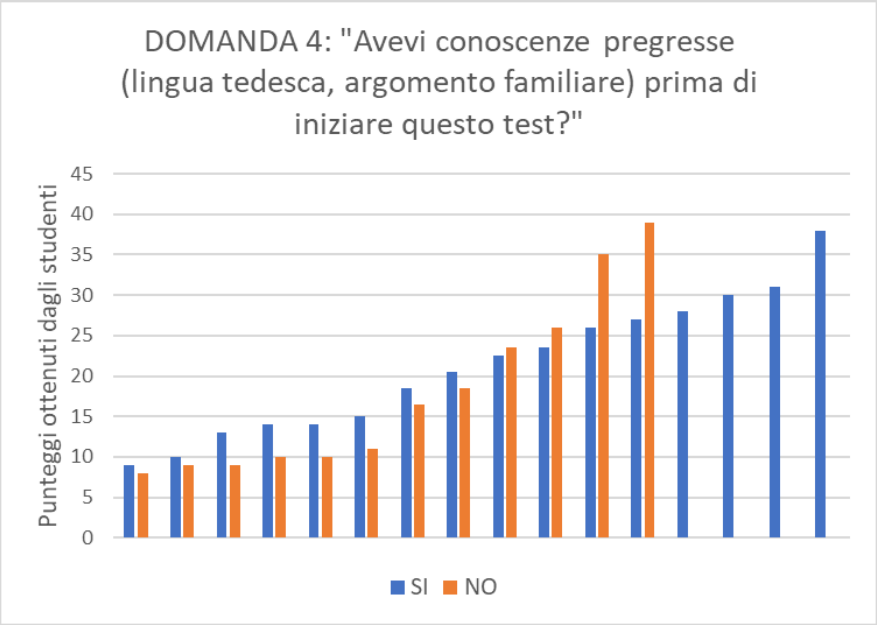

GRAFICO 26

In particolare, solo cinque studenti del G2 hanno affermato di aver fatto uso di alcune conoscenze pregresse, mentre sono stati undici gli studenti del G1 ad aver risposto affermativamente a questa domanda. Nella seguente tabella (15), si possono leggere le risposte dei quindici studenti intervistati che hanno risposto di aver utilizzato delle conoscenze pregresse:

G1B01	Alcune conoscenze sui mammut e sulla lingua per esperienze di vacanza in Trentino	G2A07	Conoscenze provenienti dalle elementari
G1B04	Conoscenze di alcune parole per esperienze di vacanza	G2A10	Che fossero estinti e che vivessero al freddo
G1B06	Era glaciale studiata in terza elementare	G2A17	Ricordi di vacanze in Trentino e di programmi televisivi in cui si menzionano termini tedeschi
G1B16	Essere carnivori o erbivori	G2B13	Conoscenze provenienti dai libri sulla preistoria che leggeva da piccolo
G1C09	I numeri in tedesco insegnati dalla sorella. In Russia fa freddo.	G2B21	Conoscenza di alcune parole perché il padre studiava tedesco a scuola
G1C11	I numeri vicino a *Jahren* potevano riferirsi a dei momenti storici		
G1C12	Alcune conoscenze sui mammut		
G1C13	La parola *und* capita attraverso l'argomento dello *Sturm und Drang* studiato in musica		
G1C15	Conoscenze sul periodo in cui vissero		
G1C17	Dove abitassero e cosa mangiassero		
G1E13	Conoscenze provenienti dalla storia studiata alle elementari		

Tabella 15: Conoscenze pregresse emerse dalla domanda quattro del *focus-group*

La domanda numero **cinque** chiede:

"Ti è stato utile ascoltare il testo letto a voce alta? Se sì, in che modo?"

L'intenzione di questa domanda è quella di verificare la relazione fra lo sfruttamento di questa strategia cognitiva, ovvero l'ascolto della lingua sconosciuta per riconoscere familiarità e analogie con le altre lingue conosciute, e il punteggio ottenuto attraverso test d'IC. I dati ottenuti sono stati divisi rispettivamente in risposte affermative e negative. In particolare, su ventotto studenti, 21 hanno risposto positivamente, con una media di

punteggio pari a 22, e 7 hanno risposto negativamente con una media di punteggio pari a 12. La differenza così ampia fra le medie di chi ha risposto affermativamente e di chi ha risposto negativamente fa notare che possa esistere una relazione fra ascolto del testo in tedesco letto ad alta voce e punteggio ottenuto nel test d'IC. La relazione fra queste due variabili è visibile nel grafico 27.

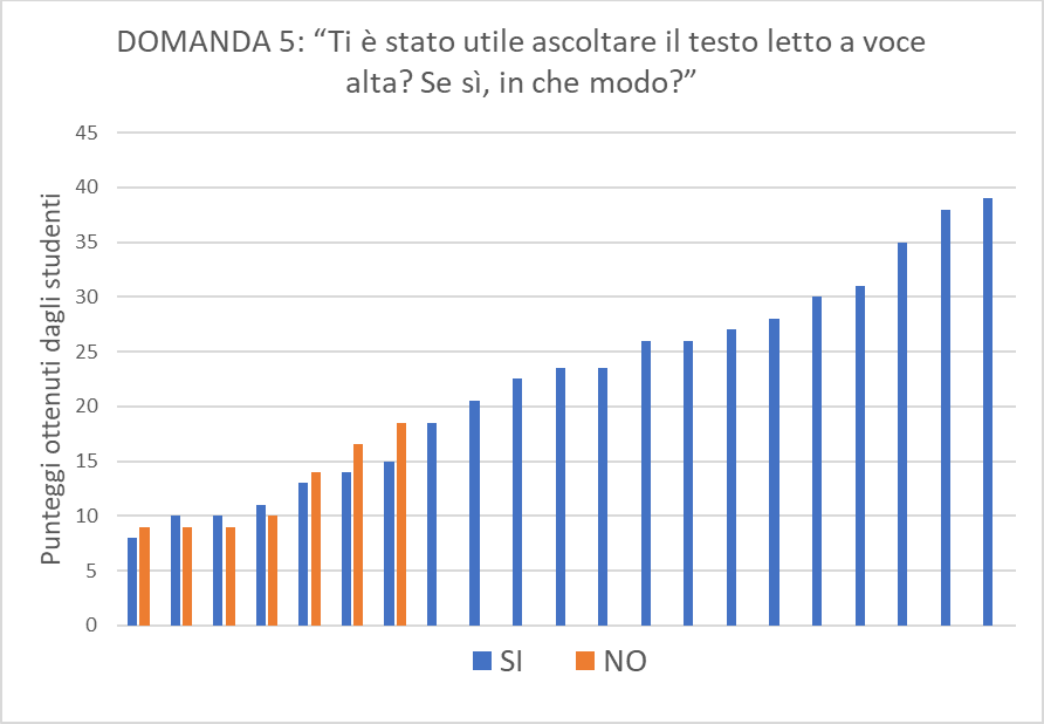

GRAFICO 27

Il numero degli studenti del G1 che sono riusciti a sfruttare gli aiuti dall'ascolto del testo letto a voce alta è stato di poco maggiore rispetto a quello del G2. Infatti, sono stati undici gli studenti del G1 che reputano l'ascolto del testo in lingua tedesca come uno strumento utile per comprendere meglio alcune parole o parti del testo, mentre quelli del G2 sono stati dieci. Tutte le risposte degli studenti intervistati si possono leggere all'appendice G del presente studio di caso.

La domanda numero **sei** chiede:

"Quanto e come ti è stato utile l'inglese per comprendere il testo?"

Anche per questa domanda, le risposte raccolte sono state suddivise nei

due gruppi SI e NO, dove, nello specifico, si trovano 19 risposte positive e 9 risposte negative. La media dei punteggi degli studenti che hanno risposto positivamente a tale domanda è pari a 21 punti, mentre la media dei punteggi degli studenti che hanno risposto negativamente corrisponde a 16. La relazione fra queste due variabili, che si può visualizzare anche nel grafico 28, serve a valutare il possibile legame fra la strategia di sfruttare le proprie conoscenze linguistiche in inglese per comprendere la L-target (tedesco) e il punteggio ottenuto dai singoli studenti nel test d'IC.

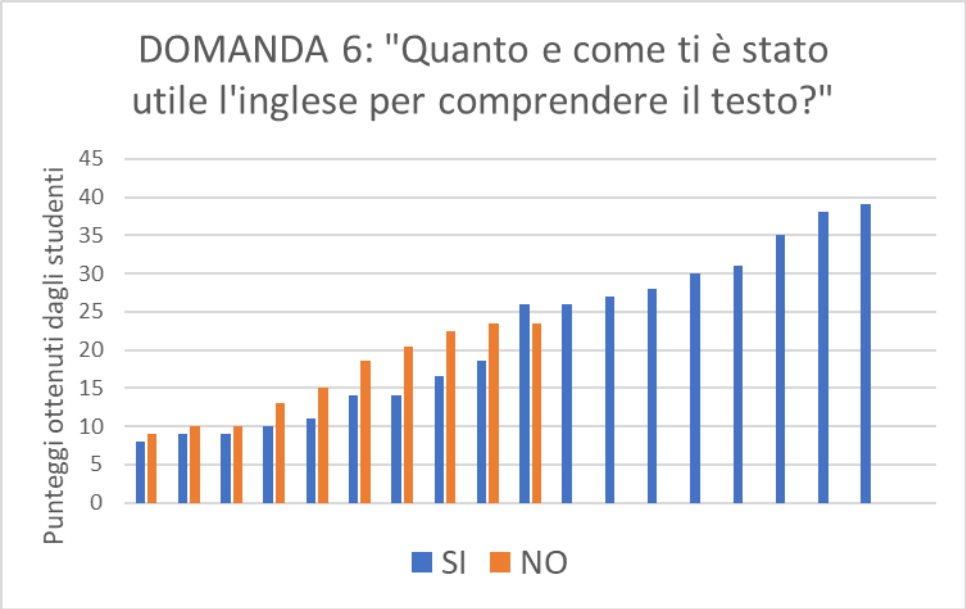

GRAFICO 28

In entrambi i gruppi, gli studenti che hanno risposto affermativamente sono stati nove. D'altro canto, facendo riferimento all'esercizio due, in cui si chiedeva di inserire le parole tedesche di cui si pensava di averne riconosciuto il significato, gli studenti del G1 hanno utilizzato 197 volte l'inglese come "lingua ponte", a differenza del G2 che, invece, ha sfruttato l'inglese come lingua ponte in quantità minore, ovvero 137 volte. Entrambi i gruppi, quindi, sono stati in grado di sfruttare le proprie conoscenze in lingua inglese per capire alcune parole in tedesco, ma il G1 sembra averlo fatto con maggior frequenza. Tutte le risposte fornite dagli studenti intervistati si possono leggere nell'appendice H.

