

Spagnolo al TFA. Dalla teoria all'unità didattica/di apprendimento.

Spanish at TFA. From theory to teaching/learning unit.

ENRICO LODI

This article aims to provide a general overview on the process of formation of the students/future teachers of Spanish Language and Culture, within the TFA experience (2014-15 edition). Special attention has been drawn to the theoretical frame and to the methodology of the different educational approaches in the last decades. After a recapitulation of the most important phases of such evolution, the article focuses on the specific experience of the TFA students, both in the first phase and at school during the apprenticeship. The main goal, in this respect, is to deal critically with the most important aspects of the TFA process without excluding the difficult moments in combining theory and the reality of the classroom.

KEYWORDS: SPANISH, DIDACTICS, TEACHING UNIT, LEARNING UNIT.

1. Premessa

L'obiettivo di questo elaborato è considerare gli aspetti salienti e le criticità che hanno caratterizzato il percorso di studio degli iscritti al Tirocinio Formativo Attivo 2014-2015, per la classe di abilitazione in Lingua Spagnola e in Letteratura e Cultura Spagnola e Ispanoamericana¹, iscritti all'Accorpamento 8, valido per la docenza sia nelle scuole secondarie di primo grado, sia per le secondarie di secondo grado.

Il corso, cui hanno partecipato 19 candidati, è stato suddiviso, rispecchiando grosso modo l'edizione precedente del TFA, in due fasi: una prima parte dedicata alla somministrazione di corsi di area pedagogico-generale e, quindi, un blocco di corsi inerenti all'area disciplinare linguistica e culturale dell'accorpamento interessato.

Giunti a questa fase centrale della frequenza, gli studenti hanno dovuto anche cimentarsi con la propria esperienza di tirocinio, iniziando l'esperienza di osservazione negli istituti scolastici, sia di primo che di secondo grado, per poi procedere con la fase di "attivazione", ossia con la presa in carico di alcune ore di docenza nella classe

ospitante al fine di poter ottimizzare e volgere in pratica didattica quanto acquisito sul piano teorico.

Il numero limitato, ma tendenzialmente analogo per tutti i candidati, delle ore dedicate all'attivazione² ha fatto sì che questa si strutturasse come una unità didattica o di apprendimento, compatibile con la programmazione annuale prevista per la classe ospitante.

Essendo l'attivazione il momento cruciale dell'attività di Tirocinio Formativo, questa ha dovuto trovare riscontro nella relazione finale degli abilitandi, che, nel loro elaborato, hanno descritto il processo di tirocinio presso la struttura scolastica, mostrando e giustificando l'unità d'insegnamento che hanno attivato in un ambito tematico-disciplinare a scelta, ma differenziato secondo la scelta ripartita tra "lingua", "cultura" o "letteratura". Durante questa fase, gli abilitandi TFA hanno intensificato il loro confronto con la figura del tutor: un docente di scuola secondaria che coordina e dà indicazioni agli studenti del TFA su come impostare il proprio lavoro³.

In questo articolo, intendo osservare l'evoluzione del passaggio dalla teoria alla pratica, con un *focus* preferenziale, ma non esclusivo, sui corsisti che hanno presentato un'esperienza di attivazione in ambito letterario. Cercherò di mettere in luce i tratti comuni ma

anche le difficoltà riscontrate, tanto nell'ambiente-classe quanto a livello di dinamiche interne del TFA.

2. Prospettiva d'analisi

Il mio compito di osservazione si è articolato non solo attraverso il ruolo di "osservatore esterno" previsto dal progetto di ricerca, bensì anche attraverso quello di docente presso il Tirocinio Formativo Attivo. In concreto, sono stato titolare dei moduli "Programmazione didattica"⁴ e "Tecniche didattiche per la cultura dei paesi ispanofoni"⁵.

