

Leggere oltre la famiglia linguistica – Intercomprensione e strategie di lettura fra lingue romanze e EFL per una didattica precoce del plurilinguismo

Giovanna Arenare

Giovanna Arenare, Dept. of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona (Spain)  

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.79590>

IT Abstract. Per una più incisiva educazione linguistica in chiave trasversale alle lingue, questo studio qualitativo esplora l'efficacia dell'introduzione di moduli di Intercomprensione Romanza (ICR) in un contesto di scuola media (età 11-14), indagando il trasferimento spontaneo delle strategie di ICR sviluppate durante i moduli, verso testi in inglese, lingua non romanza.

A due gruppi di alunni di una scuola media di Milano, di età ed esperienza di esposizione all'ICR differenti (n.=12+12; età 10-14), è stato proposto un uguale esercizio di comprensione del testo in inglese, svolto online a coppie e registrato in audio-video. L'analisi delle trascrizioni evidenzia che tutte le strategie individuate in aula sono spontaneamente utilizzate anche in EFL.

Oltre a fornire una caratterizzazione di tali strategie, si esplorano i livelli di consapevolezza dei partecipanti nell'utilizzarle, anche in chiave comparativa fra i due gruppi, rilevando che a un'esposizione reiterata all'ICR (nell'arco di tre anni anziché di uno solo) aumenta il ricorso alle strategie, nonché la consapevolezza nel loro utilizzo.

Parole chiave: Intercomprensione; plurilinguismo; strategie di lettura in L1/L2; EFL.

ENG Reading beyond a language family – Intercomprehension and reading strategies from Romance Languages to EFL for the early teaching of plurilingualism to young learners

Abstract. To foster more impactful cross-linguistic education, this qualitative research explores the effectiveness of implementing Romance Intercomprehension (RIC) modules in the Italian middle school. To this aim, the study investigates the possibility of a spontaneous transfer to non-Romance English of a series of comprehension strategies developed in a RIC context.

Two groups of Italian pupils, different in age and exposure to RIC (n.=12+12, age=11-14), completed online the same EFL reading comprehension task, in pairs. The analysis of transcriptions shows that all the strategies that were identified in the RIC classes are also spontaneously applied to the texts in English.

Beside characterising such strategies, this study explores the various degrees of awareness pupils show when applying them. A comparison carried out between the two groups seems to further indicate that repeated exposure to RIC over time corresponds to an increased and more aware recourse to these strategies.

Keywords: Intercomprehension; plurilingualism/multilingualism; L1/L2 reading strategies; EFL.

Sommario: 1. Introduzione. 2. Quadro teorico. 2.1. Intercoprensione intra- e inter-familiare. 2.2. La lettura intercomprensione: i concetti fondanti. 2.3. Materiali didattici e referenziali di intercomprensione. 2.4. Strategie di lettura: processi e insegnabilità. 2.4.1. Alcuni processi di costruzione del senso nella lettura. 2.4.2. Insegnabilità delle strategie di comprensione del testo. 3. La ricerca. 3.1. Partecipanti. 3.2. Metodologia dei moduli ICR. 3.3. La metodologia di raccolta dati. 3.3.1. Il lavoro a coppie. 3.3.2. I testi in inglese. 3.4. Metodologia di analisi. 3.4.1. Il sistema di codificazione. 3.5. Risultati e discussione. 3.5.1. Identificazione e caratterizzazione delle strategie (DR1). 3.5.2. Consapevolezza nell'uso delle strategie (DR2). 3.5.3. Comparazione dei due gruppi (DR3). 4. Conclusioni e limiti. Ringraziamenti. Riferimenti bibliografici.

Come citare: Arenare, G. (2024). Leggere oltre la famiglia linguistica – Intercomprensione e strategie di lettura fra lingue romanze e EFL per una didattica precoce del plurilinguismo, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 97 (2024), 157-177. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.79590>

1. Introduzione

Da molto tempo si parla di plurilinguismo: le politiche educative europee lo sostengono (Council of Europe, 2007, 2018), la didattica propone approcci in tal senso (CLIL, scuole plurilingui), e il mondo accademico ha visto un moltiplicarsi di teorie e denominazioni che fanno della pluralità il loro cardine (Marshall & Moore, 2018).

Ciononostante, l'effettivo impatto di questo dibattito sui sistemi scolastici europei sembra essere ancora piuttosto limitato. Anche laddove è stato superato l'approccio dell'*English Only* (per esempio nella scuola media italiana), non sempre sono state adottate misure efficaci volte ad abbattere le barriere che ancora esistono fra le lingue insegnate e parlate in Italia e nell'Unione (Eurydice, 2017). A livello gerarchico spesso persiste una sproporzione di ore e obiettivi di insegnamento: nella scuola media italiana qui presa in considerazione, per esempio, l'inglese è insegnato per tre ore settimanali, con un obiettivo di competenza A2 alla fine del triennio, mentre per la "seconda" lingua sono previste due ore settimanali con un obiettivo di competenza A1.

Questa disomogeneità porta con sé un corollario psicologico tanto per gli alunni quanto per i docenti, con pesi diversi attribuiti da entrambi alla valutazione delle due lingue insegnate. Anche a livello burocratico, la sproporzione di ore ha creato un enorme apparato di insegnamento dell'inglese, con cattedre più stabili, e una carenza cronica di docenti di altre lingue, che mina la continuità didattica nelle classi (Saccardo, 2016). Infine, il fatto che l'italiano sia accorpato, nell'insegnamento, alla Storia e alla Geografia anziché alle altre lingue, rende difficile per i docenti trovare uno spazio istituzionalizzato per il confronto interdipartimentale, e sono ancora poche le iniziative – spesso affidate alla volontà dei singoli – per favorire davvero un'educazione linguistica in senso lato, che sviluppi competenze trasversali.

La capacità di comprendere un testo scritto è sicuramente una di queste. Se, da un lato, anche recentemente (Batini et al., 2021; Brevik, 2019) è stata sottolineata l'importanza della capacità di comprensione in lettura per lo sviluppo del pensiero critico, l'acquisizione delle conoscenze e la partecipazione attiva nella società, dall'altro già Chamot (2004, p. 21) lamentava l'esiguità degli studi sul 'transfer of learning strategies from the L1 to the L2 – and from the L2 to additional languages and even back to the L1'. In ambito di insegnamento delle LS, infatti, la tendenza a procedere per compartimenti stagni, lingua per lingua, non aiuta a sviluppare competenze di costruzione del senso spendibili trasversalmente, né rende gli alunni consapevoli di tale possibilità. Anche nella lingua di scolarizzazione, benché certamente si persegua un continuo affinamento delle abilità di lettura attraverso l'esposizione a testi via via più complessi, è tuttavia raro che si dedichi del tempo istituzionalizzato all'apprendimento di specifiche strategie di comprensione, ancor meno in chiave plurilingue.

In questo scenario, lo studio che presentiamo mira a esplorare e caratterizzare il trasferimento verso l'inglese di strategie di comprensione del testo scritto sviluppate attraverso moduli Intercomprensione Romanza (ICR) inseriti in un contesto di scuola secondaria di primo grado (10-14 anni). Se uno studio quantitativo precedente (Arenare et al., 2021) ci ha permesso di comparare l'abilità di comprensione scritta in EFL fra un gruppo di alunni che aveva frequentato un modulo di ICR e un gruppo di controllo, evidenziando nel primo un maggiore miglioramento della performance rispetto al secondo, i dati qualitativi che andiamo qui a presentare ci consentono di rilevare le specifiche strategie di costruzione del senso che sembrano soggiacere a tale miglioramento, nonché il livello di consapevolezza degli alunni nel farvi ricorso.

Lo scopo ultimo di questa ricerca è infatti quello di esplorare l'efficacia e l'opportunità di inserire moduli di ICR a livello di scuola media, utilizzando le lingue affini all'italiano per sviluppare competenze ricettive parziali in altre lingue, spendibili anche al di fuori della famiglia romanza. Questo con l'auspicio di contribuire a creare sinergie, anziché contrapposizioni, fra molteplici fattori in gioco, come l'attuale apparato di insegnamento linguistico nei nostri sistemi scolastici da un lato (sul multilinguismo ricettivo come possibile opzione per ridurre la competizione fra le lingue insegnate in contesti istituzionali si veda Vetter, 2011), e oltre trent'anni di ricerca sull'Intercomprensione (IC) e sulle strategie di lettura dall'altro.

2. Quadro teorico

Nei seguenti paragrafi si presentano le due fondamentali direttrici teoriche intorno a cui si fonda questo studio: da un lato l'IC, di cui si illustrano brevemente le attuali linee di ricerca e alcuni concetti fondanti legati alla lettura plurilingue; dall'altro, le posizioni teoriche sulle strategie di lettura in L1/L2 più rilevanti ai fini del presente studio, con uno specifico sguardo verso gli aspetti di insegnabilità e trasferibilità interlinguistica.

2.1. Intercomprensione intra- e inter-familiare

Il termine IC si applica a contesti in cui un parlante riesce a comprendere altre lingue pur senza essere in grado di parlarle, come per esempio avveniva nei conventi o nei mercati medievali. Nella didattica, l'approccio intercomprensivo mira a creare e sfruttare situazioni simili al fine dell'apprendimento linguistico in senso lato (per una più completa definizione dell'IC in chiave epistemologica, si veda Ferrão & Ollivier, 2010). Volendo offrire una definizione stringata e tuttavia pratica ed efficace della didattica in IC, potremmo pertanto dire che si tratta di un approccio che fa leva sulle somiglianze fra lingue affini allo scopo di sviluppare in tempi relativamente rapidi una competenza plurilingue parziale (Council of Europe, 2001, 2018) soprattutto a livello di ricezione.

L'ambito di avvio degli studi sull'IC è stato quello dell'insegnamento delle lingue romanze, a partire dalle ricerche di Blanche-Benveniste e Dabène nei primi anni novanta, fino alla realizzazione di numerosissimi

progetti internazionali (EuRom4, EuRom5, Galatea, Euromcom, per citarne solo alcuni; per una rassegna più approfondita si veda Bonvino, Fiorenza, & Cortéz Velásquez, 2018). Benché questi lavori si siano concentrati su contesti intra-familiari specificamente romanzi, esperienze simili sono state realizzate, negli stessi anni, anche per altre famiglie linguistiche (EuroComSlav, EuroComGerm, ICE).

Esiste, inoltre, un esiguo ma rilevante numero di studi che ha proposto un allargamento del concetto di IC aldilà di una stessa famiglia linguistica (Capucho, 2011; Grzega, 2005), e alcuni studiosi (Melo-Pfeifer 2014; Capucho, 2011) hanno investigato pratiche didattiche basate su un approccio inter-familiare, con diversi progetti realizzati in tal senso (Eu&I, CINCO, Intercom, Intermar). Questi contributi, tuttavia, sono stati portati avanti prevalentemente in contesti universitari o professionali, e hanno utilizzato l'inglese – lingua già pienamente acquisita dai partecipanti, e da molti considerata vicina alle lingue romanze, soprattutto a livello lessicale (Hemming, Klein, & Reissner, 2011) – come un “ponte” fra diverse famiglie linguistiche.