La domanda numero **sette** chiede:

"Quanto e come ti è stato utile lo spagnolo per comprendere il testo?"

Quest'ultima domanda è stata posta, naturalmente, solo agli studenti del G2, con l'intenzione di valutare una possibile relazione fra i punteggi ottenuti dagli studenti e lo sfruttamento delle proprie conoscenze linguistiche in spagnolo per comprendere alcune parti del testo in L-target. Le risposte raccolte sono state divise in risposte positive e negative. In tutto, fra i quattordici studenti che hanno risposto a questa domanda, solo quattro di loro hanno confermato di aver sfruttato le proprie capacità in spagnolo per capire alcune parti del testo, mentre i restanti dieci ritengono che lo spagnolo non sia stato utile. La media degli studenti che hanno risposto affermativamente alla domanda è pari a 28, mentre la media dei punteggi degli studenti che hanno risposto negativamente è pari a 20. La differenza fra le medie dei punteggi fa supporre che esista una relazione fra conoscenze linguistiche in spagnolo LS e una buona comprensione della lingua tedesca. I quattro studenti che hanno risposto affermativamente a questa domanda hanno, infatti, ottenuto un punteggio relativamente alto nel test d'IC; precisamente:

- G2B14: 39 punti
- G2B18: 35 punti
- G2A17: 25,5 punti
- G2B21: 14 punti

All'interno dell'esercizio due, ovvero quello che riguarda il riconoscimento delle parole tedesche, solo tre studenti hanno formulato effettivamente delle ipotesi di traduzione partendo dalle loro conoscenze in spagnolo. Riportiamo qui (Tabella 16) i tre tentativi di traduzione del tedesco, a partire dallo spagnolo:

Studente	Parola tedesca	Traduzione data	Termine ponte	Traduzione corretta
G2A07	reine	re	rey	puri, semplici, meri
G2A17	es	è	es	esso
G2B07	haben	hanno	haber	hanno

Tabella 16: Tentativi di traduzione con spagnolo come lingua ponte

All'interno del grafico 29 si possono visualizzare meglio i dati appena descritti.

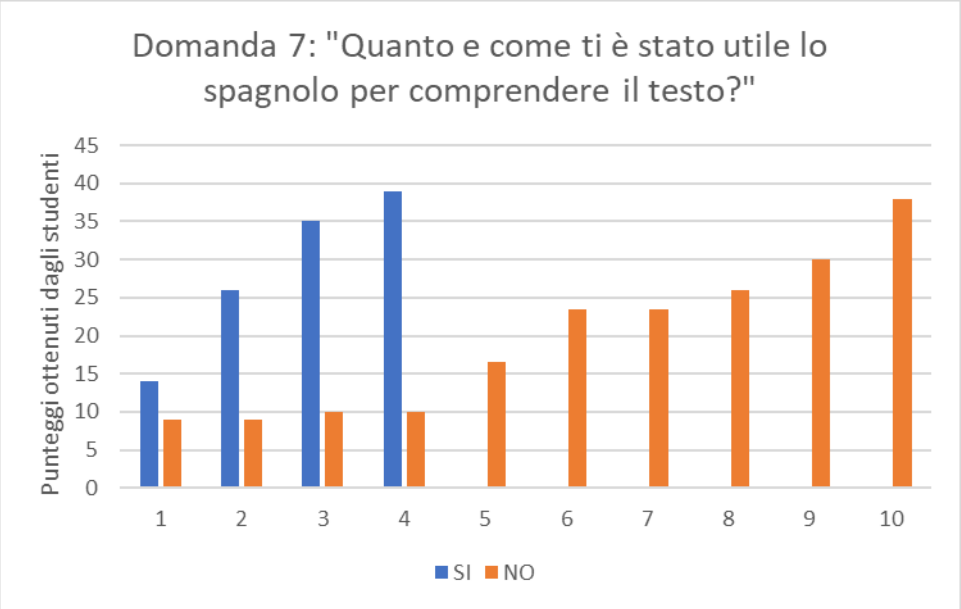

GRAFICO 29

Le risposte dei quattro studenti che hanno risposto positivamente a tale domanda si possono leggere di seguito:

G2A17: Solo per la parola *es*, perché ho pensato al verbo "essere" in spagnolo.
G2B14: Lo spagnolo mi è servito meno, ma mi ha aiutato per la parola *haben*.
G2B18: Probabilmente sì, alcune parole sono simili anche allo spagnolo.
G2B21: Abbastanza. Mi ha aiutato per le parole tipo *es*, *das*.

Possiamo, infine, concludere che il G1 ha risposto in maniera più cosciente alle domande che riguardano l'attuazione di diverse strategie cognitive per eseguire una miglior comprensione del test. Nella seguente tabella (17) vengono riassunte la quantità di strategie di comprensione che gli studenti hanno affermato di aver utilizzato durante l'esecuzione del test d'IC e la quantità di risposte positive alle domande che riguardano determinate strategie cognitive:

	G1	G2
Come hai lavorato? (quante strategie di comprensione hai messo in atto?)	11	11
Sfruttamento delle conoscenze pregresse.	11	5
Sfruttamento delle conoscenze linguistiche in inglese.	11	10
Sfruttamento dell'oralità	9	9
TOTALE	42	35

Tabella 17: Somma delle risposte positive all'utilizzo di strategie cognitive

Alla tabella non sono state aggiunte le risposte positive allo sfruttamento delle conoscenze in spagnolo del G2, poiché si tratta di una conoscenza che solo uno dei gruppi dello studio possedeva. Nel grafico 30 si possono visualizzare le percentuali che dimostrano l'applicazione di strategie cognitive a detta degli studenti intervistati nel *focus-group*, ovvero il 55% del G1 e il 45% del G2:

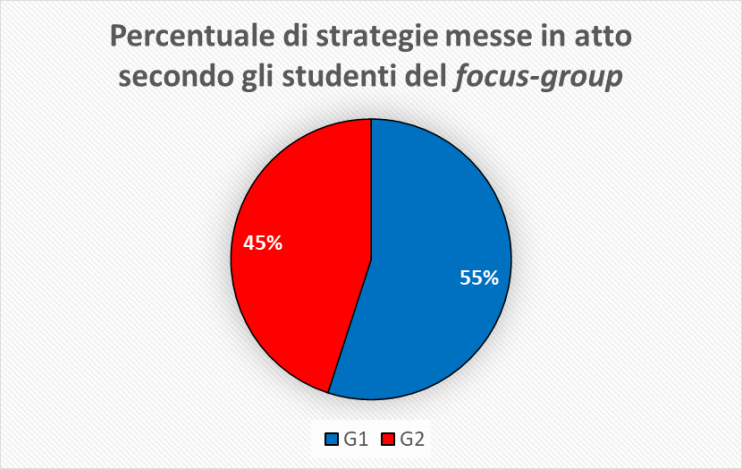

GRAFICO 30

6. DISCUSSIONE

Nella seguente sezione verranno identificate le principali risposte alle domande di ricerca presentate nella sezione 3. I dati descritti nella sezione precedente verranno analizzati e interpretati nel capitolo 6.1 per cercare di rispondere alla principale domanda di ricerca, facendo particolare attenzione al ruolo che le LS conosciute dai soggetti hanno svolto nella comprensione del testo in tedesco. Nel capitolo 6.2 si risponderà, invece, alle domande di ricerca secondarie, evidenziando le maggiori differenze e peculiarità riscontrate nel confronto tra i gruppi G1 e G2 sui temi della consapevolezza e dell'applicazione delle strategie cognitive e dell'influenza delle reazioni emotive sulla performance nel test. Infine, nel capitolo 6.3 verranno presi in considerazione due argomenti strettamente legati all'Intercomprensione, visti sotto la luce degli esiti ottenuti da questo studio di caso, ovvero la necessità di introdurre gli approcci plurali (in particolar modo l'IC) nei programmi scolastici italiani in modo sistematico e il superamento del limite dato dalla distinzione in famiglie linguistiche nel momento in cui si sfrutta l'approccio dell'intercomprensione.

6.1 L'utilizzo delle LS nel test d'Intercomprensione

In questo capitolo verranno elaborate le interpretazioni sorte dai dati raccolti dal test d'IC, al fine di dare risposta alla principale domanda di ricerca:

> "Riesce meglio a comprendere un breve testo in tedesco un gruppo di studenti che studia come lingua straniera l'inglese in maniera "potenziata", oppure un gruppo di studenti che studia come lingue straniere l'inglese e lo spagnolo?"

Per poter rispondere a questa domanda di ricerca sono stati presi in considerazione i dati raccolti sia dalla tabella dell'esercizio due, ovvero dall'esercizio di riconoscimento di termini tedeschi, sia dagli esercizi di comprensione.