Nella prima di queste due unità modulari, i contenuti trasmessi e le riflessioni svolte con gli studenti si sono concentrati su normative e indicazioni di ambito nazionale ed europeo, e sul confronto tra i principi ispiratori e i contenuti fondamentali di queste e la programmazione di area disciplinare. In questo senso, è stato per me significativo recepire i commenti ricavati da un compito assegnato: il raffronto tra un Piano dell'Offerta Formativa di un istituto scelto dal corsista (spesso coincidente con la scuola dove questi si apprestava a svolgere la propria attivazione) e, nello stesso istituto, la programmazione/piano di lavoro annuale di spagnolo adottato per una classe. Le osservazioni svolte dagli studenti TFA hanno fornito prime indicazioni utili per integrare quanto poi emerso nelle relazioni finali. Il secondo insegnamento di cui sono stato titolare, invece, è stato forse il più rilevante nell'ottica di questa ricerca, soprattutto perché "Tecniche didattiche per la cultura" ha integrato il modulo propriamente letterario, che è stato il momento centrale di acquisizione per chi ha poi costruito la propria unità didattica o di apprendimento su contenuti letterari di ambito spagnolo o ispanoamericano.

Nel corso delle mie lezioni, in accordo preventivo con la pianificazione adottata dalla stessa prof.ssa Bianchi, ho posto in evidenza la liminarietà tra i contenuti culturali e quelli letterari. Oltre all'ovvia inclusione del sottoinsieme "letteratura" nell'insieme "cultura", infatti, diversi approcci metodologici suggeriscono che non può sussistere una separazione netta tra le due manifestazioni e che, a beneficio di una didattica stimolante ed efficace dal punto di vista comunicativo e della formazione delle competenze, deve stabilirsi un continuo intercambio che

anzi favorisca l'interazione anche laddove si trasmettano contenuti precipuamente linguistici.

Rispettando questa impostazione anche nella realizzazione delle loro unità didattiche, gli studenti TFA sono stati incoraggiati a praticare una didattica aperta e capace di superare le barriere rigide che separano un contenuto dall'altro, rispondendo così al principio secondo il quale le competenze non possono essere acquisite in modo asettico, con una ripartizione secondo le categorie didattiche tradizionali ormai ritenute per molti versi obsolete, sebbene in parte tuttora valide per singoli momenti d'insegnamento.

3. L'idea di didattica nel TFA. Dall'acquisizione teorica all'operatività in sede di tirocinio.

Proprio nell'ottica della piena condivisione di un orizzonte metodologico chiaro, gli studenti TFA sono stati guidati, sin dagli insegnamenti loro somministrati nel blocco di area generale-pedagogica⁶, all'acquisizione dei principi ispiratori e degli elementi fondamentali di una didattica inclusiva per competenze, poi declinata, nel secondo blocco degli insegnamenti curricolari, in chiave propriamente linguistica, con attenzione all'analisi di tutti gli elementi teorici relativi anche al livello più generale della comunicazione emersi negli ultimi decenni di ricerche in questo settore scientifico.

È emerso così un concetto di "competenza linguistica" che, interagendo opportunamente con le strutture di conoscenza possedute dallo studente come "conoscenza del mondo"⁷, dà luogo allo sviluppo della "competenza strategica", indispensabile al discente per reagire al meglio al mutare delle variabili di situazione.

A sua volta, lo stesso concetto di "competenza linguistica" è stato studiato nelle sue componenti strutturali come emerge, ad esempio, nei lavori di studiosi come Bachman⁸, con le sottoarticolazioni in "competenza organizzativa" (a sua volta scindibile in c. grammaticale e c. testuale) e "competenza pragmatica", che consta ulteriormente di una "competenza illocutoria", basata su funzioni come quella ideativa, euristica e comunicativa, e di una "competenza sociolinguistica", più focalizzata sulle variabili di registro e, per l'appunto, sulle specificità testuali che operano al livello della retorica e dei

riferimenti culturali di una lingua parlata da una comunità.

Alla base del lavoro di approccio alla didattica per competenze, a partire *in primis* dal corso di *Fondamenti di didattica e di programmazione* (e, in particolare, dal modulo *Fondamenti di didattica delle lingue straniere moderne*), i corsisti hanno (ri)percorso gli elementi centrali e la terminologia di riferimento della rivoluzione didattica avvenuta nella seconda metà del secolo XX, specie dagli anni Sessanta e Settanta.