Allo stesso modo, l'importanza e la possibilità di implementare approcci intercomprensivi nei curricoli nazionali per la fascia d'età 10-14 – benché fortemente raccomandata dalla letteratura presa in esame (Carrasco Perea, 2010; Carrasco Perea & Melo-Pfeifer, 2018) – è stata investigata in misura minore, e i pochi contributi sono nati, ancora una volta, in un contesto intra-familiare romanzo (Canù, 2016; Martins, 2011). Se restringiamo ulteriormente il campo a specifici studi di IRC per questa fascia d'età che proponano un'apertura inter-familiare verso altre lingue in generale e verso l'inglese in particolare, troviamo un numero estremamente esiguo di ricerche (Sellarès Crous, 2015; Steil, 2018, entrambe tesi di master non pubblicate) che descrivono esperienze didattiche di ICR all'interno di classi di EFL in Catalogna, lamentando la mancata opportunità, a tutt'oggi, di un'implementazione istituzionalizzata dell'IC nelle scuole.

2.2. La lettura in intercomprensione: i concetti fondanti

Benché siano stati realizzati alcuni progetti e studi sull'IC interattiva/produttiva (soprattutto in contesti di chat e forum, cfr. Melo-Pfeifer, 2014) e orale (Cortéz Velásquez, 2015), la ricezione del testo scritto è, da sempre, il cardine centrale dell'approccio intercomprensivo.

Gli assi portanti della lettura in IC sono legati ai concetti di trasparenza, transfer, inferenza e consapevolezza (Cortés Velásquez, 2015). La trasparenza linguistica fra due o più lingue (Castagne, 2007, fra gli altri) – la presenza di elementi lessicali, ma anche morfosintattici o fonologici, simili alla L1 o ad altre lingue conosciute – è per esempio considerata in IC alla base del meccanismo del transfer, che permette al lettore di trasferire competenze (generali, linguistiche o comunicative) fra un codice e l'altro, in un processo bottom-up che partendo dai dati linguistici presenti nel testo stesso contribuisce alla costruzione del senso. Al contrario di quanto accade con l'analisi contrastiva, che dal confronto fra lingue individua soprattutto le divergenze che possono dare luogo a transfer negativi (Odlin, 1989), l'IC si focalizza sulla presa di coscienza delle somiglianze e del loro potenziale ai fini del transfer positivo.

Altro fondamentale meccanismo della lettura in IC è l'inferenza, che, seguendo Cortéz Velásquez (2016), intenderemo qui come processo top-down attraverso il quale un lettore mobilita, ai fini della comprensione, le proprie competenze e conoscenze preve di tipo culturale, comunicativo e sociopragmatico, formulando ipotesi e aspettative sul senso che si va man mano costruendo. Pur consapevoli della continua alternanza di processi top-down e bottom-up non solo nella lettura in generale (si veda 2.4.1), ma anche all'interno dei meccanismi di transfer e inferenza, adottiamo qui il modello proposto da Cortés Velásquez (2016) in quanto funzionale alla metodologia di analisi del presente articolo, nonché specificamente riferito all'ambito della lettura in IC.

È infine essenziale sottolineare che, nella didattica dell'IC, il concetto di trasparenza e i processi di transfer e di inferenza non vengono considerati e utilizzati esclusivamente in quanto meccanismi cognitivi automatici, bensì sono perseguiti come precise strategie di costruzione del senso di cui l'apprendente prende via via maggior consapevolezza. Ciò che si persegue, perciò, non è tanto l'apprendimento di una lingua di per sé, né – di fatto – l'apprendimento in senso stretto di più lingue contemporaneamente. Si tratta, piuttosto, di facilitare la presa di coscienza e la mobilitazione di tutte le risorse dell'apprendente tanto a partire dal testo quanto dalle conoscenze e competenze precedenti, e di rendere perciò la lettura più consapevole, attenta, coinvolgente e pertanto efficace.

2.3. Materiali didattici e referenziali di intercomprensione

Nonostante l'esiguità delle effettive esperienze di IC nei sistemi scolastici, la ricerca ha prodotto, nel corso degli ultimi dieci anni almeno, una serie di strumenti e materiali di riferimento sia per gli insegnanti che per le attività di classe. Il presente studio ha utilizzato, per l'insegnamento dell'IC, alcuni testi multilingui tratti da *Euromania*, manuale scolastico per apprendenti di età 8-11 sviluppato da Escudé (2011), che coniuga l'approccio intercomprensivo alla metodologia CLIL, nonché una selezione di cartoni animati in varie lingue tratti da *Itinéraires Romans*, progetto online promosso da Unione Latine (materiale non più reperibile da gennaio 2021 a seguito della disattivazione definitiva di Adobe Flash Player).

Quanto agli strumenti di riferimento per gli insegnanti, sono da segnalare i due referenziali REFIC/REFDIC (Andrade et al., 2019; De Carlo, 2015), nato nell'ambito del progetto MIRIADI, e CARAP, sviluppato dal gruppo guidato da Candelier (2010) per lo European Centre for Modern Languages. Entrambi forniscono indicazioni teoriche e didattiche, nonché una serie di descrittori di competenze e risorse molto articolata, con una particolare attenzione, anche, alle componenti di apertura verso l'altro, consapevolezza dei meccanismi di

apprendimento, e motivazione. A questi sono da aggiungere i descrittori e i protocolli di valutazione per l'IC sviluppati nell'ambito del progetto EVAL-IC (2016-2019, <https://evalic.eu>), il contributo più recente sul tema.

2.4. Strategie Di Lettura: Processi E Insegnabilità

A partire dagli anni Settanta, l'interesse della ricerca nei confronti dei processi in atto durante la lettura e del possibile ruolo delle strategie per la costruzione del senso è andato via via crescendo. Che si tratti di lettura in L1 (Smith, 1971 e Kintsch, 2005) o in L2 (Block, 1986; Chamot, 2004), l'accademia ha prodotto studi empirici e modelli teorici con una varietà di definizioni, temi, contesti, metodi e risultati estremamente ampia, che non è possibile qui sintetizzare (per una tassonomia recente di tali modelli basata sullo stato dell'arte, si veda per esempio Alkhaleefah, 2016). Ci focalizzeremo pertanto su quei processi e modelli che sono più rilevanti per il presente studio, vuoi perché maggiormente assimilabili ai meccanismi tipici dell'approccio intercomprensivo, vuoi perché particolarmente importanti per i fenomeni qui osservati.

2.4.1. Alcuni processi di costruzione del senso nella lettura

La classica distinzione fra lettura rapida e lettura attenta (scanning e skimming), la già citata combinazione di processi bottom-up e top-down (Gough, 1972; Smith, 1971), così come l'ipotesi del loro procedere in parallelo – anziché in serie – prospettata dai fautori del Modello Interattivo (Rumelhart, 1977; Kintsch, 2005), costituiscono sicuramente due di questi punti di contatto fra l'IC e la ricerca sulle strategie di lettura nel suo complesso.

Come già evidenziato (cfr. 2.2), l'alternanza e la combinazione di processi top-down e bottom-up è uno dei cardini su cui si fonda la lettura in IC, per esempio attraverso i fenomeni che Cortés-Velásquez (2016) denomina di inferenza e di transfer. Allo stesso modo, una delle strategie di lettura di successo (Block, 1986) che l'IC mira a sviluppare a un livello plurilingue è l'abilità di passare costantemente da una lettura rapida a una più attenta e puntuale (Cortés Velásquez, 2015). In IC, focalizzarsi sul significato globale del testo, leggere per unità testuali intere (frase o paragrafo), saltare le parole non essenziali, accettare l'ambiguità, mobilitare le proprie personali conoscenze sono strategie coinvolte nel processo di lettura rapida. Tra quelle coinvolte nel processo di lettura attenta troviamo, invece, l'individuazione di aspetti lessicali e morfosintattici portatori di senso, il monitoraggio di coerenza e coesione del testo paragrafo per paragrafo, la traduzione parola per parola per arrivare a costruire il significato di unità testuali più ampie.

Laddove la combinazione di questi processi viene a mancare, si può infatti venire a creare un cortocircuito, come definito da Clarke (1980): se il lettore resta ancorato a strategie unicamente bottom-up, rischia di bloccarsi a livello della singola parola sconosciuta o ambigua senza riuscire a mobilitare le proprie conoscenze o a considerare il senso globale del testo; per contro, se ricorre solo a strategie top-down, seguendo il filo di pensieri scaturito da una conoscenza personale, può alienarsi progressivamente dal testo, in una sorta di deriva dall'evidenza di quanto letto. Nell'ambito dello studio qui presentato, con apprendenti molto giovani e dalle competenze linguistiche e cognitive in generale disomogenee, è ipotizzabile che si possano incontrare alternativamente i due scenari.

2.4.2. Insegnabilità delle strategie di comprensione del testo

È evidente che l'IC, in quanto approccio plurale con una didattica propria, concepisce per definizione le strategie di comprensione come risorse individuabili, coltivabili, insegnabili. Nell'introduzione al CARAP, questa idea fondante è esplicitamente dichiarata come una presa di posizione importante:

“Riteniamo dunque, ad ogni buon fine, che le risorse mobilitate dalle competenze possono essere in certa misura decontestualizzate, isolate ed elencate sia che possano essere definite in termini di padronanza e, soprattutto, sia che possano essere oggetto di un insegnamento/apprendimento grazie ad attività adeguate.” (Candelier, 2007, ed. 2012, p.13)

Negli ultimi decenni, del resto, si è sviluppata una specifica linea di ricerca accademica che si occupa della *strategy instruction*, ovvero la possibilità e l'opportunità di insegnare in maniera istituzionalizzata le strategie di lettura in quanto tali (Brown, 2017; Koda, 2007, tra gli altri). Benché la maggior parte di questi studi si concentri sulle strategie di lettura in L1 (generalmente inglese), alcuni autori si sono occupati di *strategy instruction* in ambito di lettura in L2 (Brevik, 2015; Brown, 2017).

Se da un lato alcuni studiosi riferiscono una limitata efficacia dell'insegnamento delle strategie di lettura per apprendenti con una competenza appena iniziale in L2 (Brown, 2017) – in linea con le teorie di Cummins (1979) sul livello soglia – vi è dall'altro un discreto consenso sul fatto che uno degli ostacoli a una sua maggior efficacia consista nella mancata o insufficiente continuità e disseminazione della sua pratica (Brevik, 2019; Koda, 2007, fra gli altri).

3. La ricerca

Lo studio illustrato nel presente articolo fa parte di un progetto di ricerca più ampio e articolato che mira a verificare l'opportunità dell'inserimento di moduli di ICR nella scuola secondaria di primo grado in Italia (ma anche, per analogia, in altri paesi di lingua romanza).

Nello specifico, i dati e la discussione qui presentati mirano a esplorare e caratterizzare la relazione fra la lettura in EFL e una serie di strategie di IC sviluppate per le lingue romanze durante moduli ICR inseriti in un contesto di scuola media con due diversi gruppi di alunni e con durata differente.

A tal scopo, si tenterà di dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

DR1. Quali delle specifiche strategie impiegate durante i moduli ICR i partecipanti mostrano di utilizzare spontaneamente nell'affrontare a prima vista un testo scritto in EFL? Come si caratterizzano tali strategie e il loro utilizzo?

DR2. Quale livello di consapevolezza mostrano i partecipanti nel ricorso a tali strategie?

DR3. Quali differenze si possono riscontrare nei due gruppi di partecipanti rispetto all'applicazione di queste strategie, in termini di frequenza di uso e consapevolezza?

Le prime due domande, interrogandosi sulla possibilità di un trasferimento – ora più ora meno consapevole – di strategie di comprensione dalle lingue romanze verso una lingua extrafamiliare come l'inglese, mirano a esplorare l'efficacia e la trasversalità del modello intercomprensivo, anche svincolandolo dall'angusto – per quanto vasto e proficuo – reame delle lingue intrafamiliari in generale e romanze in particolare. Come si illustrerà in 3.5, queste due domande saranno affrontate con un approccio qualitativo, attraverso la descrizione delle strategie individuate e l'esemplificazione del loro utilizzo nei dati raccolti.