In generale il G2, cioè il gruppo composto da studenti di terza media che

studia inglese e spagnolo come LS, ha saputo dimostrare una capacità maggiore nell'attuazione di strategie cognitive, riuscendo in una comprensione più proficua del testo in tedesco presentato, riconoscendo un maggior numero di termini in lingua tedesca e trovando un maggior numero di risposte esatte agli esercizi di comprensione proposti. La differenza dei punteggi ottenuti dal test d'IC fra i due gruppi non risulta essere molto grande, per cui anche il G1 ha saputo mettere in atto buone strategie per compiere un'adeguata comprensione del testo in tedesco. Diversa è la questione per i cosiddetti "ragionamenti interessanti". Appare chiaro, infatti, che il G2, oltre ad aver svolto una prestazione (leggermente) migliore del G1 nel test d'IC, è stato in grado di elaborare alcune riflessioni talmente originali e talvolta uniche, da ricevere molti più punti aggiuntivi rispetto al G1. Possiamo quindi affermare che la conoscenza di più LS porta ad una più vasta gamma di conoscenze di carattere linguistico, i cosiddetti *funds of knowledge* (Doyé, 2005, p. 10), che contribuiscono alla costruzione di un repertorio linguistico unico e collegato a tutte le altre conoscenze pregresse. È interessante sottolineare che nel riconoscimento delle parole tedesche, alcuni tentativi di traduzione del G2 hanno visto lo spagnolo come lingua ponte e uno fra questi ha portato alla sua effettiva comprensione. Appare quasi sorprendente che alcuni studenti abbiano sfruttato anche questa LS, poiché lo spagnolo è una lingua romanza proprio come l'italiano, ovvero la LM degli studenti partecipanti allo studio. Sarebbe stato più ordinario se gli studenti del G2 avessero utilizzato unicamente la loro LM per capire i tanti internazionalismi (e non solo) all'interno del testo.

L'inglese ha svolto un ruolo fondamentale per il riconoscimento di tante parole del testo e, indirettamente, anche per il completamento degli esercizi di comprensione. In questo *board-crossing study* è proprio l'inglese la lingua più adatta per il trasferimento di conoscenze e di intuizioni tra tedesco e italiano. D'altronde, *fast 40% der Wörter des englischen Grundwortschatzes sind romanischer Herkunft* (Hufeisen & Marx, 2014, p. 32). Un caso particolare che evidenzia l'importanza dell'inglese come

strumento per l'IC dentro questo studio di caso è l'esercizio tre, in cui si chiedeva di dare una traduzione al titolo del testo in tedesco. Solamente due studentesse hanno saputo rispondere correttamente a questa domanda e, proprio per la difficoltà dell'esercizio, è stato deciso di intervistarle nel *focus-group*, al fine di chiedere chiarimenti su quale ragionamento avessero messo in atto per poter capire un titolo così complicato. Riportiamo in seguito le risposte date da queste due studentesse al colloquio individuale:

G1B05: Avevo capito il titolo in maniera spontanea attraverso il testo, perché il testo parlava di tante curiosità sui mammut. Ho capito che *über* si può rimandare ad *about*.

G1B06: Ho capito il significato del titolo ragionando sulla parola *über*. Ho notato che poteva assomigliare ad *about*.

In entrambi i casi le studentesse hanno fatto riferimento alla parola *über* del titolo "*Was wisst ihr über Mammuts",* in quanto riconducibile alla sua traduzione inglese *about,* anche se in un primo momento queste due parole appaiono distanti l'una dall'altra da un punto di vista fonologico e morfologico. Inoltre, la studentessa G1B05 tiene in considerazione del fatto che il testo tratta in generale molteplici aspetti caratteristici dei mammut, per cui la traduzione del titolo è avvenuta in modo più spontaneo rispetto alla studentessa G1B06.
Nonostante sia stato il G2 ad aver compiuto una miglior prestazione intercomprensiva, è stato riscontrato che il gruppo ad aver fatto più uso, almeno esplicitamente, dell'inglese come "lingua ponte" è stato il G1. Si può, dunque, supporre che lo studio approfondito e "potenziato" dell'inglese nel percorso scolastico conduca ad un utilizzo più consapevole di tale LS come strumento per riconoscere parole in una lingua sconosciuta. Si deduce, invece, che lo studio di due LS alleni implicitamente al rapido passaggio da una lingua all'altra e al riconoscimento di somiglianze fra le diverse lingue, facendo leva, quindi, sia sull'inglese, per via delle sue naturali somiglianze con le lingue romanze e

con le lingue germaniche, sia sulle altre LS conosciute.

Per ricapitolare, ciò che questo studio di caso dimostra è che studenti che studiano una sola LS e studenti che studiano due LS non presentano grandi differenze al momento di riconoscere termini in una LS a loro sconosciuta, in questo caso il tedesco; sebbene comunque il G2, ovvero il gruppo composto da soggetti che studiano inglese e spagnolo come LS, sia riuscito a comprendere alcune parole tedesche in più rispetto al G1. D'altro canto, ciò che effettivamente crea discrepanze è l'attuazione di strategie di comprensione e di associazioni linguistiche più efficienti. Il G2, infatti, è riuscito in quantità superiori, a capire termini più opachi, come germanismi e morfemi grammaticali, rispetto al G1, che invece ha compreso in quantità maggiore i molti internazionalismi presenti nel testo.

6.2 I risultati del *focus-group*

I risultati ottenuti dalle risposte degli studenti selezionati per il *focus-group* sono stati fondamentali per poter dar riscontro alle domande di ricerca secondarie che qui riportiamo:

1. "Dimostra più consapevolezza nell'applicazione di strategie cognitive per la comprensione di un breve testo in tedesco un gruppo di studenti che studia inglese come unica lingua straniera o un gruppo di studenti che studia inglese e spagnolo come lingue straniere?".

2. "Le reazioni propositive alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono positivamente sui risultati ottenuti?".

3. "Le reazioni di scoraggiamento alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono negativamente sui risultati ottenuti?".

In questo capitolo verranno presentate le risposte a queste domande di ricerca sulla base dei risultati ottenuti dal *focus-group*, in particolare, nel

capitolo 6.2.1 si analizzerà la maniera in cui gli studenti hanno risposto alle domande del colloquio individuale, per verificare che livello di consapevolezza possedessero nell'applicazione di strategie cognitive e di comprensione, mentre nel capitolo 6.2.2 verranno interpretati i risultati relativi al *focus-group* al fine di rispondere alla seconda e terza delle domande di ricerca secondarie, ovvero in che modo le reazioni emotive abbiano influenzato la performance realizzata nel test d'IC.

6.2.1 L'applicazione di strategie cognitive

Ciò che risulta dall'interpretazione delle risposte dei ventotto studenti selezionati per il *focus-group* è che gli studenti del G1, che conoscono una sola LS, affermano di aver sfruttato meglio le loro conoscenze pregresse, sia di carattere linguistico (lingua inglese) sia di carattere generale (argomento e tema del testo) rispetto al G2. Inoltre, affermano di aver sfruttato gli aiuti a loro forniti, come, ad esempio, l'ascolto della lettura a voce alta del testo in quantità maggiore, e quindi, più consapevole. Lo sfruttamento dell'ascolto come strategia intercomprensiva è stato studiato da diversi lavori di ricerca, come ad esempio quello di Muilwijk (2014) in cui valuta quante parole olandesi in più, in seguito all'ascolto del testo, i due gruppi presi in esame fossero riusciti a capire, dopo una prima lettura priva di ascolto. Tanti studi hanno, inoltre, analizzato il beneficio dell'ascolto di un testo in LS per la sua maggiore comprensione. L'ascolto, ad esempio, può essere utile per comprendere una parola ortograficamente opaca (Hufeisen & Marx, 2014, p. 29). Nel caso del nostro testo in tedesco, la parola *größer* appare opaca a causa della lettera [ß] che graficamente somiglia alla [B] dell'alfabeto latino. Solo attraverso l'ascolto si può notare che la [ß] viene pronunciata come /ss/. L'ascolto, inoltre, facilita l'accesso globale al testo, in quanto i tanti indici prosodici (tono più basso, minore o nulla variazione melodica, eloquio più rapido) gli conferiscono senso (Bonvino et. al, 2011, p. 167). All'interno del testo del nostro studio di caso, ad esempio, la frase "*Eine siedelte auf der Sankt-Paul-Insel in Alaska, eine andere auf der nordrussischen Wrangelinsel"* appare più chiara attraverso la sua lettura a

voce alta, poiché conferisce alla frase il senso più evidente di una struttura correlativa (=" uno si stabilì sull'isola di San Paolo in Alaska, un altro sull'Isola di Wrangel nel nord della Russia"). Il G1, in questo caso, sembra essere stato in grado di sfruttare in quantità lievemente maggiore, gli aiuti e i suggerimenti dati dall'oralità.

Allo stesso modo, anche per quanto riguarda lo sfruttamento delle conoscenze pregresse (linguistiche e non) e delle conoscenze in LS inglese, risulta che sia sempre stato il G1 ad essere riuscito a sfruttarle consapevolmente in quantità maggiore.

Il fatto che il G1 affermi di essere riuscito a sfruttare le strategie cognitive possedute in quantità più ampie rispetto al G2 risulta quasi contradditorio, dal momento che poi è stato il G2 a realizzare una miglior prestazione intercomprensiva. Bisogna anche sottolineare che il G1 supera in quantità di risposte affermative allo sfruttamento di strategie cognitive in maniera lieve rispetto al G2, per cui il livello di consapevolezza delle strategie di comprensione che possono essere messe in atto non differisce di molto da un gruppo all'altro.

I dati raccolti dalle risposte a queste domande del *focus-group* smentiscono l'ipotesi iniziale formulata e presentata nel capitolo 3.2. I risultati dimostrano, infatti, che anche se il G2 ha eseguito una performance migliore in termini di Intercomprensione, riconoscendo più parole tedesche e svolgendo più riflessioni originali nei diversi esercizi di comprensione, il G1 sembra avere più consapevolezza delle strategie di comprensione che possono essere messe in atto per capire meglio un testo in una LS a loro sconosciuta. Gli studenti del G1 selezionati per il *focus-group* hanno sempre dato tante risposte positive, e talvolta in quantità maggiore rispetto al G2. Sono stati più studenti del G1 che studenti del G2, ad esempio, ad aver sfruttato la lettura a voce alta del testo per capire più termini oscuri e strutture sintattiche non trasparenti. Inoltre, sono stati più studenti del G1 rispetto al G2, che hanno sfruttato le loro conoscenze pregresse per capire meglio alcuni tratti più complicati del brano proposto.

Questo dimostra che lo studio di più lingue in età preadolescenziale conduce sì ad una migliore performance di carattere intercomprensivo, per via di un allenamento implicito alla riflessione plurilinguistica, ma non porta necessariamente anche alla formulazione e alla conoscenza formale di strategie cognitive e di strategie di comprensione, per cui anche un gruppo di studenti che conosce una sola LS, riesce ad avere più consapevolezza degli strumenti e delle conoscenze che possono essere messe in atto per superare l'ostacolo di una LS sconosciuta.

6.2.2 Le reazioni emotive influenzano la performance in IC?

In questo capitolo si andrà a rispondere alla seconda e alla terza domanda di ricerca secondarie che riportiamo in seguito:

2. "Le reazioni propositive alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono positivamente sui risultati ottenuti?".

3. "Le reazioni di scoraggiamento alla partecipazione ad un test d'Intercomprensione in una lingua sconosciuta (tedesco), influiscono negativamente sui risultati ottenuti?".

Si tratta di due domande di ricerca complementari, poiché l'ipotesi di ricerca iniziale prevede che le reazioni emotive scaturite di fronte ad un test d'IC influiscano sulla performance realizzata. Per queste domande, le cui risposte sono tratte dalla domanda numero due del *focus-group*, non si confrontano i due gruppi G1 e G2, ma si considerano gli studenti come un tutt'uno. Ciò che si evince dai dati raccolti ed esposti nel capitolo 5.3 è che sicuramente esiste una relazione fra punti realizzati nel test d'IC, e quindi successo nella performance compiuta, e reazioni suscitate alla presentazione del test d'IC. Gli studenti che hanno reagito negativamente alla consegna del test d'IC sono stati più di quelli che hanno reagito positivamente. Solitamente, gli studenti che hanno affermato di aver provato paura e scoraggiamento di fronte al test ricevuto, erano convinti di non essere capaci a capire la lingua tedesca e tantomeno a risolvere gli

esercizi di comprensione. Gli studenti che, invece, hanno dimostrato interesse e curiosità verso il test, talvolta affrontandolo come una sfida, sono stati in quantità minore. Insieme al gruppo di questi studenti sono stati conteggiati anche coloro che nello svolgimento del test hanno cambiato opinione, passando da una situazione di convinzione di incapacità, ad una personale soddisfazione nel vedere che la L-target non era in realtà così complicata come appariva. Risulta interessante, però, analizzare le medie dei punteggi registrati fra gli studenti che hanno reagito negativamente e positivamente. Il gruppo che ha provato sconforto ha realizzato una media di punti inferiore al gruppo di studenti che ha reagito in maniera propositiva. La differenza fra medie lascia intuire che gli studenti che hanno provato sensazioni di curiosità e di intraprendenza nei confronti del test d'IC, hanno registrato in media un punteggio più alto e hanno quindi svolto una performance migliore rispetto a chi ha reagito negativamente. Fra gli studenti intervistati che hanno reagito positivamente, il punteggio più basso registrato è di dieci punti, mentre fra i punteggi più alti registrati si arriva a trentotto punti. Diversamente, nel gruppo di studenti che hanno provato paura e sfiducia, incontriamo alcuni dei punteggi più bassi realizzati, fra cui otto e nove punti. Da evidenziare è il fatto che a questo gruppo appartiene anche un valore outlier. Lo studente G2B14, ovvero il soggetto che ha realizzato la miglior prestazione nel test d'IC, realizzando 39 punti, ha riferito di aver reagito in questa maniera:

G2B14: "Non avevo mai letto nulla in tedesco e quindi non pensavo che sarebbe andata bene".

Anche lo studente che ha totalizzato il miglior punteggio fa parte di quel gruppo di soggetti che non hanno fiducia nelle proprie capacità. In particolare, questo studente ritiene che sarebbe stato necessario aver letto dei testi in tedesco prima di svolgere il test d'IC, al fine di ottenere buoni risultati.

I risultati emersi dalle risposte a questa domanda sono in contrasto con

diverse interpretazioni sull'aspetto motivante dell'IC, ad esempio:

"[...] *le sperimentazioni hanno evidenziato che l'apprendente vive questa fase come una sorta di sfida che stimola la sua motivazione. Al tempo stesso tale approccio favorisce in lui un atteggiamento positivo, libero dall'ansia che accompagna di solito una richiesta di prestazione assimilabile a quella di un esame, in cui lo studente sa di dover dimostrare di avere acquisito determinate conoscenze e competenze. In questo caso, ciò non avviene: l'apprendente accoglie questa sfida con motivazione e addirittura divertimento. Rimane inoltre quasi sempre piacevolmente sorpreso dal fatto di capire – da solo – molto di più di quanto si aspettava*." (Bonvino et al, 2011, pp. 167-168).

Ci si ritrova ad essere in contrasto con questa definizione, poiché ciò che emerge da questo studio di caso, rivela che gli studenti che hanno vissuto il test d'IC come un'esperienza troppo complicata per le loro capacità, sono stati di più rispetto a quelli che hanno mostrato un atteggiamento propositivo e che hanno cercato da subito gli strumenti utili per superare tale ostacolo.

Dunque, si può confermare alla luce dei dati raccolti che esiste una correlazione fra prestazione intercomprensiva e reazione emotiva al test. In particolare, è emerso che gli studenti hanno reagito negativamente al test d'IC con più frequenza rispetto a quelli che hanno reagito positivamente, ma che questi ultimi hanno realizzato in media una prestazione migliore nel test, ottenendo un punteggio più alto.

6.3 La necessità di introdurre percorsi di IC nelle scuole

L'IC risulta essere uno degli approcci plurali più adatti per l'implementazione di percorsi plurilinguistici e pluriculturali nelle scuole (Escudé, 2011, p. 101). Le indicazioni europee (Unione Europea, 2012; Consiglio d'Europa 2001, 2014, 2017, 2020), promuovono lo studio di più LS, al fine di sviluppare una competenza plurilingue, nella quale le abilità sviluppate, anche in modo parziale e disomogeneo, possano non solo

interagire fra loro in un unico repertorio linguistico, ma anche potenziarsi a vicenda, facilitando nuovi apprendimenti, anche non linguistici (Nielfi, 2011, p. 114). L'introduzione dello studio di una sola LS nelle scuole secondarie di primo grado attraverso l'offerta scolastica dell'inglese potenziato[36], conduce inevitabilmente a scopi e intenzioni diverse rispetto a quelle promosse dalla Comunità Europea, come già menzionate nella sezione 1 di questo lavoro di ricerca. I risultati raccolti da questo studio di caso dimostrano che la conoscenza di più LS porta a migliori prestazioni in termini di Intercomprensione. Sembra, dunque, che gli studenti del G2, che oltre alla padronanza linguistica della propria LM, hanno anche conoscenze e competenze (di maggior o minor livello) in due LS, ovvero l'inglese e lo spagnolo, possiedano più riferimenti linguistici da cui poter trarre benefici. Possiamo, allora, confermare attraverso i risultati di questo studio di caso che i giovani che studiano due LS sembrano essere già inconsciamente abituati a svolgere riflessioni metalinguistiche e metacognitive, dovute al passaggio da una LS all'altra nel contesto dello studio scolastico. Non si tratta di una conclusione scontata, poiché si ipotizzava anche che la lingua tedesca, facendo parte della famiglia linguistica delle lingue germaniche, fosse più facilmente accessibile agli studenti del G1, che sono molto più esposti all'inglese, un'altra lingua germanica, rispetto al G2. Alla luce dei risultati di questo studio di caso, risulta necessario promuovere nelle scuole lo studio di due LS, al fine di consolidare negli studenti lo sviluppo sia di competenze linguistiche, sia di abilità cognitive, ovvero strumenti essenziali per lo sviluppo di una competenza plurilingue. Attualmente l'IC non è presente in maniera ufficiale in alcun programma europeo (Escudé, 2011, p. 104) a differenza di altri approcci plurali come il CLIL/EMILE, nel quale però la LS viene sì appresa, ma non come oggetto di grammatica comparata, bensì come veicolo di apprendimento disciplinare (ibid. p. 103). Fra i tanti progetti europei che promuovono la didattica dell'IC, sono pochi quelli che tentano di introdurre l'educazione all'IC ai giovani studenti. Uno

[36] http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-4-del-15-gennaio-2009-iscrizioni-a-s-2009-2010.flc

dei più diffusi è Euromania[37]. Questo programma si è posto come obiettivo quello di elaborare un vero e proprio manuale scolastico di intercomprensione delle lingue romanze (Escudé, 2011, p. 101). Attraverso questo manuale, rivolto ad un pubblico da 8 a 11 anni, gli studenti accedono a contenuti disciplinari di diverse materie provenienti dai programmi scolastici di cinque paesi romanzi europei e scritti, naturalmente, nelle cinque lingue romanze corrispondenti: spagnolo, francese, italiano, portoghese e rumeno (ibid. p. 102). Altri progetti che tentano di inserire percorsi di educazione intercomprensiva nelle scuole sono Chainstories[38], Itinéraires Romans[39] e Limbo[40] (Bonvino, 2015, p. 50).