La terza domanda si muove, invece, in una prospettiva comparativa su base diacronica, e sarà affrontata con un metodo quanti-qualitativo, proponendo un confronto del numero di occorrenze delle strategie e del loro uso consapevole nei due gruppi, e provando a offrirne una possibile interpretazione.

3.1. Partecipanti

Tutti i partecipanti di questo studio erano alunni di una stessa scuola media di Milano nell'arco del triennio 2018-2021. Come illustrato dalla Fig. 1, il primo gruppo ha frequentato un unico modulo ICR online tra novembre 2020 e marzo 2021, mentre il secondo ha frequentato per i tre anni consecutivi moduli ICR in diverse modalità e durate.

GRUPPO	ANNO/ETÀ /H RIC	2° LS (oltre a inglese)	L1
GR1, n=12 (intero gruppo n=19)	2020-21 / 11-12 17h (+3h prove) online	12 francese	10 italiano 1 italiano-serbo 1 italiano-rumeno
	2018-19 / 11-12 18h (+3h prove), presenziali		
GR2, n=12 (intero gruppo n=19)	2019-20 / 12-13 6h (+3h prove) online	10 francese 2 spagnolo	9 italiano 2 italiano-tagalog 1 italiano-ungherese
	2020-21 / 13-14 4h (+2h prove) online		

Fig. 1: composizione dei due gruppi di partecipanti in termini di numeri, età, ore di lezione ICR, seconda LS oltre all'inglese, L1.

Il numero di alunni indicato si riferisce a quanti hanno acconsentito a partecipare all'esercizio di lavoro a coppie registrato in audio-video che costituisce l'oggetto del presente articolo. Di fatto, durante i moduli ICR, ciascuno dei due gruppi era composto di n=19 alunni, su adesione volontaria. Tanto il corso presenziale quanto le lezioni online si sono tenuti in orario extrascolastico. Le famiglie dei partecipanti hanno fornito consenso scritto alla raccolta e all'utilizzo dei dati, e tutti i nomi di alunni qui riportati sono fittizi.

3.2. Metodologia dei moduli ICR

Tutti i moduli ICR sono stati progettati e insegnati dalla ricercatrice, con il supporto della docente di francese dell'istituto, sulla base della metodologia e degli strumenti sviluppati dalla ricerca sull'IC (in particolare il manuale *Euromania* e i video di *Itinéraires Romans*, cfr. 2.3), e con materiali autoprodotti dalla ricercatrice. In Fig.2 si illustrano brevemente le tipologie di attività utilizzate durante le lezioni. Quanto agli obiettivi perseguiti, essi sono stati definiti sulla base dei due referenziali CARAP e REFIC (cfr. 2.3). Vale la pena evidenziare che, tanto nella progettazione del corso quanto nella presentazione alle famiglie dei partecipanti, lo sviluppo di competenze plurilingui parziali nelle lingue romanze, così come un'eventuale accresciuta competenza ricettiva in EFL, sono stati considerati obiettivi secondari. Obiettivi primari sono state invece ritenute categorie più ampie e trasversali di risultati, come l'aumento della motivazione, della consapevolezza linguistica, dell'apertura all'altro e dell'autoriflessione sul proprio apprendimento.

Accanto alle attività strettamente basate sul metodo intercomprensivo – anch'esse riassunte in Fig. 2 – sono stati realizzati alcuni esercizi su testi in italiano, allo scopo di promuovere la riflessione sulle strategie di costruzione del senso mobilitate anche nella propria lingua madre, nonché sul ruolo di conoscenze

previe, contesto, lessico e sintassi come elementi cruciali di queste strategie. Lo scopo di queste attività, ideate seguendo soprattutto Cassany (2019) e riadattandone alcuni spunti per l'italiano, era aumentare la consapevolezza dei ragazzi riguardo a una serie di meccanismi strategici già in loro possesso, più o meno consciamente, e regolarmente utilizzati per la costruzione del senso nella lettura in L1.

CATEGORIA	ATTIVITÀ	NOTE
A. ESPOSIZIONE ALLE LINGUE TARGET	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visione online di cartoni animati multilingui, con e/o senza sottotitoli multilingui, e esercizi di lessico comparativo nelle lingue romanze. 2. Lettura, traduzione e comparazione (individuale, di gruppo o collettiva) di brevi testi multilingui in lingue romanze (in alcuni casi anche in latino). 3. Ascolto ripetuto di canzoni contemporanee in SP/PT/RU/CT/FR, e relativi esercizi di individuazione di parole trasparenti/opache e costruzione di senso. 	1: per il GR1 solo parzialmente, causa indisponibilità materiali per disattivazione definitiva di Adobe Flash Player.
B. ANALISI METALINGUISTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussione collettiva dei testi/video/canzoni, seguita dall'estrazione/formulazione guidata di ipotesi su aspetti linguistici (sintattici, morfologici, testuali) delle lingue target (i.e. trasparenza vs. opacità del lessico; morfologia dei possessivi; connettori causali e temporali di base). 2. Comparazione e schematizzazione delle conclusioni. 	
C. ATTIVITÀ TASK-BASED	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentazioni di gruppo su aspetti culturali dei paesi o regioni in cui sono parlate le lingue romanze. 2. Progettazione e realizzazione di un gioco linguistico (noto come Taboo) da praticare online con una classe di alunni coetanei di una scuola catalana. 3. Preparazione di biglietti di auguri natalizi multilingui. 	1: solo GR2. 2: per il GR1 sospeso per improvvisa indisponibilità della scuola catalana.
D. ATTIVITÀ CONTENT-BASED	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentazione di nozioni di base sulle lingue e le famiglie linguistiche, prendendo spunto dai testi di lettura o dal repertorio linguistico dei partecipanti. 	
E. METARIFLESSIONE E AUTOVALUTAZIONE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esercizi di analisi testuale e costruzione del senso su testi in L1 appositamente creati (testi cifrati con lettere e numeri; testi con lessico inventato ma strutture morfosintattiche coerenti; testi con parole chiave sostituite con termini inventati). 2. Discussione collettiva sulle strategie linguistiche appena acquisite e su eventuali cambiamenti percepiti a livello di atteggiamento nei confronti delle lingue. 3. Questionari pre- e post-modulo mirati a promuovere l'autovalutazione e la metariflessione sui propri processi di apprendimento. 	1: nel modulo del secondo anno per il GR2; nell'unico modulo di 20h per il GR1.

Fig. 2: principali attività didattiche svolte durante i moduli di ICR.

Da un punto di vista organizzativo, è indispensabile sottolineare le diverse modalità in cui è stato possibile tenere le lezioni a causa della pandemia da COVID-19. La forzata riorganizzazione dei moduli e il passaggio alla modalità online hanno sicuramente portato alcune differenze fra i due gruppi, anch'esse evidenziate nella Fig. 2. In generale, le problematiche tecniche legate alla gestione della lezione online hanno causato un rallentamento in tutti i moduli tenuti a distanza, che hanno pertanto goduto di una minore quantità e varietà di attività.

Infine, per quel che riguarda le lingue parlate durante il percorso formativo, la docente primaria e ricercatrice si rivolgeva agli alunni principalmente in spagnolo (occasionalmente in francese), mentre la seconda docente interagiva in francese. Portoghese, catalano e rumeno (in singole occasioni anche occitano e latino) erano disponibili esclusivamente in forma di testi/video/canzoni mono- o multilingui (il catalano anche in interazione diretta online nel caso dell'incontro con gli alunni catalani per il GR1). L'italiano era infine la lingua parlata regolarmente dagli alunni, e solo occasionalmente dalle docenti.

3.3. Metodologia di raccolta dati

Uno degli strumenti più utilizzati per l'individuazione di strategie di lettura tanto in L1 quanto in L2 è la tecnica del *think-aloud* (cfr. per es. McKeown & Gentilucci, 2007), in cui un partecipante verbalizza i propri processi mentali nel corso stesso della lettura. Nel contesto di questo studio, tuttavia, la giovane età dei partecipanti è stata considerata di ostacolo all'applicazione di tale metodo, essendo i preadolescenti generalmente caratterizzati da una consapevolezza metalinguistica e metacognitiva allo stadio iniziale, una non completa padronanza dell'eloquio, e un'autostima ancora fragile (Kuhn et al., 2019).

Riconoscendo tuttavia l'importanza del *think-aloud* non solo come strumento cruciale per l'individuazione delle strategie di lettura in IC (Bonvino & Cortés-Velasquez, 2016), ma anche come strategia metacognitiva in sé volta alla costruzione del senso, si è qui optato per utilizzare un approccio vicino a quello del *think-pair-share* (Lyman, 1987). Questa tecnica – che potremmo riassumere nello svolgimento, a coppie e in un tempo dedicato, di un esercizio di problem-solving da condividere in un secondo momento con l'insegnante – ha il merito di facilitare, oltre all'individuazione delle strategie adottate, l'accettazione e il sostegno fra pari, nonché un aumento dell'autostima e dell'interesse per l'apprendimento.

Si è pertanto chiesto ai partecipanti di eseguire un esercizio di comprensione in inglese a coppie, registrato in forma audiovisiva e successivamente trascritto e sottoposto ad analisi tramite il programma Atlas.ti. Nello specifico, in linea con la metodologia IC (Bonvino & Cortés-Velasquez, 2016, tra gli altri), si è chiesto ai partecipanti di lavorare a coppie alla lettura e trasposizione orale approssimativa di due testi in lingua inglese, e di dividerne poi i risultati dell'intera attività con l'insegnante.

Nei paragrafi di seguito si illustrano la dinamica di svolgimento del lavoro a coppie, i criteri adottati per la scelta dei testi, e la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati raccolti.

3.3.1. Il lavoro a coppie

Tutti i lavori a coppie, della durata compresa fra i trenta e i quaranta minuti, sono stati realizzati online nel corso del mese di marzo 2021, tramite la piattaforma Meet dell'Istituto. La Fig. 3 ne illustra le varie fasi.

FASE	CONTENUTO	DURATA
ACCOGLIENZA	Benvenuto, ringraziamento e reiterate garanzie etiche	2'
ISTRUZIONI	<i>Ora vedrete un testo, nel senso più ampio del termine, in inglese. Quello che vi chiedo è, prima, di leggerlo brevemente per conto vostro. Poi lavorerete insieme per arrivare prima a definire in generale di cosa si parla, e poi a fare una vera e propria traduzione o riassunto paragrafo per paragrafo, solo oralmente. Sarete registrati e io non parteciperò alla vostra conversazione. Al mio rientro, mi racconterete com'è andata e ne discuteremo insieme. Eventualmente, vi presenterò un secondo testo sul quale svolgere lo stesso lavoro.</i>	1'
LAV. A COPPIE 1	Lavoro dei partecipanti sul primo testo	10'
CONDIVISIONE 1	Intervento della ricercatrice, eventuale discussione sul primo testo (in alternativa posticipata in coda), e reiterate istruzioni per il secondo testo	0-5'
LAV. A COPPIE 2	Lavoro dei partecipanti sul secondo testo (opzionale)	10'
CONDIVISIONE 2	Discussione finale sui due testi e sulle strategie utilizzate	2-10'
CONGEDO	Congratulazioni e ringraziamenti finali	1'

Fig. 3: articolazione del lavoro a coppie con indicazione di fase, contenuto e durata.

In linea con gli scopi di questo studio, non si è posto un traguardo obbligatorio uguale per tutte le coppie di partecipanti, ma si è lasciato che il compito venisse portato avanti secondo le possibilità di ciascuno. Non tutte le coppie sono pertanto arrivate a lavorare su entrambi i testi, né si è richiesto di produrre una traduzione precisa e scritta. Questo ha permesso di osservare, per tutti i partecipanti e a prescindere dai livelli di competenza di ciascuno, le strategie di costruzione di senso che emergono dalla discussione, senza creare ansie o esercitare pressioni per il conseguimento di un risultato definitivo.