I risultati ottenuti dal *focus-group*, inoltre, ci mettono di fronte ad un altro importante aspetto che dev'essere preso in considerazione. Il G1, una volta analizzate le risposte date dal gruppo di studenti selezionati per il colloquio individuale, sembra avere una maggiore consapevolezza delle strategie cognitive che possiedono e degli strumenti di cui dispongono per riuscire a svolgere una buona comprensione del testo, anche trattandosi di una LS sconosciuta. Nonostante ciò, questi studenti non sono quelli che hanno poi svolto una prestazione effettivamente migliore nel test d'IC. Questo ci dimostra, dunque, che avere delle conoscenze consapevoli[41] sulle strategie cognitive e di comprensione, non basta per poter ottenere buoni risultati in termini di intercomprensione. D'altro canto, un percorso scolastico in cui si studiano più LS, ma senza favorire lo sviluppo di competenze metacognitive appare limitante, dal momento che dev'essere proprio l'ambiente scolastico il luogo ideale, in cui avviene la promozione di queste competenze (Nielfi, 2011, p. 114). Il CARAP stesso pone fra le competenze e le risorse necessarie per lo sviluppo di una competenza plurilingue i "saperi", che si riferiscono alla dimensione metacognitiva e che riguardano l'analisi, l'osservazione e l'apprendimento delle lingue (Candelier, 2012, p. 80). Ci si

[37] http://euro-mania.org/index.php
[38] https://dotsub.com/view/eee2369d-4f94-4125-8cd1-330181dc8f4d
[39] https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr
[40] https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/limbo/it
[41] Preferiamo definire le conoscenze "consapevoli" e non "esplicite", dal momento che nessuna delle due scuole, nelle quali è stato sottoposto il test d'IC, ha mai menzionato esplicitamente il concetto di Intercomprensione o ha mai svolto esercizi utilizzando un approccio plurilingue.

aspetta che questi due aspetti, rispettivamente lo studio di più LS e l'inserimento di approcci plurali alle lingue all'interno del percorso scolastico, vadano di pari passo, proprio per i motivi esaminati finora. Lo studio di più LS certamente contribuisce ad una maggior spontaneità nella riflessione metacognitiva (e quindi intercomprensiva), ma, se non è affiancata da un vero e proprio percorso educativo plurilingue, difficilmente potrà condurre alla consapevolezza delle proprie competenze metacognitive e delle strategie cognitive utilizzabili.

6.4 Il superamento dei limiti dati dalle famiglie linguistiche

I *board-crossing projects,* come quelli analizzati nel capitolo 1.7, sono progetti e studi relativamente recenti rispetto al resto del panorama di ricerca sull'IC in Europa. Ai principi della ricerca sull'IC, lo si interpretava come un approccio plurale destinato esclusivamente all'insegnamento della comprensione all'interno delle lingue romanze (Capucho, 2011, p. 224) e poi all'interno delle altre maggiori famiglie linguistiche europee, ovvero slava e germanica (Doyé, 2005, pp. 11-12). A partire dagli anni 2000, i primi *board-crossing projects* come Eu&I, ILTE, Intercom, ICE ecc. hanno puntato sulla comprensione di una LS sconosciuta, sulla base di conoscenze linguistiche pregresse non necessariamente appartenenti alla stessa famiglia linguistica della L-target e sulla base delle molte conoscenze extralinguistiche, fondate principalmente sulle conoscenze testuali e situazionali (Capucho, 2011, p. 236). Questo studio di caso ha dimostrato ancora una volta che i limiti dati dalle famiglie linguistiche possono essere oltrepassati sfruttando le giuste strategie cognitive e i giusti riferimenti linguistici, attraverso i quali si possono percepire somiglianze fra una lingua e l'altra. All'interno di questo studio di caso, studenti di terza media di LM italiana, sono riusciti con successo a comprendere più del 60% delle parole di un breve testo in tedesco. Gli studenti coinvolti nello studio di caso sono riusciti, infatti, a comprendere 88 parole su un totale di 136. Per comprendere il testo e riuscire a svolgere gli esercizi di comprensione, gli studenti hanno coinvolto tutte le loro conoscenze nelle tre dimensioni

indicate da Capucho (2011): linguistica, situazionale e testuale. Il tipo di testo scelto, un articolo di natura scientifica, ha fatto sì che le informazioni passassero attraverso un gran numero di internazionalismi. È stato semplice riuscire ad utilizzare la propria LM per capire il significato di alcuni termini tedeschi, in quanto molto simili all'italiano. Anche l'inglese, conosciuto da tutti gli studenti come LS, si è dimostrato un ottimo strumento per la comprensione di tante parole tedesche. L'argomento familiare e il contesto hanno fatto sì che molte informazioni si riuscissero a notare senza grosse difficoltà. Non è stato difficile, ad esempio, capire che i Mammut sono stati una specie erbivora (esercizio otto), nonostante il termine *Pflanzenfresser* fosse una parola poco trasparente. Infine, il tipo di testo ha aiutato diversi partecipanti a dedurre precise informazioni necessarie per svolgere gli esercizi di comprensione. I due soggetti che sono riusciti a tradurre correttamente il titolo dell'articolo (esercizio tre), hanno sfruttato le conoscenze derivanti dal tipo di testo che avevano di fronte. Dal momento che l'articolo sembrava elencare tante caratteristiche e curiosità riguardanti i mammut, non è stato complicato, di conseguenza, tentare una traduzione che chiedesse "cosa sapete sui mammut?".

Lo studio di caso, dunque, ha fatto emergere questioni molto interessanti e attuali riguardo il tema Intercomprensione, soprattutto sugli aspetti dell'integrazione di percorsi didattici sull'IC all'interno della scuola e dell'IC tra lingue non "imparentate". Lo studio ha fatto rivelare comunque alcuni aspetti critici e alcuni punti sui quali vale la pena continuare a ricercare e che verranno esposti nella seguente sezione.

7. Punti critici e sfide per il futuro

Nonostante i buoni esiti emersi da questo studio di caso, sono stati rilevati alcuni punti critici, che evidenziano la possibilità di poter ripetere l'esperienza con qualche accortezza in più. Il primo aspetto riguarda innanzitutto i numeri degli studenti partecipanti allo studio, soprattutto di quelli selezionati per il *focus-group*. Se la quantità di soggetti sottoposti al test d'IC non sembra aver frenato o intaccato in alcun modo la veridicità dei dati raccolti, la quantità di studenti scelti per il colloquio individuale, invece, risulta essere troppo ristretta per poter ritenere i dati raccolti dal *focus-group* come inequivocabili. Sarebbe stato ottimale svolgere le interviste con almeno metà degli studenti per gruppo (ventisei e ventisei). Un secondo aspetto da cambiare riguarda la formulazione delle domande per il *focus-group.* È stato difficile elaborare i dati ottenuti dalle risposte degli studenti durante il colloquio, dal momento che le domande poste ai soggetti non erano state formulate appositamente per le domande di ricerca secondarie. Le domande di ricerca secondarie, infatti, sono state ideate solo dopo aver svolto il *focus-group* e per questo non risultano così dirette e inequivoche come dovrebbero essere.

Un aspetto che potrebbe essere approfondito, anche attraverso una nuova sperimentazione di questo test d'IC su nuove classi, riguarda il tema delle reazioni e della motivazione. La seconda e la terza delle due domande di ricerca secondarie avevano a che fare con le reazioni emotive che il test d'IC aveva suscitato negli studenti. Sarebbe interessante continuare a ricercare sull'evoluzione delle reazioni emotive dei giovani studenti, quando posti di fronte ad una sfida come un test d'IC, in cui ci si scontra con una lingua nuova e sconosciuta. Potrebbe destare interesse un'indagine sul cambiamento delle reazioni emotive suscitate prima, durante e dopo aver svolto un test d'IC nei giovani studenti, soprattutto in vista della normale soddisfazione provata per essere riusciti a risolvere esercizi di comprensione in una LS sconosciuta, solo attraverso le conoscenze da loro già possedute. L'IC ha per molti una funzione

liberatoria, in quanto provoca, di solito, una piacevole sorpresa, nell'essere riusciti a capire molto di più di quanto si pensava (Bonvino et. al., 2011, pp. 167-168).

8. Conclusioni

L'interpretazione dei dati raccolti da questo studio di caso ha condotto a delle conclusioni soddisfacenti rispetto alle domande di ricerca inizialmente formulate. Ciò che emerge è che, come ipotizzato, giovani soggetti che studiano due LS nel loro iter scolastico, riescono meglio in un test d'IC, poiché sono già allenati ad attuare, inconsciamente, strategie cognitive, passaggi da una LS ad un'altra e a eseguire processi impliciti di grammatica contrastiva fra LLSS e fra LS e LM, rispetto a giovani soggetti, che invece studiano solamente una LS. Nel nostro caso, degli studenti di terza media che studiano inglese e spagnolo hanno compiuto performance migliori in un test di Intercomprensione in lingua tedesca, una LS a loro sconosciuta, rispetto a degli studenti di terza media che studiano solo inglese nella loro scuola, grazie all'opzione "inglese potenziato". Il G2, composto da studenti con un percorso plurilingue, è riuscito meglio rispetto al G1, composto da studenti con un percorso monolingue, a rispondere agli esercizi di comprensione proposti e a riconoscere più termini tedeschi. La differenza di risultati non risulta essere particolarmente divisoria, poiché anche gli studenti del G1 sono stati in grado di elaborare buone strategie di comprensione e cognitive. La vera differenza è stata riscontrata nella formulazione dei cosiddetti "ragionamenti interessanti", ovvero delle riflessioni particolarmente originali perché uniche o eseguite da una percentuale molto bassa di studenti e che dimostrano l'attuazione di strategie cognitive di alto livello. Il G2 ha svolto una quantità di "ragionamenti interessanti" di gran lunga maggiore rispetto al G1, dimostrando che lo studio di due LS, invece che di una sola, provoca uno sviluppo inconscio della propria riflessione metacognitiva e della percezione più particolare di analogie fra le lingue.

Attraverso il *focus-group* è emerso un importante aspetto che ha smentito una delle nostre ipotesi secondarie, ovvero che gli studenti che studiano due LS sono più coscienti e consapevoli delle proprie competenze metacognitive. Le risposte date dagli studenti selezionati per il colloquio

individuale dimostrano che gli studenti che conoscono solo l'inglese come LS, sono più consapevoli delle strategie cognitive che sono state messe in atto e degli strumenti che potevano tornare loro utili per un miglior svolgimento del test d'IC. Questo dimostra che studiare più LS non implica necessariamente anche una presa di coscienza delle competenze metacognitive potenziali o possedute.

Infine, le risposte del *focus-group* hanno anche portato alla dimostrazione che esiste una relazione fra reazioni emotive alla somministrazione di un test d'IC in una lingua sconosciuta e successo nella sua esecuzione. Studenti che hanno rivelato una reazione propositiva, di sfida e di curiosità, hanno ottenuto in media un punteggio più alto nello svolgimento di tale test in lingua tedesca.

Il presente studio di caso conduce, quindi, a due conclusioni principali. Innanzitutto, che è bene, per lo sviluppo di una coscienza plurilingue e pluriculturale (come intensamente promosso dalle indicazioni europee), che vengano insegnate due LS nelle scuole secondarie di primo grado e che si cerchi di ampliare i progetti di inserimento di percorsi educativi basati sull'Intercomprensione, al fine di sviluppare le competenze plurali dei giovani studenti. Come secondo aspetto, si rinforza l'idea che l'intercomprensione fra lingue di diversa origine linguistica (romanze, germaniche, slave) sia possibile, senza grosse difficoltà, anche ai giovani studenti.

9. RIFERIMENTI

Bamberger, R., Vanecek, E. (1984). *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben: Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache.* Wien: Jugend und Volk.

Bonvino, E. (2011) *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze.* Milano: Hoepli.

Bonvino, E. (2015), Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology, and Future Developments. In R. Dolci & A. J. Tamburri (Eds.), *Intercomprehension and Plurilingualism* (pp. 29-59). Transactions Volume 3.

Bonvino, E., Fiorenza, E., Pippa, S. (2011). Eurom5, una Metodologia per l'Intercomprensione: Strategie, Aspetti Linguistici e Applicazioni Pratiche. In M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 162–182). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

Bonvino, E., Fiorenza, E., Cortés Velásquez, D. (2018). Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings*. Frontiers of Cummunication*. 3:29. doi: 10.3389/fcomm.2018.00029.

Candelier, M. (2012), *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture.* Strasburgo: Council of Europe.

Capucho, F. (2011). Intercomprensione tra Lingue Appartenenti a Famiglie Linguistiche Diverse. In M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 223-241). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

Consiglio d'Europa (2001). *Quadro Comune Europeo di Riferimento. Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.

Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento. Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume Complementare*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.

Corso, S. (2020). Zum Verhältnis zwischen Englisch L2 und Deutsch L3 bei italophonen Studierenden. In H.G. Roloff (Ed.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik* (pp. 145-154). Berna: Peter Lang AG.

Council of the European Union (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Bruxelles. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

Council of the European Union (2017). *Conclusions of the European Council Meeting*. Bruxelles. https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf

Curci, A. M. (2005) Educazione linguistica come educazione plurilingue. *DaF-Werkstatt*, 6/2005 (pp.59-70). https://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf

Curci, A. M., Dell'Ascenza, C. (2009). Per una didattica del plurilinguismo. Dal capitolo 5 del quadro comune europeo di riferimento: le competenze di chi apprende e usa la lingua. In A. M. Curci (Ed.), *Ampliamento dell'orizzonte plurilingue. Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali di Lingue e Culture (CARAP)*. Macerata https://muttercourage.wordpress.com/mehrsprachigkeit/.

Curci, A. M. (2012). Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP). *Italiano LinguDue – n.2, 2012* (pp. 1-9).

De Carlo, M., Anquetil, M. (2011). L'Intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica. In M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 27-97). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

Di Pietrantonio, S. (2013). L'insegnamento delle lingue straniere come politica pubblica: il caso italiano. In G. Agresti & C. Schiavone (Eds.), *Plurilinguisme et monde du travail.* Roma: ARACNE editrice S.r.l.

Dispaldro, M. (2012). Acquisizione della morfologia grammaticale italiana in bambini con sviluppo tipico: una rassegna sugli articoli determinativi, pronomi clitici oggetto e flessione verbale. In *Giornale Italiano di Psicologia,* a. XXXIX, n. 2 (pp. 261-287). Bologna: Società editrice il Mulino.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education.* Strasburgo: Council of Europe.

Dufour, M. (2018). Intercomprehension: a Reflexive Methodology in Language Education. *Éducation et Sociétés Plurilingues, n°44 - juin 2018* (pp. 71-84).

Escudé, P. (2011). Euromania: Un manuale scolastico europeo in Intercomprensione: Perché e Come servirsene? In De Carlo M. (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 98-113). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

Escudé, P. (2015). We can learn through languages because we are defined by languages. In R. Dolci & A. J. Tamburri (Eds.), *Intercomprehension and Plurilingualism* (pp. 79-100). Transactions Volume 3.

Fort, G. (2019). I Germanismi nello spazio linguistico della penisola italica: superstrato prodotto dalla migrazione; ambito di analisi diacronica, diatopica, e stilistica; strumento per la didattica. *BeLLS Vol. 10, No. 1* (pp. 1-14).

Gentile, M. (2016). Insegnare a Comprendere da Teso Scritto. *Studio di Psicologia della Formazione.* *https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/Insegnare_a_comprendere.pdf*

Grenfell, M. and Macaro, E. (2007) Language learner strategies: claims and critiques. In, Macaro, Ernesto and Cohen, Andrew (eds.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. (Oxford Applied Linguistics) Oxford, UK. Oxford University Press (pp. 9-28).

Hansen-Schirra, S., Gutermuth, S. (2020). Empirische Überprüfung von Verständlichkeit. In C. Maaß & I. Rink (Eds.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (pp. 165-167). Berlino: Frank & Timme.

Hufeisen, B., Marx, N. (2014). *EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen.* Aachen: Shaker Verlag.

Hufeisen, B., Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jamet, M. (2011). Parliamo di Orale! Il suo posto nella didattica dell'IC oggi e domani. In M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 252-265). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

Klein, H. G., Stegmann, T. D. (1999). *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* Aachen: Shaker Verlag.

Klein, H. G. (2001). *Current State of Development pf Eurocomprehension research.* Frankfurt University, Germany (pp. 1-7).

Lungu, D., Cizer, L. (2013). How about Intercomprehension (IC)? IC as a complement to teaching language understanding. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*, Vo. 1, n° 2 (pp. 93-96).

Melloni, C. (2011-2012). *Lessico, Parola, Morfema e Listema* [PowerPoint Slides]. https://www.dcuci.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid121824.pdf

Melo-Pfeifer, S. (2012). Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 11, n°. 1 (pp. 120-137).

Muilwijk, M. A. (2014). *Intercomprehension between two unrelated languages*. [Tesi di Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia].

Nielfi C., (2011). Inserimento curricolare dell'intercomprensione: un'esperienza italiana. In M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 114-148). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

O' Malley, J. M., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robert J. (2011). L'Inglese: un Ponte fra le Lingue Romanze. In M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 242-251). Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.

Unione Europea (2012). Charter of fundamental rights of the European Union. *Official Journal of the European Union*.

Vignati, R. (2009). Il Transfer cognitivo nei processi di apprendimento: Un paradigma del cambiamento e della creatività? *Psico-In. Informazione dell'Ordine degli Psicologi delle Marche*, Anno XV, n.° 2.

10. SITOGRAFIA[42]

- https://www.infodata.ilsole24ore.com/2022/03/01/lucraina-la-russia-e-la-questione-linguistica-spiegata-in-tre-grafici/?refresh_ce=1
- https://www.kleven.org/ilte/report/report_part2.html
- https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf
- https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT
- https://rm.coe.int/1680695175
- https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32002G0223%2801%29
- https://education.ec.europa.eu/it/la-politica-a-favore-del-multilinguismo
- https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/en-GB/Default.aspx
- https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx
- https://www.miriadi.net/en/projects#simple-table-of-contents-1
- http://www.eurocomprehension.eu/
- https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/30/175/so/44/sg/pdf Legge 107
- https://www.geo.de/
- https://www.nationalgeographic.de/
- https://www.spektrum.de/
- https://www.geo.de/geolino/
- https://www.geo.de/magazine/geolino-mini
- https://www.spiegel.de/deinspiegel/
- https://www.nationalgeographic.de/natgeo-family
- https://www.geo.de/geolino/quiz-ecke/23316-quiz-quiz-was-wisst-ihr-ueber-mammuts
- https://www.supertext.ch/tools/lix
- https://de.ryte.com/wiki/Flesch-Reading-Ease
- https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx
- http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-4-del-15-gennaio-2009-iscrizioni-a-s-2009-2010.flc
- http://euro-mania.org/index.php
- https://dotsub.com/view/eee2369d-4f94-4125-8cd1-330181dc8f4d

[42] Tutti i siti sono stati visitati l'ultima volta il 06/06/2022

- https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr
- https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/limbo/it
- https://www.truenumbers.it/lingue-straniere-scuola/
- http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLE#
- http://www.eurom5.com/
- https://www.dcuci.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid121824.pdf

11. APPENDICE A

Questionario:

Età:

Sesso: M ☐ F ☐

Classe:

Numero nell'appello:

Quali lingue conosci oltre all'italiano? Scrivi SI' o NO nella seconda colonna e segna con una X nella terza colonna, solo per le lingue che conosci, il motivo. Aggiungi nelle ultime righe altre eventuali lingue che conosci (inserisci per quest'ultime una fra le quattro opzioni viste in precedenza per specificarne il motivo per cui le conosci).