3.3.2. I testi in inglese

Al fine di limitare le variabili in gioco si è preferito utilizzare gli stessi materiali di lettura per tutti i partecipanti, nonostante le differenze fra i due gruppi. Questa scelta ci ha portato a selezionare testi di livello QCER superiore rispetto al livello medio istituzionalmente previsto per alunni di quelle età (rispettivamente, alla fine del triennio, A2 per l'inglese, con tre ore curricolari settimanali, e A1 per la seconda lingua, con due ore settimanali). Un altro obiettivo per tale scelta è stato anche quello di creare una situazione il più possibile simile a quelle sperimentate durante i moduli IRC, in cui i partecipanti si trovavano di fronte a lingue di cui avevano una conoscenza previa nulla o estremamente limitata.

L'utilizzo di due diversi testi di difficoltà crescente, infatti, ha offerto un margine di gradualità, consentendo di osservare l'eventuale applicazione delle strategie IRC a prescindere dalle diverse competenze non solo di ciascun gruppo, ma anche di ciascun alunno. Questa scelta ci è parsa particolarmente necessaria per uno studio di tipo qualitativo con gruppi di alunni selezionati non sulla base di requisiti linguistici, cognitivi o psicologici predeterminati, bensì in quanto appartenenti a uno specifico contesto che riflettesse il più possibile la qualità eterogenea e inclusiva del mondo scolastico.

Si è perciò proceduto a selezionare due testi in lingua inglese caratterizzati da:

- lunghezza contenuta (106 e 160 parole rispettivamente), tale da consentire lettura e traduzione approssimativa in dieci minuti circa ciascuno
- autenticità (adattamenti esclusivamente sulla lunghezza del testo)
- accompagnamento di un'immagine a supporto del testo
- alta presenza di lessico trasparente verso l'italiano, nonché di lessico e strutture morfosintattiche potenzialmente accessibili per alunni con almeno un livello A1 del QCER in inglese
- moderata quantità di lessico e strutture accessibili con un livello A2/B1
- elementi di lessico desumibile, per un pubblico adolescente, attraverso considerazioni extralinguistiche (film, videogiochi, internet, gergo giovanile, vita quotidiana, ecc.).

L'Appendice I riporta i due testi utilizzati, le fonti, e un'analisi dettagliata riguardo alla soddisfazione dei criteri sopraelencati. Ai ragazzi è stata presentata la versione priva di analisi.

3.4. Metodologia di analisi

Le registrazioni audio-video raccolte (ca. 8h) sono state trascritte seguendo le indicazioni di Savy (2005) e riadattandole agli scopi di questo studio (cfr. Appendice II), così da rendere possibile un'analisi qualitativa del testo con l'ausilio del programma Atlas.ti, software coadiuvante per l'analisi di dati non strutturati come quelli in esame. Strumento primario del programma è la costruzione, da parte di chi investiga, di un sistema di citazioni e di codificazione a più livelli, mirato all'indagine degli specifici fenomeni da osservare, che costituisca il punto di partenza per l'analisi e la discussione qualitativa, nonché per la messa in rilievo – anche mediante visualizzazioni grafiche – di aspetti sia quantitativi che qualitativi.

3.4.1. Il sistema di codificazione

Considerata la tipologia dei dati in esame e i fenomeni oggetto di indagine, e in linea con la natura induttiva ed esplorativa di questo studio, la costruzione del sistema di codificazione dei testi si è svolta secondo le seguenti fasi:

1. Separazione, in ciascuna trascrizione, della parte di lavoro a coppie dei partecipanti (*think-pair*) da quella di condivisione con l'insegnante (*share*), al fine di indagare separatamente il ricorso spontaneo alle strategie di comprensione rispetto a quello successivamente discusso con l'insegnante o da lei sollecitato (in questa fase i frammenti sono stati inoltre codificati in base al gruppo di appartenenza dei partecipanti, così da poter eseguire analisi comparative).
2. Individuazione di frammenti (*citazioni*) ritenuti significativi e assegnazione a ciascun frammento di uno o più codici di primo livello (*codici*), che evidenzino le strategie di comprensione del testo applicate dai partecipanti e il livello di consapevolezza nel farvi ricorso. Tale procedura ha portato all'identificazione di nove codici per le strategie e uno per la consapevolezza.
3. Attribuzione a ognuno di questi codici di una breve descrizione e, ove rilevata, un'eventuale corrispondenza con descrittori REFI/CARAP.
4. Infine, assegnazione alle nove strategie di due codici di secondo livello (*group codes*), che propongono una loro suddivisione in due macrocategorie teoriche.

3.5. Risultati e discussione

Si analizzeranno, nei paragrafi seguenti, i risultati emersi a seguito della fase di codificazione, con riferimento alle domande di ricerca presentate in apertura di sezione, e pertanto relativi a: DR1) identificazione e descrizione delle strategie adottate dai partecipanti nel passaggio dalle lingue romanze a EFL; DR2) livello di consapevolezza dei partecipanti nella loro applicazione; e DR3) eventuali differenze nel ricorso alle strategie nei due gruppi.

Mentre per le prime due domande di ricerca l'approccio sarà di tipo qualitativo, volto a caratterizzare gli oggetti di indagine, soprattutto tramite descrizione ed esemplificazione, per la terza domanda di ricerca si ricorrerà anche a tabelle numeriche e visualizzazioni grafiche che evidenzino aspetti quantitativi dei fenomeni osservati.

3.5.1. Identificazione e caratterizzazione delle strategie (DR1)

Le strategie di comprensione del testo sono state identificate con una procedura di tipo induttivo, ovvero partendo da quanto emergeva dai dati in esame, per arrivare solo successivamente a una loro descrizione ed eventuale confluenza in macrocategorie descritte in letteratura, che rimandano da un lato alla distinzione fra inferenza e transfer in IC come descritta da Cortés-Velásquez (2016), e dall'altro alla letteratura sulle strategie di lettura top-down e bottom-up illustrata in 2.2.

La tabella in Fig. 4 illustra le strategie codificate (con il numero di riferimento per la discussione che segue), la loro suddivisione tra le due macrocategorie, e l'eventuale riferimento ai referenziali REFIC e CARAP: I paragrafi successivi offrono una breve caratterizzazione di ciascuna strategia rilevata, anche tramite esempi che ne illustrino l'applicazione da parte degli alunni.

	STRATEGIE CODIFICATE	RIF. REFIC (ove rilevato)	RIF. CARAP (ove rilevato)
INFERENZA / TOP-DOWN	1. CONTESTUALIZZAZIONE	In 3.1.2 Poggiare sugli elementi messi in evidenza (titoli, grassetto, illustrazioni) per fare ipotesi sul contenuto e definire il tema generale del testo.	S2.7 ++ Saper identificare generi di discorso
	2. CONOSCENZE PREVIE	In 3.1.2 Attingere ai propri saperi enciclopedici sul soggetto per comprendere il testo; trarre profitto dalle esperienze d'apprendimento precedenti.	S7.7.3.1 +++ Saper trarre profitto, per l'apprendimento di una nuova lingua, da precedenti esperienze di uso di competenze e di conoscenze nella propria lingua / in altre lingue
	3. GESTIONE UNITÀ TESTUALI	In 3.1.2 Saper analizzare le strutture del testo individuando i connettori e il ruolo di ciascun paragrafo nell'organizzazione d'insieme	A15.2. +++ Avvertire ogni °lingua come un oggetto «accessibile» (del quale alcuni aspetti sono già noti e familiari)
	4. MONITORAGGIO COERENZA E COESIONE	In 3.1.2 Raggruppare tutte le informazioni frammentarie per ricostruire il significato.	-
	5. ATTEGGIAMENTO POSITIVO	In 1.3.2 Accettare di essere provvisoriamente in una situazione d'insicurezza linguistica	A13.5. + Sostenere l'ambiguità; A15.2. +++ Avvertire ogni °lingua come un oggetto «accessibile»; K7.3. +++ Saper che si può apprendere meglio quando si ha un atteggiamento di accettazione nei confronti delle differenze linguistiche
TRANSFER / BOTTOM-UP	6. GESTIONE TRASPARENZA LESSICALE	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo.	S2.2.2 ++ Saper identificare alla lettura del testo scritto un morfema/ una parola di una lingua familiare o no; S3.4.2 +++ Saper percepire la contiguità lessicale indiretta
	7. MONITORAGGIO TRANSFER NEGATIVO	-	K1.2.2 ++ Sapere che due parole che si rassomigliano in due lingue diverse non hanno necessariamente lo stesso senso S 5.5 + Saper controllare i transfer effettuati
	8. GESTIONE PAROLE OPACHE	3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi	A13.5. + Sostenere l'ambiguità
	9. MONITORAGGIO MORFOSINTASSI	In 3.1.2 Identificare la struttura sintattica della frase individuando i suoi costituenti maggiori; individuare le forme verbali che possono fornire informazioni sul soggetto (singolare o plurale...)	S2.4.++ Saper identificare categorie/funzioni/marche grammaticali {articolo, possessivo, marce del tempo, marce del plurale ...}; S3.8.+++ Saper confrontare funzioni grammaticali tra lingue diverse

Fig. 4: macrocategorie teoriche, strategie codificate, eventuale riferimento ai descrittori REFIC e CARAP (S=skills; A=attitudes; K=knowledges; il numero di + indica la rilevanza degli approcci plurali per lo specifico descrittore: utili, importanti o necessari).

STRATEGIA 1 – CONTESTUALIZZAZIONE

La prima strategia identifica i frammenti in cui gli alunni mostrano di mettere a fuoco il tema generale o il contesto del discorso. Tale messa a fuoco si realizza tipicamente nella fase iniziale, attraverso la lettura del titolo o il ricorso all'immagine di accompagnamento (es.1), ma compare a volte anche più avanti durante il lavoro a coppie, sotto forma di richiamo al tema generale (es.2), o in fase finale, come conferma e riepilogo (es.3).

-
- 1) 44:1 ¶ 3 in GR1 ND 1
DONATELLA: allora... dall'immagine si può capire che c'è scritto motiv+... anche dal titolo: why kids need to stay motivated...
-
- 2) 48:166 ¶ 51 – 52 in GR1 ND 5
MIRKO: secondo me vuol dire incarichi, perché... perché, tipo, in un gioco, in un videogioco bisogna completare delle task. secondo me... dal contenuto del gioco sono degli incarichi.
CLELIA: però, in questo caso, dal contenuto del testo? vediamo.
-
- 3) 55:160 ¶ 50 in GR2 ND 6
ALESSIO: ogni persona, ogni persona famosa conosce l'importanza di stare motivati quando si è in una situazione difficile e c'è appunto la frase di Michael Jordan che dice: io posso accettare... le sconfitte, e tutte le sconfitte a volte, anche tutte le sconfitte a volte, ma non posso accettare di non provarci. quindi il contesto principale sarebbe la motivazione e... appunto del baseball.
-

Fig. 5: esempi strategia 1. CONTESTUALIZZAZIONE

STRATEGIA 2 – CONOSCENZE PREVIE

La strategia 2 fa riferimento a quei passaggi in cui gli alunni mostrano di mobilitare il proprio bagaglio di nozioni generali, di ordine linguistico o extralinguistico, relativo a conoscenze previe che possono aver acquisito in contesto scolastico (es.4) o per esperienze personali o familiari (es.5, 6, 7 e 8).

-
- 4) 48:73 ¶ 84 in GR1 ND 5
CLELIA: usually l'abbiamo fatto in inglese... cioè, often... cioè, ti ricordi? never, always, often... sometimes
-
- 5) 44:6 ¶ 26 – 28 in GR1 ND 1
ENZO: difficult, difficoltà. task... task è tipo missioni!
DONATELLA: sì, <ride> l'Among Us! <videogioco diffuso fra i preadolescenti>
ENZO: esatto. una missione.
-
- 6) 50:13 ¶ 61 – 62 in GR2ND 1
PAOLO: allora, la frase di Michael Jordan è strafamosa, la conosco pure io, è quella che ha detto Ibrah...
-
- 7) 51:312 ¶ 161 – 163 in GR2 ND 2
ELISEO: sì <ride>, va bene. ok, quindi, vabbè, comunque di solito case il caso, lo usano praticamente in quasi tutte le robe di polizieschi e arresti.
CRISTINA: sì, me ne intendo di queste cose.
ELISEO: anche io... csi, tipo <ride>.
-
- 8) RAFFAELLO: allora... <legge a voce alta la frase successiva fino a fine paragrafo>. allora... here cioè adesso, insomma, ora. allora, forensic vuol dire forense. antropologo forense, mi ricordo che guardavo un telefilm con mia nonna... che parlava proprio... si intitolava bones, perché parlava di questa poliziotta, tipo dell'fbi, che è un'antropologa... vabbè, allora significa... gli antropologi forensi sono... dei tizi che studiano le ossa, il corpo degli esseri... le ossa degli esseri umani. ecco.
MARIO: informazione utile!
RAFFAELLO: vabbè, in questo caso mi sembrerebbe di sì.
-

Fig. 6: esempi strategia 2. CONOSCENZE PREVIE

STRATEGIA 3 – GESTIONE UNITÀ TESTUALI

La strategia 3 identifica i frammenti in cui gli alunni mostrano di procedere nella lettura e traduzione del testo prendendo in considerazione unità più ampie della singola parola (a volte una frase, più tipicamente un intero paragrafo). Questa modalità di procedere, che presenta elementi di contiguità con alcune delle altre strategie individuate (in particolare le strategie 4 e 8 su coerenza e parole opache), aiuta l'apprendente a non fermarsi di fronte alla difficoltà della singola parola opaca. Inoltre, considerare il testo in L2 come un insieme complesso e articolato – e tuttavia scomponibile – di unità testuali, contribuisce a dare agli alunni un'impressione di maggiore accessibilità.

Gli esempi seguenti illustrano frammenti codificati con questa strategia, che risulta qui applicata con vari gradi di consapevolezza (in ordine crescente negli esempi 9, 10 e 11).

-
- 9) 47:159 ¶ 20 in GR1 ND 4
GILBERTO: a child who trains long hours... <continua a leggere a voce alta spezzoni di frase fino a "has got motivation">.
-
- 10) 50:21 ¶ 145 in GR2ND 1
FEDERICO: <inizia a leggere a voce alta fino a "career"> secondo me, adesso, questo piccolo pezzo parla di questo... inizia a fare l'introduzione e dice di questo signore, che è un dottore, che racconterà poi... casi strani... diciamo, della sua carriera.
-
- 11) 55:154 ¶ 11 in GR2 ND 6
ALESSIO: vabbè, allora facciamo... facciamo prima piccole parti, tipo fino alla prima parte che ho letto, poi facciamo tipo una traduzione....
-

Fig. 7: esempi strategia 3. GESTIONE UNITÀ TESTUALI

STRATEGIA 4 – MONITORAGGIO COERENZA E COESIONE

Questa strategia è stata rilevata ogniqualvolta gli alunni mostrano di riflettere sul senso logico di un'unità testuale (parola, frase, paragrafo) in relazione a quanto già letto, al fine di confermare (es. 13) o rivedere (es. 12) l'ipotesi di traduzione della parte precedente o di quella in corso. Questo risulta avvenire soprattutto in base alla coerenza logica del testo, ma fa talvolta anche riferimento a elementi di coesione come rimandi anaforici, o presenza di connettori (congiunzioni, marche temporali o causali).

-
- 12) 45:77 ¶ 81 in GR1 ND 2
MANOLO: eh, ma non ha senso! cioè, facendo la squadra di baseball o avendo maestre o bla-bla il progetto di scienze ha un buon rapporto. cioè, non ha senso.
-
- 13) 52:266 ¶ 148 – 153 in GR2 ND 3
RAFFAELLO: ma scusami, allora stiamo dicendo che... questa donna è quella collegata a quella di prima?
MARIO: sì sì sì, è la stessa.
RAFFAELLO: sotto le unghie di questa c'era quello di prima, no?
MARIO: sì. cioè, allora, ricapitolando: è stato trovato il corpo di una donna, l'assassino è risultato morto prima della donna, però... sotto queste... <??>
RAFFAELLO: perché si pensava che l'assassino fosse questa tizia, però si è scoperto che era stata uccisa.
MARIO: no, no no no, sta dicendo che... il sospetto assassino è morto prima della tipa che è morta. è per questo che è un time travel, cioè... un viaggio nel tempo, sembra.
-

Fig. 8: esempi strategia 4. MONITORAGGIO COERENZA E COESIONE

STRATEGIA 5 – ATTEGGIAMENTO POSITIVO

Strategia cardine dell'approccio intercomprensivo (CARAP A15.2.+++ e K7.3.+++), l'atteggiamento positivo nei confronti dell'accessibilità del testo e la fiducia nelle proprie capacità di costruzione del senso sono qui rilevati ogniqualvolta un partecipante mostra di ricorrere a un atteggiamento fiducioso come strategia per procedere nel compito. Non sono pertanto segnalate qui le semplici esclamazioni di soddisfazione isolate, pure presenti (i.e. ALFONSO: geniale!), bensì gli incoraggiamenti e le esortazioni a proseguire (tutti gli esempi), la valutazione positiva di quanto compreso (es. 15), o il coinvolgimento personale nel testo (es. 16).

14) 52:251 ¶ 65 – 66 in GR2 ND 3

MARIO: sì, forse ha qualcosa a che fare. vabbè, che dici? andiamo avanti?

RAFFAELLO: vabbè, sì, andiamo avanti, poi magari questa frase ci illumina. allora...

15) 55:204 ¶ 58 – 59 in GR2 ND 6

ALESSIO: la ricompensa può essere semplice, making the baseball team... a fare... a fare delle squadre di baseball... vabbè questo sì l'abbiamo fatto. peers. ah... no, oppure avere degli insegnanti e... peers play, praise... cosa vuol dire?? boh, vabbè andiamo avanti. altro che non... che non sappiamo, basta? giusto? solo quello.

ROSARIA: manca solo quella parte, della traduzione.

16) 54:199 ¶ 69 – 73 in GR2 ND 5

GIANNI: vabbè, so che dobbiamo fare solo fino a victim, ma io devo comunque seguire... cioè, è troppo... cioè, time travel, viaggio nel tempo, non puoi non finirlo di leggere, no? un attimo. <legge fra sé e sé fino alla fine>

DANTE: lo strano caso... cos'è murder?

GIANNI: no, no... eh, vabbè, aspetta aspetta. finiamo tutto il testo, ti prego. devo sapere la verità!

DANTE: ma ci ha detto di farlo fino a questo punto.

GIANNI: no, vabbè, ma lo so, ma almeno così, per sapere la verità. voglio sapere la verità.

Fig. 9: esempi strategia 5. ATTEGGIAMENTO POSITIVO

STRATEGIE 6-7 – GESTIONE TRASPARENZA LESSICALE E MONITORAGGIO TRANSFER NEGATIVO

Queste due strategie fanno riferimento, rispettivamente, alla capacità di individuare corrispondenze lessicali fra le lingue, con un approccio flessibile (ricorso a iperonimi e a frame di ambito), e alla disponibilità a verificarne la congruenza rispetto al contesto logico o morfosintattico. Mentre la strategia 6, indicando momenti di riconoscimento lessicale anche non problematici, ricorre spesso da sola (es. 17), il monitoraggio del transfer lessicale negativo ne rappresenta un caso potenzialmente problematico, e tende a cooccorrere con altre strategie, tipicamente quelle legate alla coerenza e alla morfosintassi. Gli esempi 18/19 illustrano efficacemente questo tipo di istanze, in cui le quattro strategie si combinano in singoli frammenti.

17) 44:40 ¶ 155 – 157 in GR1 ND 1

ENZO: neanch'io... no, career potrebbe essere magari carriera?

DONATELLA: sì, ci assomiglia, infatti, hai ragione.

ENZO: carriera.

18) 44:84 ¶ 178 in GR1 ND 1

DONATELLA: quindi, il corpo della donna è found non lo so, magari fondamentale, però non ha senso da quello che dice dopo.

19) 51:254 ¶ 31 – 32 in GR2 ND 2

ELISEO: sì, no, poi non ho capito they face... perché non è their, quindi non è la loro faccia, è proprio...

CRISTINA: no, ma, non so se significhi face, anche perché non ci starebbe con l'altro... con tutto il contesto, cioè, l'importanza delle motivazioni.

Fig. 10: esempi strategie 6-7. GESTIONE TRASPARENZA LESSICALE E MONITORAGGIO TRANSFER NEGATIVO

STRATEGIA 8 – GESTIONE PAROLE OPACHE

Questa strategia fa riferimento ai momenti in cui i partecipanti adottano strategie di sostituzione delle parole opache con termini vuoti (tipicamente “bla-bla”, utilizzato durante i moduli di ICR) o con silenzi. Il codice è inoltre applicato tutte le volte che si decide esplicitamente di lasciare in sospeso una parola opaca (es. 21), o di adottare una traduzione temporanea (es. 22).

-
- 20) 50:16 ¶ 88 – 91 in GR2ND 1
 PAOLO: vabbè, un bambino... who trains... bla-bla.
 FEDERICO: no, secondo me è... ecco, guarda... deve lavorare, cioè deve...
 PAOLO: che si allena, si allena, training.
-
- 21) 45:158 ¶ 126 in GR1 ND 2
 ALFONSO: morti settimane prima della... di... il... alleged victim... una vittima alleged.
-
- 22) 44:17 ¶ 110 in GR1 ND 1
 ENZO: no, base... football è calcio. baseball team or..., or è con, giusto? no, with. or cos'era? ah, vabbè, magari noi per ora traduciamo con... gli allenatori and peers praise.
-

Fig. 11: esempi strategia 8. GESTIONE PAROLE OPACHE

STRATEGIA 9 – MONITORAGGIO MORFOSINTASSI

L'individuazione e l'utilizzo di elementi grammaticali ai fini della costruzione del senso si ritrova, nei dati in esame, sia a livello di morfologico di singola parola (notazioni su marche del plurale nei sostantivi, marche flessive nei verbi, etc.) sia a livello sintattico di proposizione o di periodo (spesso, in questo caso, in co-occorrenza con la strategia di monitoraggio di coerenza e coesione). Gli esempi 23 e 24 riportati di seguito illustrano istanze del primo tipo, mentre gli esempi 25 e 26 presentano frammenti del secondo.