Lingua	La conosco?	Come mai?
Inglese		○ La studio a scuola ○ I miei genitori/parenti parlano inglese ○ Ho vissuto in Inghilterra/altri paesi dove si parla inglese ○ altro
Spagnolo		○ La studio a scuola ○ I miei genitori/parenti parlano spagnolo ○ Ho vissuto in Spagna/altri paesi dove si parla spagnolo ○ altro
Francese		○ La studio a scuola ○ I miei genitori parlano francese ○ Ho vissuto in Francia/altri paesi dove si parla francese ○ altro
Tedesco		○ La studio a scuola ○ I miei genitori parlano tedesco ○ Ho vissuto in Germania/altri paesi dove si parla tedesco ○ altro

APPENDICE A

Sei mai stato in Germania o in altri paesi dove si parla il tedesco (es. Austria, Svizzera)?:

Se sì, per quanto tempo? :

APPENDICE B - C

Was wisst ihr über Mammuts?

von Bea Riebesehl

Ein ausgewachsenes Wollhaarmammut wiegt etwa 5 bis 8 Tonnen. […] Noch größer war wohl das Steppenmammut. Es lebte bis vor etwa 200 000 Jahren, das wohl bis zu 15 Tonnen wog! […]

Mammuts streiften durch Europa, Asien, Afrika und Nordamerika. Im Norden lebten Wollhaarmammuts, andere Arten wie das Steppenmammut und der Südelefant, besiedelten südlichere Lebensräume.

Mammuts waren reine Pflanzenfresser. Egal, ob Blätter, Zweige oder Gräser, sie nahmen alles mit.

Vor etwa 11 000 Jahren starben die Mammuts vom Festland aus. Nur auf zwei Inseln überlebten Mammutherden. Eine siedelte auf der Sankt-Paul-Insel in Alaska, eine andere auf der nordrussischen Wrangelinsel. Die Tiere auf der Sankt-Paul-Insel starben vor etwa 5 600 Jahren. Die letzten Mammuts lebten bis vor etwa 4000 Jahren auf der Wrangelinsel. Zu dieser Zeit haben Menschen schon Pyramiden gebaut! […]

Fonte: https://www.geo.de/geolino/quiz-ecke/23316-quiz-quiz-was-wisst-ihr-ueber-mammuts

1) Descrivi in una breve frase qual è, secondo te, il **tema** del testo appena letto (es. il testo tratta…/ Nel testo ci si chiede…/ L'argomento principale del tema è…).

_____

_____

APPENDICE C

2) Quali parole sei riuscito a capire? Nella prima colonna di questa tabella trascrivi le parole in tedesco che pensi di essere riuscito a capire, nella seconda scrivi la possibile traduzione in italiano e nella terza colonna quale lingua ti è tornata utile per capire il significato della parola tedesca (= lingua ponte). Aiutati con l'esempio:

Parola in tedesco	**Parola in italiano**	**Eventuale lingua ponte**
Katze	*Gatto*	*"cat" dall' inglese*

APPENDICE C

3) Prova a dare una traduzione al titolo.

_____

4) Quanto pesava un *Wollhaarmammut* e quanto pesava uno *Steppenmammut*? Chi dei due pesava di più?

_____

5) Fino a quando sono sopravvissuti gli ultimi mammut? Cosa stavano facendo gli uomini in quel periodo?

_____

6) Che unità di misura viene usata per il peso dei mammut? Segna con una X la risposta esatta e scrivi la possibile traduzione alla soluzione che scegli:

a. Bullen		
b. Tonnen		
c. Kilos		

7) Dove sono sopravvissuti gli ultimi mammut? Segna con una X la risposta esatta e scrivi la possibile traduzione alla soluzione che scegli:

a. Auf den Pyramiden		
b. Auf den Mammutherden		
c. Auf zwei Inseln		

8) Rispondi alle affermazioni segnando se sono vere (V) o false (F):

	V	F
a. I mammut erano carnivori		
b. Al nord vivevano i *Wollhaarmammuts*		
c. Gli ultimi mammut sono sopravvissuti in Russia		

APPENDICE D

Ragionamenti interessanti all'esercizio uno

G1B09: "Il testo tratta dei mammut, del loro peso e della loro sopravvivenza";
G1B15: "Il brano probabilmente parla dei mammut, di quando si sono estinti e dove, soprattutto di due tipi di mammut";
G1B18: "I mammut, dove hanno abitato, le specie e il peso";
G1C09: "Il testo parla di storia e geografia, dove vivevano e quanto pesavano i mammut";
G1C10: "Il testo parla della storia dei mammut nel pianeta Terra, gli anni in cui sono vissuti e dove";
G1C22: "Il testo parla dei mammut, di come vivevano, dove vivevano, i due tipi e dove si sono estinti e quanto tempo fa";
G1E13: "Il testo tratta delle caratteristiche dei mammut e di varie specie, e il luogo in cui vivevano;
G1E16: "Il testo tratta dei mammut. Ci si chiede quanto pesano e dove sono sopravvissuti gli ultimi mammut";
G2A02: "L'argomento principale del tema sono i mammut, si descrivono attraverso i luoghi di provenienza, il peso ecc.";
G2A07: "Nel testo si racconta di dove vivevano i mammut e quanti ne sono morti nelle diverse epoche";
G2A10: "Nel testo si parla dei mammut, quanto pesavano, dove vivevano, i discendenti, la loro estinzione";
G2B02: "L'argomento principale del tema sono i mammut che hanno vissuto in Europa, Asia, Africa e nord America, ma anche in Alaska e *Sankt-Paul Insel* e fino a quando."
G2B03: "L'argomento principale del testo sono i mammut: quanto pesano, dove vivevano, quando e perché si sono estinti";
G2B05: "Il testo tratta dei mammut lanosi e in particolare con riferimento al loro peso e ai luoghi dove vivevano";
G2B07: "Nel testo l'argomento principale secondo me sono i mammut e dove sono vissuti, quanto pesavano e fino a quando sono vissuti";
G2B13: "Il testo tratta dell'adattamento che gli elefanti primitivi i mammut, hanno fatto nei vari luoghi della Terra";
G2B14: "Per me l'argomento principale nel testo è quello dei mammut: caratteristiche, peso, luoghi di ritrovamento..."
G2B16: "Secondo me parla dei mammut: dove si trovavano, per quanto tempo sono stati in certi luoghi, quanto pesano";
G2B18: "Si parla dei mammut, del peso, delle caratteristiche, da dove provengono ecc.";
G2B19: "Nel testo si spiega dove i mammut stavano e si spostavano, ma anche quanto pesavano in media";
G2B21: "Il tema riguarda i mammut, la loro storia e le loro razze e quanto pesavano e dove vivevano";
G2B22: "Il testo appena letto tratta della storia dei mammut, spiega quanto pesavano, le razze e quando si estinsero";
G2B23: "L'argomento principale del testo sono i mammut: dove vivono, quanti

erano, quanto erano grandi, dove si sono estinti";
G2B26: "Il testo parla dei mammut: dove vivevano, come erano fatti, quando vissero e dove sono stati ritrovati dei resti di mammut".

APPENDICE E

Risposte studenti alla domanda due del *focus-group*

G1B06: Quando ho ricevuto il testo devo dire che mi ha incuriosito e poi ho pensato che tutti gli altri avrebbero capito meglio di me, che io avrei fatto meno punti degli altri.
G1B01: Ho pensato che avrei potuto collegare le parole del testo con le mie vacanze in Trentino e riesco a capire qualcosa di tedesco, tipo di quello che c'è scritto nelle insegne e nei cartelli dell'albergo.
G1B05: Ho pensato che non mi sarebbe mi venuto in mente niente. Ho pensato: "Di cosa parlerà mai questo testo?".
G1B11: Ho pensato che non ce l'avrei mai fatta perché so che il tedesco è una lingua difficile.
G1B04: Ho pensato: "sono fregato" e che non ce l'avrei mai fatta e ho preso un po' di paura.
G1B16: Ho pensato che si trattava della prima verifica della quale non conoscevo le risposte.
G1C09: Ho subito pensato a mia sorella che studia tedesco a scuola.
G1C11: Ho pensato che non avrei capito nulla.
G1C15: Ho pensato che non l'avrei mai saputo leggere, poi però mi sono reso conto che molte parole assomigliavano all'inglese e all'italiano e ho fatto collegamenti logici con parole che c'entravano con l'argomento.
G1C01: Ho pensato che fosse difficilissimo e che avrei capito solo poche parole.
G1C12: "Non capisco niente", ma poi ho cominciato a leggere e allora ho capito qualcosa.
G1C17: "Perché ce lo dai? A cosa ti serve?".
G1C13: Ho pensato: "spero che non dobbiamo leggerlo!". Ho subito cercato dal titolo di capire qualche informazione.
G1E13: Ho pensato che non avrei saputo cosa fare dato che è una lingua sconosciuta.
G2A10: Mi sono detta: "AIUTO!", però magari potevo farcela perché non è molto diverso dall'inglese.
G2A26: Ho pensato: "che lingua è?" e poi in realtà non avevo voglia di farlo.
G2A17: Quando l'ho visto mi sono venute in mente un sacco di cose. L'ho presa come una sfida.
G2A16: Ho pensato: "*no capisso niente*". Ero un po' preoccupato.
G2A07: Ero un po' sorpreso perché nessuno di noi sa il tedesco.
G2A15: Ho pensato: "Wow!". Ero sorpresa e incuriosita.
G2A27: Ho pensato che non sarei stato capace a rispondere alle domande. Non ho mai visto un testo in tedesco.
G2B14: Non avevo mai letto nulla in tedesco e quindi non pensavo che sarebbe andata bene.
G2B08: Ho pensato che era difficile e che non ce l'avrei fatta, che era impossibile.
G2B13: Interessante. So leggere qualche parola, tipo so che la lettera ß si legge /ss/. Ho detto che magari mi va un po' di fortuna e quindi l'ho presa un po' come una sfida.
G2B17: Ho pensato: "O mio Dio!" e ho preso un po' di paura perché non capivo niente.
G2B18: Ho pensato che dovevo focalizzarmi su quello che sapevo e non solamente su quello che c'era scritto.
G2B21: Ho pensato ad un museo di mammut. Sapevo che non avrei fatto tanti punti. In realtà non avevo tanta voglia di farlo.
G2B25: Ho pensato che non sapevo neanche una parola.