-
- 23) 48:171 ¶ 77 – 80 in GR1 ND 5
 MIRKO: è una motivazione.
 CLELIA: è? has vuol dire ha, però della terza persona.
 MIRKO: ah sì, è vero. mi sono confuso col verbo essere. ha una motivazione.
 CLELIA: sì. il progetto scientifico ha una motivazione...
-
- 24) 51:252 ¶ 19 in GR2 ND
 ELISEO: più che altro forces è, cioè, sembra... in realtà è perché è it's, e c'è la s, quindi un po' mi trae in inganno. <...> perché... <ride> è un po' in inganno, perché io avrei detto are forces, sono delle forze.
-
- 25) 45:216 ¶ 65 – 73 in GR1 ND 2
 ALFONSO: creando, forse, la squadra di baseball.
 MANOLO: eh, ma che senso ha?
 ALFONSO: beh, ma aspetta... la maestra, il teachers...
 MANOLO: ma perché qua dice, tipo: facendo questo o avendo quest'altro... cioè, come dire: mangiando o bevendo... tu ingrassi.
-
- 26) 52:258 ¶ 102 – 106 in GR2 ND 3
 MARIO: però, quel praise mi dà fastidio, perché dopo praise non c'è, cioè, tipo come se fosse orgoglioso del progetto di scienze. cioè, proprio, praise the science project, e poi alla fine c'è feels good. cioè, complicato. difficile. vabbè, feels good magari può voler dire, nel contesto, cioè, può far sentire bene, nel senso... comunque... cioè, il soggetto è tutta la frase e poi alla fine c'è feels good... <???
-
- RAFFAELLO: è una soggettiva! <ride forte> mh... sì, comunque sì. allora, sicuramente il significato della frase è quello, però non sappiamo bene cosa possa voler dire peers e praise.
-

Fig. 12: esempi strategia 9. MONITORAGGIO MORFOSINTASSI

Come indicato in 3.3, nella fase conclusiva dei moduli di ICR, si era lavorato con i partecipanti all'identificazione delle strategie maggiormente utilizzate durante le attività di IC, sempre secondo una procedura induttiva. Erano emerse in quelle occasioni liste di strategie riconducibili a quelle qui identificate, in seguito denominate dagli alunni insieme all'insegnante secondo una terminologia semplificata, più consona al contesto di apprendimento (per esempio, la strategia “9. Monitoraggio morfosintassi” era stata definita come “La grammatica che aiuta”).

Come ben emerge dalla descrizione ed esemplificazione appena concluse, sebbene nell'analizzare i dati ci si sia attenuti strettamente a quanto emergeva durante il lavoro a coppie, si sono ritrovate di fatto tutte le

strategie identificate in aula, benché talvolta aggregate in modo differente: a titolo di esempio, una strategia denominata, in aula, “Ricordati che sei plurilingue!” – la possibilità di arrivare a comprendere una parola opaca verso l’italiano passando attraverso un’altra lingua conosciuta – è in questo studio confluita nella strategia “6.Gestione trasparenza lessicale”, in quanto poco produttiva, da sola, nei due testi qui utilizzati. Questo risponde alla nostra prima domanda di ricerca evidenziando che tutte le strategie sviluppate durante i moduli ICR sono state spontaneamente trasferite dai partecipanti alla comprensione di un testo in EFL, al di fuori della famiglia linguistica romanza.

3.5.2. Consapevolezza nell’uso delle strategie (DR2)

Uno dei punti cardine dell’IC consiste nello stimolare, nell’apprendente, la presa di coscienza degli strumenti cognitivi e metacognitivi che si hanno a disposizione di fronte a una lingua non o poco conosciuta, nonché la capacità di mobilitarli e trasferirli da una lingua all’altra o da un contesto a un altro. Inoltre, come si è visto, l’IC mira a promuovere più in generale la riflessione sulle dinamiche del proprio apprendimento, allo scopo di renderle più visibili all’apprendente e, pertanto, maggiormente produttive.

Questi obiettivi sono a più riprese segnalati dai referenziali per gli approcci plurali e l’IC. Nello specifico, la sezione 4.1.2.2 del REFIC è intitolata “Adottare procedure d’apprendimento riflessive”, mentre diversi descrittori di risorse del CARAP riguardano il ruolo delle strategie nell’apprendimento e la loro trasferibilità (A 20.2.1. *Interrogarsi sulle strategie di comprensione adattate/specifiche dinanzi a una lingua sconosciuta*; S 5.6. *Saper identificare le proprie strategie di lettura nella prima lingua (L1) e applicarle nella seconda (L2)*; S 7.7.3. *Saper trarre profitto da esperienze di apprendimento precedenti in occasione di nuove occasioni di apprendimento [saper realizzare transfer di apprendimento]*).

Per mettere a fuoco quei momenti in cui i partecipanti mostrano di utilizzare con diversi gradi di consapevolezza una o più strategie di costruzione del senso, sono state rilevate tutte le volte in cui gli alunni, anziché applicare una strategia in automatico e senza soffermarvisi, propongono intenzionalmente modi di procedere o spiegano al partner come sono arrivati alla comprensione (es. 27-30). In altri casi, come evidenziano gli esempi 31-33, gli alunni mostrano un grado di consapevolezza ancora maggiore, dichiarando esplicitamente di voler ricorrere ad alcune delle strategie messe a fuoco durante i moduli di ICR. Va segnalato, a questo proposito, che nella presentazione del task di comprensione in inglese ai partecipanti al momento delle registrazioni (Fig.3), non si è fatto esplicito riferimento alle strategie identificate in sede di corso ICR, né è stato mai chiesto agli alunni di “studiarle” o “memorizzarle”.

27) 45:231 ¶ 127 in GR1 ND 2

MANOLO: vabbè, leggiamolo tutto e poi diciamo il significato più o meno <ricomincia a leggere>.

28) 52:269 ¶ 180 – 181 in GR2 ND 3

RAFFAELLO: ma con hit non è che si intende proprio il dna? tipo: quel colpo... ha identificato.

MARIO: vabbè, mettiamo bla-bla-bla ...the bla-bla-bla identified a woman...

29) 55:154 ¶ 11 in GR2 ND 6

ALESSIO: vabbè, allora facciamo... facciamo prima piccole parti, tipo fino alla prima parte che ho letto, poi facciamo tipo una traduzione.... quindi il titolo è: l'importanza della motivazione, di una motivazione. quindi visto che c'entra anche Michael Jordan dovrebbe esserci appunto una motivazione di qualcosa. facciamo la traduzione.

30) 53:178 ¶ 28 in GR2ND 4

ANTONIO: sì, ma sai... anch'io non mi sono proprio focalizzato sulla traduzione anche perché non... non so tradurre tutte le parole, pezzo per pezzo... però fanno capire un po' il senso. secondo me ci dice che...

31) 53:47 ¶ 53 in GR2ND 4

ANTONIO: ma sì, infatti dopo proveremo anche con i trucchetti che... sappiamo.

32) 52:244 ¶ 7 – 10 in GR2 ND 3

MARIO: allora... come vuoi fare, tipo? traduciamo pezzo per pezzo...?

RAFFAELLO: sì, utilizziamo il solito metodo che utilizziamo sempre durante le lezioni, magari. allora, vabbè, il titolo...

33) 44:3 ¶ 5 – 8 in GR1 ND 1

DONATELLA: allora, io partirei con le tecniche che avevamo detto...

ENZO: esatto: il titolo, com'è impostato...

DONATELLA: eh, poi magari anche con l'immagine.

ENZO: infatti.

Fig. 13: esempi dei vari livelli di consapevolezza nel ricorso alle strategie.

Si tratta, in tutti gli esempi visti, di considerazioni spontanee degli alunni nella fase *think-pair* del lavoro, in assenza della docente. Se analizziamo la fase *share*, in cui i partecipanti riportano quanto compreso

all'insegnante, le istanze di consapevolezza nell'uso delle strategie e di autoriflessione sul proprio metodo di apprendimento e di costruzione del senso si fanno, sollecitate dalla docente, più numerose e articolate. I frammenti seguenti ne forniscono, per limiti di spazio, solo pochi esempi.

-
- 1D) 57:20 ¶ 9 – 10 in GR1.CD 1
 DONATELLA: eh, infatti. siamo andati un po' a vedere... abbiamo usato, tipo, le tecniche che avevamo imparato, tipo abbiamo letto la parte dopo del testo anche se non capivamo quella prima, poi abbiamo... come... abbiamo... considerato... no, non considerato... abbiamo letto le parole che conoscevamo e abbiamo provato a attaccare i pezzi.
-
- 2D) 65:29 ¶ 18 – 24 in GR2.CD 1
 PAOLO: allora, magari, poi, parlo per me, poi non so per FEDERICO, magari c'erano delle parole che ci spiazzavano, proprio non...
 FEDERICO: eh, sì, che proprio... che ci facevano restare un pochino indecisi, cioè, proprio perché non avevamo proprio un'idea di che cosa potevano voler dire.
 DOC.: e cosa avete fatto in quel caso?
 FEDERICO: abbiamo sostituito con bla-bla.
 PAOLO: con bla-bla, e siamo andati avanti.
 FEDERICO: cercando di capire anche il contesto e provando a ipotizzare, tipo, anche una parola che... ci poteva stare bene all'interno di quella frase, che avesse però anche un senso logico, ovviamente.
 PAOLO: e poi magari, andando avanti, abbiamo capito, siamo riusciti a identificare quella parola, magari non proprio...
-
- 3D) 65:33 ¶ 53 – 61 in GR2.CD 1
 DOC.: [...] vi sembra, di fatto, di aver... cioè, che questi strumenti che abbiamo messo a fuoco in questo triennio per leggere un testo effettivamente vi abbiano aiutato, o...
 PAOLO: sì.
 FEDERICO: certo, certo, cioè, secondo me...
 RIC.: <??> ...di più, o che comunque tanto ormai li avreste avuti lo stesso anche senza fare il corso?
 PAOLO: no, no.
 FEDERICO: no, no.
 PAOLO: per esempio io... in prima media, subito, proprio prima di iniziare il corso, quando in un testo magari sia inglese che francese non capivo una parola mi piantavo. e non andavo avanti. e invece adesso...
 FEDERICO: adesso la sorpasso, diciamo, la lascio perdere e poi ci ritorno su.
 PAOLO: vado avanti, e poi... torno indietro e capisco.
-

Fig. 14: esempi di consapevolezza nel ricorso alle strategie, sollecitati dalla docente (fase share).

Nel complesso, dunque, in risposta alla seconda domanda di ricerca (*Quale livello di consapevolezza mostrano i partecipanti nel ricorso a tali strategie?*), si può concludere che i partecipanti mostrano diversi gradi di consapevolezza nell'applicazione delle strategie: dall'intenzionalità della procedura da adottare, alla messa a fuoco consapevole con rimando esplicito ai moduli ICR seguiti, e infine, quando direttamente sollecitati dalla docente, alla riflessione con considerazioni articolate sull'utilità del corso nel suo complesso ai fini di migliorare il proprio apprendimento.

3.5.3. Comparazione dei due gruppi (DR3)

I due gruppi di partecipanti differivano tanto per età e relativa scolarizzazione quanto per durata dei moduli ICR frequentati e modalità di partecipazione (cfr. Fig.1). A questo proposito va ricordato che, volendo osservare gli effetti dei moduli ICR ai fini di un possibile inserimento nel sistema scolastico pubblico in quanto tale, nella sua inclusività e varietà, si è scelto di non effettuare alcuna selezione sugli alunni. La partecipazione è avvenuta pertanto su base volontaria, il che comporta un'alta eterogeneità tra i partecipanti a livello di memoria di lavoro, competenze in L1 e L2, maturità, conoscenze previe e retroterra socio-economico.

Con queste premesse, e pur in linea con l'approccio prevalentemente qualitativo di questo studio, si ritiene che una comparazione anche quantitativa fra i due gruppi sull'uso consapevole delle strategie qui descritte possa dare indicazioni sull'efficacia e la portata educativa dei moduli IRC nel tempo, oltre a fornire eventuali suggerimenti su come strutturare al meglio tali moduli.