APPENDICE F

Risposte studenti alla domanda tre del *focus-group*

G1B6: Non ho mai letto tutto il testo alla prima lettura, nemmeno con i testi in italiano. Salto alcune parole e mi viene spontaneo focalizzarmi su quelle che capisco, così poi riesco anche a capire il significato delle parole che precedentemente non avevo capito.
G1B01: Ho letto prima tutto il testo, poi ho guardato le domande e tornavo sul testo per cercare le informazioni che mi servivano.
G1B05: Ho letto tutto una volta, poi ho guardato le domande ed infine ho riguardato il testo.
G1B11: Leggendo ho sottolineato le parole che mi sembrava di capire e ci ho scritto una possibile traduzione sopra. Le domande di comprensione le ho da subito scartate.
G1B04: All'inizio non avevo capito cosa fare, poi ho riguardato meglio concentrandomi sulle parole che conoscevo, mentre le altre parole le ho sparate a caso.
G1B16: Mi sono concentrata molto sul testo, l'ho letto 3 o 4 volte.
G1C09: Ho dato una prima lettura e poi una seconda lettura sottolineando quello che pensavo di sapere.
G1C11: Ho letto il testo, poi ho visto le domande e ho cercato le informazioni di nuovo nel testo. Ho guardato i numeri e le parole che già sapevo e poi ho fatto dei collegamenti.
G1C15: Prima ho letto e basta, poi ho sottolineato le parole più familiari e poi ci ho scritto la traduzione sopra.
G1C01: Per fare le prime domande ho cercato di leggere alcune parole.
G1C12: Ho letto, poi ho scritto sopra a quelle che mi sembravano familiari. Ho letto paragrafo per paragrafo e facevo lo spelling con le parole; ad esempio: "*waren* a cosa può assomigliare?" e poi leggevo la parola lettera per lettera.
G1C17: Ho letto il testo, poi le domande e poi per ogni domanda andavo a cercare le risposte nel testo.
G1C13: Una volta che ho guardato la tabella ho cercato di rilevare delle parole che suonassero familiari. Dopodiché ho cercato le info andando a rileggere nel testo. Le consegne degli esercizi mi sono tornate molto utili.
G1E13**:** Ho diviso il testo nei paragrafi, ho guardato gli esercizi che parlavano di alcuni paragrafi in particolare e ho risolto quelli.
G2A10: L'ho letto prima tutto e poi grazie alla tabella (che mi ha aiutato) ho risposto alle domande.
G2A26: Non ho mai letto il testo tutto su una volta, l'ho letto a pezzi partendo dalle domande.
G2A17: Ho letto tutto, poi ho carcato di capire sottolineando e poi l'ho riletto una volta ancora, e alla fine ho guardato le domande.
G2A16: Prima ho letto tutto e poi ho risposto
G2A07: Prima l'ho letto una volta. Poi ho guardato le domande e poi l'ho letto un'altra volta. Ho provato a fare prima la tabella e poi gli esercizi.
G2A15: Prima ho letto il testo e poi le domande.
G2A27: Ho letto il testo, poi ho guardato le domande e poi tornavo nel testo ad ogni domanda per cercare le risposte esatte
G2B14: Prima mi sono sottolineato tutte le parole che mi ricordavano qualcosa e poi ho cercato di capire paragrafo per paragrafo. Infine, ho letto le domande.
G2B08: Prima ho letto le domande e poi per ogni domanda cercavo la risposta nel testo.
G2B13: L'ho letto una volta. Se c'erano parole comprensibili le sottolineavo. Per parole che mi sembrava di conoscere ci scrivevo sopra una traduzione. Poi ho fatto le domande e la tabella per ultima.

APPENDICE F

G2B17: Prima ho letto e poi ho risposto alle domande.
G2B18: Ho lavorato facendo ipotesi e scrivendo intere frasi sopra il testo in tedesco. Non ho solo collegato le parole, ma mi sono immersa dentro il testo. Poi ho letto le domande.
G2B21: Prima ho letto una volta, poi ho letto le domande e poi ho riletto il testo per rispondere.
G2B25: L'ho letto tante volte, poi c'ho ragionato. Tipo con le parole dopo ho capito quelle prima. Le domande le ho fatte in ordine, partendo dalla tabella.

APPENDICE G

Risposte studenti alla domanda cinque del *focus-group*

G1B06: Sì, mi è servito. Ad esempio, *bis* la ho capita solo dopo che tu hai letto il testo ad alta voce.
G1B01: Sì, sono riuscito a capire un po' di più il senso della frase.
G1B05: La tua voce non mi ha aiutato tanto, forse un pochino la pronuncia.
G1B11: Sì, la pronuncia mi è servita molto.
G1B04: No, non mi è servito tanto.
G1B16: Ho capito alcune cose in più dopo che l'hai letto tu.
G1C09: Sì, quando hai letto tu ho capito parole in più tipo *lebten.*
G1C11: Sì, il tono della voce che hai usato mi ha confermato alcune cose che pensavo.
G1C15: Mi è stato utile quando tu l'hai letto. La pronuncia corretta mi faceva sentire dei rimandi all'inglese.
G1C01: Sì, mi è servito quello che tu hai letto.
G1C12: L'intonazione mi è tornata abbastanza utile per capire dove mettere l'accento di alcune parole. Dopo che l'hai letto ho scritto tante parole presenti alla fine del testo perché prima mi ero bloccato.
G1C17: Ho capito molte parole in più. Magari s'intuisce di più da uno che legge bene.
G1C13: Non mi è servito tantissimo. Un pochino sì.
G1E13: Mi è stato utile a capire il significato di alcune parole.
G2A10: Per alcune parole mi ha aiutato, infatti ne ho aggiunte di nuove alla tabella.
G2A26: No, non mi è stato utile.
G2A17: Sì, perché ho capito delle parole in più tipo *wisst, nordrussischen* e *alles.*
G2A16: Non è che abbia capito molto in più. Forse qualcosa sulle tonnellate.
G2A07: Sì, mi è tornato un po' utile.
G2A15: La pronuncia e l'intonazione diversa mi hanno aiutato un po' di più.
G2A27: Da una parte sì, tipo la parola *Menschen* non sapevo come leggerla e mi ha aiutato la tua pronuncia, così sembrava molto più simile all'inglese.
G2B14: Sentire l'intonazione mi ha fatto capire delle parole che magari mi hanno ricordato delle parole in inglese.
G2B08: Non mi è servito molto.
G2B13: Delle parole di sicuro le ho capite dopo che tu hai letto il testo.
G2B17: No, era più difficile da capire dopo che tu l'hai letto.
G2B18: Sì, ad esempio la parola *Pflanzenfresser* l'ho capita solo dopo che tu l'hai letta.
G2B21: Sì, l'intonazione mi ha fatto capire delle parole in altro modo.
G2B25: Per alcune parti sì, per altre no, le avevo già capite da sola.

APPENDICE H

Risposte studenti alla domanda sei del *focus-group*

G1B06: Quasi tutte le parole le ho capite dall'italiano; quindi, l'inglese mi è servito solo in parte.
G1B01: Non tantissimo, mi ha aiutato di più l'italiano.
G1B05: L'inglese è molto utile ed è grazie a quello se ho capito molto della maggior parte del testo.
G1B11: Mi è servito molto di più l'inglese rispetto all'italiano.
G1B04: È stato abbastanza utile, soprattutto per alcune parole grammaticali.
G1B16: L'inglese mi è tornato molto utile.
G1C09: Sì, l'inglese mi è stato molto utile.
G1C11: Non tantissimo, tante info si capivano dal contesto.
G1C15: L'inglese mi è tornato molto utile, anche perché lo so molto bene. La pronuncia delle parole inglesi assomiglia a quella tedesca.
G1C01: Mi è servito abbastanza anche l'inglese.
G1C12: L'inglese è stato molto utile. Molte parole del tedesco assomigliano all'inglese.
G1C17: Mi ha aiutato più il contesto dell'inglese in realtà.
G1C13: L'inglese mi ha aiutato un bel po'. Molte parole erano simili, ad esempio *Norden* con *north*, ma anche la -s di *Mammuts* mi ha fatto pensare a come si fa il plurale in inglese.
G1E13: L'inglese mi è tornato molto utile per il significato di alcune parole e anche per il significato di alcuni esercizi.
G2A10: L'inglese mi ha aiutato più di tutto, anche più dell'italiano.
G2A26: Sì, un po' mi ha aiutato. Il tedesco è simile all'inglese.
G2A17: L'inglese mi è servito molto.
G2A16: Poco niente.
G2A07: Un po' sì, però anche l'italiano mi ha aiutato.
G2A15: Un po' sì ma non troppo.
G2A27: Qualcosina sì, ma non tanto.
G2B14: Molte parole che ho capito è perché assomigliavano all'inglese.
G2B08: Sì. Un po' mi ha aiutato.
G2B13: Sì, è stato molto utile.
G2B17: Poco, quasi niente. Mi hanno aiutato di più i luoghi e i numeri.
G2B18: Sì, molto utile. Nella mia testa stavo pensando in inglese.
G2B21: Sì, è stato molto utile
G2B25: Per alcune parole sì, mentre altre mi sono venute in mente da sole.