La Fig.15 illustra attraverso un diagramma Sankey – dove a maggior ampiezza di banda corrisponde un maggior numero di rilevazioni – questa comparazione, che è stata condotta sulle occorrenze dei codici per le nove strategie identificate, nonché su quelle relative al codice di consapevolezza (qui esclusivamente per le fasi *think-pair*).

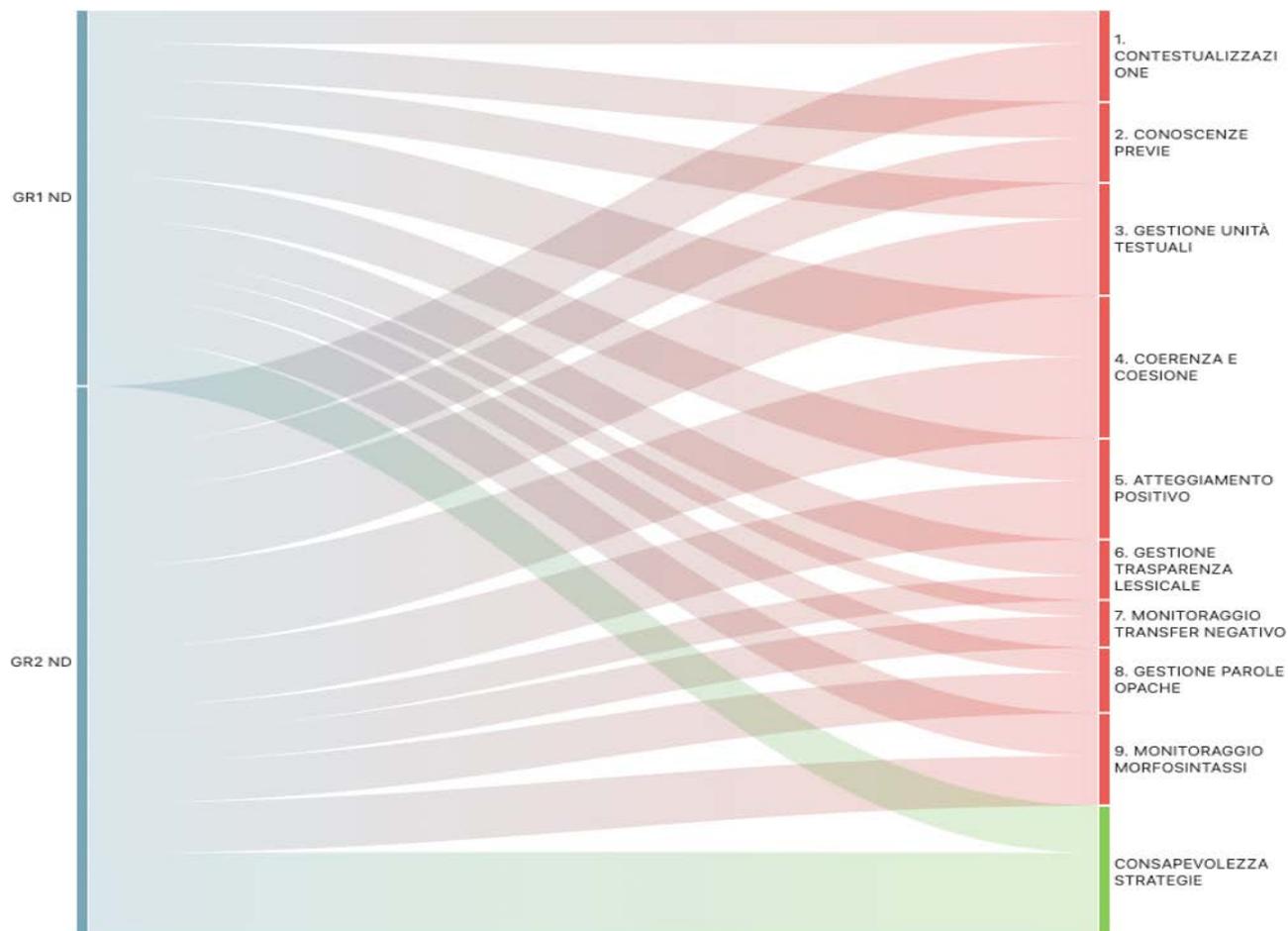


Fig.15: occorrenze dei codici di strategie e consapevolezza nei due gruppi (diagramma Sankey).

Il primo fenomeno che già risulta evidente dall'osservazione della Fig.15 è che, nel complesso, gli alunni più grandi e maggiormente esposti all'ICR (GR2) applicano le strategie con maggior frequenza rispetto al GR1, e che il loro livello di consapevolezza nell'applicazione delle strategie risulta notevolmente più alto.

Da un lato, questa maggior dimestichezza e competenza nel ricorso alle strategie è certamente in parte motivata anche da un più generale "effetto di maturazione" (Kaddoura, 2013) dovuto allo sviluppo cognitivo e alla scolarizzazione, più avanzati nel secondo gruppo. Tuttavia, nell'attesa di ulteriori studi empirici con un eventuale gruppo di controllo, ci sembra plausibile ipotizzare che il contatto prolungato con l'approccio intercomprensivo in ambito romanzo (benché nel secondo e terzo anno con un numero assai ridotto di ore) abbia agito quantomeno come concausa, come peraltro percepito e dichiarato dai partecipanti stessi (cfr. Fig.14, es. 3D).

Ai fini di un'osservazione più nel dettaglio degli stessi dati, la Fig. 16 fornisce, attraverso una comparazione quantitativa espressa nel numero di rilevazioni per ciascuna strategia nei due gruppi e nella relativa differenza percentuale, ulteriori elementi di discussione per una migliore caratterizzazione della comparazione.

		RILEVAZIONI TOT	GR1	GR2	δ % (GR2 su GR1)
TOP-DOWN / INFERENZA	1. CONTESTUALIZZAZIONE	41	15	26	73,3
	2. CONOSCENZE PREVIE	36	16	20	25,0
	3. GESTIONE UNITÀ TESTUALI	50	16	34	112,5
	4. COERENZA E COESIONE	63	27	36	33,3
	5. ATTEGGIAMENTO FIDUCIOSO	45	19	26	36,8
BOTTOM-UP / TRANSFER	6. GESTIONE TRASPARENZA LESSICALE	29	16	11	-31,3
	7. MONITORAGGIO TRANSFER NEGATIVO	21	7	14	100,0
	8. GESTIONE PAROLE OPACHE	29	11	18	63,6
	9. MONITORAGGIO MORFOSINTASSI	41	19	22	15,8
	TOTALE APPLICAZIONE STRATEGIE	355	146	207	41,8
	CONSAPEVOLEZZA STRATEGIE	59	21	38	81,0

Fig. 16: occorrenze di strategie e consapevolezza, totali, per gruppo e con percentuale di differenza GR2 su GR1.

In risposta alla terza domanda di ricerca (*Quali differenze si possono riscontrare nei due gruppi di partecipanti rispetto all'applicazione di queste strategie, in termini di frequenza di uso e consapevolezza?*), oltre una generale maggior frequenza nell'uso complessivo delle strategie e nel livello di consapevolezza (in GR2 maggiori rispettivamente del 41,8% e dell'81% rispetto a GR1), si evidenzia che l'utilizzo da parte del GR2 risulta maggiore rispetto a quello del GR1 in ben otto su nove delle strategie identificate.

Nello specifico, le strategie che gli alunni del GR2, in contatto con il metodo intercomprensivo sulle lingue romanze in un arco diacronico più lungo, mostrano di applicare con frequenza molto maggiore ($\% \geq 60$) rispetto al GR1 risultano essere, fra le strategie top-down, quelle di gestione procedurale delle unità testuali (str.3, $\%=112,5$) e di identificazione del contesto tematico (str.1, $\%=73,3$), mentre in ambito bottom-up abbiamo le due strategie di monitoraggio della problematicità lessicale (str.7, $\%=100$; str.8, $\%=63,6$).

Per contro, per il gruppo di alunni più giovani, che ha seguito un unico modulo lungo di ICR in un arco di tempo limitato, si evidenzia un'unica strategia che presenta maggior frequenza di uso rispetto all'altro gruppo (il 31,3% di volte in più), ovvero la gestione della trasparenza lessicale non problematica, strategia intercomprensiva primaria e di più immediata assimilazione.

In attesa di ulteriori studi sul tema, si può ipotizzare che, al prolungarsi del contatto con il metodo su un arco temporale più disteso e reiterato, e con l'avanzare della scolarizzazione, gli alunni si emancipino gradualmente dal ricorso alla mera somiglianza lessicale fra le lingue, e apprendano a rilevarne e gestirne meglio anche i nodi problematici, così come a fare maggior affidamento sul testo nel suo complesso, in termini di contestualizzazione e di strategie procedurali. In questo senso, possiamo fare nostro l'invito di Brevik (2019, p. 2883) a investigare ulteriormente questo aspetto e a promuovere, a fianco dell'insegnamento esplicito delle strategie in momenti dedicati, la loro pratica quotidiana e ragionata nell'educazione linguistica:

"Thus, more insight is needed concerning how to sustain strategies instruction beyond initial explaining, modelling and scaffolding, so that students maintain and transfer what they have learned across contexts and languages [...]."

4. Conclusioni E Limiti

Lo studio indaga la possibilità che alunni preadolescenti trasferiscano spontaneamente strategie di lettura sviluppate in un contesto di ICR alla comprensione di testi in una lingua, l'inglese, non appartenente alla famiglia romanza. I dati qui presentati hanno consentito di evidenziare che tutte le strategie individuate e sperimentate dai partecipanti durante i moduli ICR vengono applicate spontaneamente anche di fronte a un testo in inglese, e ha fornito una caratterizzazione ed esemplificazione di tali strategie. Lo studio ha inoltre esplorato i diversi livelli di consapevolezza degli alunni nel farvi ricorso e comparato gli esiti nei due gruppi di partecipanti, evidenziando che a un'esposizione prolungata e reiterata al metodo intercomprensivo è aumentata notevolmente la consuetudine nel ricorso alle strategie, nonché la consapevolezza del loro utilizzo da parte degli alunni.

Il lavoro ha carattere esplorativo e presenta, per sua natura, alcuni limiti. In primo luogo, esso è circoscritto a un numero molto ridotto ed eterogeneo di alunni. Se questa eterogeneità rispecchia da un lato l'effettiva realtà del sistema scolastico italiano per il quale si auspica qui l'integrazione curricolare dell'ICR, dall'altro essa, unita alla limitatezza del campione, non permette di generalizzare questi risultati a una popolazione scolastica più ampia. Inoltre, l'analisi, per la sua natura prevalentemente qualitativa, pur consentendoci di individuare e caratterizzare chiaramente l'oggetto di indagine, resta pur sempre sottoposta alle interpretazioni soggettive della ricercatrice che l'ha svolta.

Molti sono gli spunti per ulteriori studi sul tema, che potrebbero superare alcuni di questi limiti ricorrendo a campioni più numerosi, in regioni geografiche diverse, o con lingue non romanze diverse dall'inglese. Se da un lato il ricorso a campioni meno limitati e a un gruppo di controllo potrebbe fornire esiti quantitativi più generalizzabili, ulteriori studi in ambito qualitativo potrebbero inoltre approfondire, tramite interviste semi-strutturate, l'impatto dell'ICR su fattori come la motivazione e l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento delle lingue straniere in generale.

Non è questa la sede per portare avanti le istanze istituzionali e politiche necessarie a un inserimento dell'ICR nelle nostre scuole medie. Tuttavia, non possiamo non porci la seguente domanda: se consideriamo l'IC non solo come un metodo rapido per imparare le lingue, bensì come un approccio didattico che permette di identificare e fare consapevolmente proprie strategie di lettura trasversali e plurilingui, quale fenomenale palestra potrebbe essere per i nostri ragazzi esercitarsi a scuola fin da molto giovani sull'IC dentro e fuori la famiglia romanza?

Ringraziamenti

Questo studio ha ricevuto il sostegno del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca italiano (prot. MIUR 0007095 of 10.06.2019), del Ministerio de Ciencia e Innovación y Agencia Estatal de Investigación, Research Project Inter_ECODAL (grant MCI/AEI PID2020-113796RB-I00), e dell'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, Research Project Grupo Gr@el (grant AGAUR 2017SGR 915).

Bibliografia

- Alkhaleefah, Tariq A., (2016). Taxonomies in L1 and L2 reading strategies: A critical review of issues surrounding strategy-use definitions and classifications in previous think-aloud research. *The reading matrix*, volume 16, 162-226.
- Andrade, Ana Isabel, Filomena Martins & Ana Sofia Pinho (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension REFIDIC. 8 | 1 | 2019 *Recherches sur les compétences en intercompréhension: Développements du projet Miriadi*, (1). <https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2019/01/010>
- Arenare, Giovanna, Encarnación Carrasco Perea & Carmen López Ferrero (2021). Romance languages and EFL: friends or foes? A study on the effects of Romance Intercomprehension training on plurilingual competence and EFL reading skills in young learners. *International Journal of Multilingualism*. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2021.2019746>
- Batini, Federico, Irene Brizioli, Andrea Mancini, Mirko Susta & Irene Dora Maria Scierri, I. (2021). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 16, 79-86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Block, Ellen (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 463-494. <https://doi.org/10.2307/3586295>
- Bonvino, Elisabetta & Diego Cortés Velásquez (2016). Il lettore plurilingue. *LEND. Lingua E Nuova Didattica*.
- Bonvino, Elisabetta, Elisa Fiorenza & Diego Cortés Velásquez (2018). Observing strategies in intercomprehension reading, *Frontiers in Communication*, 3 (July), 1-15.
- Brevik, Lisbeth M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32, 2281-2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Brown, Rachel (2017). Comprehension strategies instruction for learners of English: Where we have been, where we are now, where we still might go. In Susan E. Israeli (a cura di), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 543-567). The Guilford Press.
- Candelier, Michel (2010). Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) – un outil pour la prise en compte de la diversité à l'école. In *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – diversité et inclusion: enjeux pour la formation des enseignants*. (pp. 85-93). Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at>
- Capucho, Filomena (2011). Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. In Maddalena de Carlo (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 223-241). Wizarts Editore.
- Carrasco Perea, Encarnación (2010). Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos. In Peter Doyé & Franz Joseph Meissner (a cura di), *Lernerautonomie durch interkomprension: Projekte und perspektiven* (pp. 117-127). Narr.
- Carrasco Perea, Encarnación & Silvia Melo-Pfeifer (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿Proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña-Hamburgo. In Silvia

- Melo-Pfeifer & Christian Helmchen (a cura di), *Plurilingual literacy practices in school and teacher education* (pp. 163–197). Peter Lang.
- Cassany, Daniel (2019). *Laboratorio lector*. Anagrama.
- Castagne, Eric (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. In Eric Castagne (a cura di) *Les enjeux de l'intercompréhension*. Coll. ICE 2, (pp. 155–166). Epure.
- Chamot, Anna Uhl (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14–26.
- Cortés Velásquez, Diego (2015). *L'intercomprensione orale: ricerca e proposte didattiche*. Le Lettere.
- Cortés Velásquez, Diego (2016). La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese. In Elisabetta Bonvino & Marie Christine Jamet (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 81–111). <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-4>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/language-policy>
- Council of Europe (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- de Carlo, Maddalena (a cura di). (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi; Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. <https://frama.link/REFIC-REFDIC>.
- EuropeanCommission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in europe – 2017 edition*. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en
- Ferrão Tavares, Clara & Christian Ollivier, C. (2010). O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. *Revista Redinter*, 1.
- Gough, Philip B. (1972). One second of reading. In James F. Kavanagh & Ignatius Mattingly (a cura di), *Language by ear and by eye*. (pp. 331–358). MIT Press.
- Grzega, Joachim (2005). The role of English in learning and teaching European Intercomprehension skills. *Journal for EuroLinguistics*, 2, 1–18.
- Hemming, Erik, Horst G. Klein & Christina Reissner, C. (2011). *English - the bridge to the romance languages*. Shaker Verlag.
- Kaddoura, Mahmud (2013). Think-pair-share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational research quarterly*, 36, 3–24.
- Kintsch, Walter (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2–3), 125–128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- Koda, Keiko (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1–44.
- Kuhn, Deanna, John Black, Alla Keselman & Danielle Kaplan (2000). The Development of Cognitive Skills To Support Inquiry Learning. *Cognition and Instruction*, 18, 495–523. https://doi.org/10.1207/S1532690XC1804_3
- Lyman, Frank (1987). Think-pair-share: An ending teaching technique. *MAA-CIE Cooperative News*, 1, 1–2.
- Marshall, Steve & Danièle Moore (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Martins, Filomena (2011). Intercompreensão e formação de professores para os primeiros anos de escolaridade: desafios e potencialidades. In Dolores Álvarez, Patrick Chardenet & Manuel Tost (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 417–431). Union Latine.
- McKeown, Regina G. & James L. Gentilucci (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 51, 136–147. <http://www.jstor.org/stable/40021843>
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2014). Intercomprehension between romance languages and the role of English: a study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120–137. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679276>
- Odlin, Terence (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>.
- Rubin, Joan (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rumelhart, David E. (1977). Toward an interactive model of reading. In Stanislav Dornic (a cura di), *Attention and performance VI*. (pp. 573–603). Erlbaum.
- Saccardo, Diana (2016). La politica linguistica nella scuola italiana. In Carlos Alberto Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 21–29). Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-2>
- Savy, Renata (2005). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi. In Federico Albano Leoni & Rosa Giordano (a cura di) *Italiano Parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, 2005.
- Sellarès Crous, Laura (2015). *Integrar la intercomprensio entre llengües romàniques a les classes d'anglès? Justificació, aportacions i prespectives*. (tesi di Master non pubblicata, Universitat de Barcelona)

Smith, Frank (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart & Winston.

Steil, Kevin R. (2018). *Plurilingual Approach to Teaching English as a Foreign Language to Primary Students: An Exploratory Study in a Catalan School*. (tesi di Master non pubblicata, Universitat de Barcelona)

Vetter, Eva (2011). Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning: The case of Italian in the Austrian secondary school system. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 348–365. <https://doi.org/10.1177/1367006911426385>

APPENDICE I: ANALISI DEI TESTI UTILIZZATI PER LA RACCOLTA DATI

Why kids need to stay motivated while learning

By Kate Kelly



The Importance of Motivation

Motivation is a drive. It's the forces that keeps kids going even when they face a difficult task. A child who trains long hours for a baseball tryout or stays up late to nail a science project has got motivation. Usually, there's a reward involved. The reward can be simple. Making the baseball team or having teachers and peers praise the science project feels good. Positive feedback or a good grade also revs motivation.

Even famous people know the importance of staying motivated when facing difficulty:

"I can accept failure, everyone fails at something. But I can't accept not trying." – Michael Jordan

Adattamento da: <https://www.understood.org/en/friends-feelings/managing-feelings/feeling-victimized/the-importance-of-staying-motivated-for-kids-with-learning-and-thinking-differences> (a febbraio 2021)

THE STRANGE CASE OF THE 'TIME TRAVEL' MURDER

A woman's body is found in London. DNA turns up a hit, but the suspect apparently died weeks before the alleged victim. Here, forensic scientist Dr Mike Silverman tells the story of one of the strangest cases of his career.

A woman had been brutally murdered in London and biological material had been found under her fingernails. A sample of the material was analysed; the results were compared with the National DNA database and quickly came back with a positive match. The problem was, the 'hit' identified a woman who had herself been murdered in another town – a full three weeks before the death of her alleged 'victim'.

With no sign of a connection between the two women and nothing to suggest they had ever met, the most 'likely' scenario was that the samples had been mixed-up or contaminated at the one obvious place that they had come together – the forensic laboratory.



Adattamento da: https://www.bbc.com/news/science-environment-26324244?ocid=socialflow_twitter (a febbraio 2021)

	TESTO UNO (su MOTIVATION)		TESTO DUE (su CRIMINAL CASE)	
PAROLE TOT.	106		160	
PAROLE TRASPARENTI O POTENZIALMENTE ACCESSIBILI	30 (19)	ca. 29% (18%)	33 (27)	ca. 20% (17%)
LESSICO/STRUTTURE >A1	56 (39)	ca. 54% (37%)	88 (39)	ca. 55% (24%)
LESSICO/STRUTTURE >A2	9 (8)	ca. 9% (8%)	23 (16)	ca. 14% (10%)
LESSICO DESUMIBILE	8 (7)	ca. 8% (7.5%)	9 (6)	ca. 6% (4%)

Le cifre fra parentesi indicano l'effettivo numero/percentuale di parole una volta eliminate le ripetizioni. I totali di numeri e percentuali non ammontano necessariamente alle parole totali e al 100% in quanto alcune parole sono state considerate un'unica struttura morfosintattica (i.e. had been found), o appartengono a più categorie (i.e. facing).

APPENDICE II: CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE

Turni di parola	Indicati con l'a capo e lo pseudonimo del partecipante, tutto maiuscolo, seguito dai due punti (i.e. CLELIA:). Per la docente/ricercatrice si utilizza la sigla DOC.	
Ortografia e punteggiatura	Mantenuto un inventario minimo di punteggiatura, da non intendersi come trascrizione di tipo prosodico: punto, virgola, due punti, punto di domanda ed esclamativo. Le lettere maiuscole sono usate esclusivamente per gli pseudonimi dei partecipanti (tutto maiuscolo, i.e. CLELIA) e per i nomi propri (i.e. <i>Michael Jordan</i>).	
Fonetica e prosodia (non segnalati aspetti prosodici come attenuazione, tono o ritmo)	...	Brevi esitazioni o tono sospensivo a fine enunciato
	<sp>	Pause vuote superiori ai tre secondi
	<lp>	Pause superiori ai dieci secondi
	<silence>	Pause oltre i quindici secondi
	'ehm', 'mh', 'ahah', 'mhmh'	Pause piene interiettive o le segnalazioni di assenso
Parole o sequenze inintelligibili	<??>	
Frammenti di parole	'+' al termine del frammento (i.e. <i>sì, vab+... ma non sono sicura</i>)	
Errori di pronuncia e lapsus	*' prima della parola (i.e. <i>*vittimi</i>)	
Sovrapposizioni	Non essenziali agli scopi di questo studio, indicate semplicemente con <overlapping> preposto alla sequenza dialogica che si sovrappone a una precedente.	
Fenomeni non verbali e annotazioni del trascrivente	Annotati tra i segni '<>' (i.e. <ride>, <rivolgendosi a CLELIA>).	
Parole straniere	Non segnalate in alcun modo le parole in inglese, in quanto tutti i pairwork sono un continuo andirivieni fra l'inglese dei testi assegnati e la traduzione in italiano, e si è verificato che non si presentano mai casi di ambiguità.	
Citazioni o riletture del testo	Non segnalate con una grafia differente; la parola straniera è fra virgolette singole soltanto quando è annotazione del trascrivente che indica la parola finale di un'ampia porzione di testo riletta ad alta voce (i.e. <rilegge il primo paragrafo fino a 'task'>).	