Il principale testo assegnato, in questo senso, è stato *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*⁹, che propone un percorso esaustivo e aggiornato sull'evoluzione delle metodologie di insegnamento delle LS. La sua scansione diacronica permette allo studente di acquisire consapevolezza sull'ubicazione e sull'eziologia delle diverse attività che si compenetrano anche nella didattica più recente.

I corsisti hanno potuto gerarchizzare i concetti glottodidattica a partire dall'idea di "approccio", ossia dalle convinzioni sulla natura della lingua e dell'apprendimento linguistico, per poi concentrarsi sul *design*¹⁰, ovvero sul modello di sillabo, sull'insieme di obiettivi generali e specifici, e sulla loro relazione con i ruoli attribuiti al discente, al docente e ai materiali utilizzati. Da queste caratteristiche si può evincere facilmente che il concetto di *design* in glottodidattica è stato spesso assimilato (come accade anche in Barsi e Rizzardi) alla definizione di "metodo" laddove, in altre tassonomie, il metodo assume invece una valenza molto più panoramica capace di contemplare al suo interno l'insieme di approccio, *design* e delle specifiche procedure che vengono messe in atto nella pratica quotidiana della docenza.

Secondo lo schema sopra proposto, sussistono tre grandi orientamenti¹¹ nella didattica delle lingue straniere: l'orientamento "linguistico", che concepisce il fenomeno idiomatico come un insieme di regole; l'orientamento "comunicativo" e l'orientamento "umanistico-psicologico".

Nel bacino dei metodi con orientamento linguistico, si è spesso menzionata la differenza tra i metodi deduttivi, che partono dalla grammatica per arrivare al testo (come accade nel metodo grammatica-traduzione, ma anche in quello fondato sulla lettura e in quello "cognitivo") e i

metodi induttivi, che invece invitano il discente a ricavare le regole astratte dall'osservazione del materiale linguistico oggetto di studio (è il caso di metodi come quello chiamato "diretto" e quello "orale-situazionale").

In questo ambito di classificazione, pensando all'interazione con lo studio letterario, è interessante notare che i metodi linguistici tradizionali come quello grammatica-traduzione, che risale addirittura al secolo XVIII, sono nati proprio con una concezione del testo di letteratura come punto di arrivo del processo di apprendimento linguistico. L'opera letteraria, insomma, era concepita come il fulcro e la stessa meta finale dell'acquisizione di una LS.

Accanto ai metodi che s'inscrivono nell'orientamento linguistico, si è sviluppato, in una fase successiva, un filone metodologico sorto dalla parallela rivoluzione che, a monte, stava avvenendo nella ricerca linguistica e che, appunto, ha avuto una ricaduta fondamentale sulle pratiche glottodidattiche¹². La pragmatica, ovvero lo studio che si occupa del valore d'uso della lingua, ha conferito una svolta agli studi glottodidattici e ha permesso il perfezionamento del cosiddetto "orientamento comunicativo". La lingua, nel metodo comunicativo, è ora concepita come uno strumento per "fare", e la realtà circostante acquisisce un'importanza inedita. Nell'applicazione del metodo comunicativo alla creazione di unità didattiche, gli studenti hanno quindi attribuito priorità alla creazione di attività che permettessero di attivare non solo le nozioni grammaticali, ma anche le funzioni linguistiche attraverso le quali soddisfare specifici bisogni comunicativi.

Il *task*, o compito, inserito nell'unità didattica è stato in questo senso un elemento centrale proprio per la sua rispondenza alle esigenze didattiche del metodo, secondo cui si devono stimolare le competenze linguistiche integrandole altresì con dimensioni più ampie dell'agire, in cui anche la letteratura può diventare un'occasione per attivare competenze trasversali, come quella socioculturale o interculturale, oltre che per ricadere sulla dimensione linguistica. A questo proposito, nelle lezioni del modulo di *Tecniche didattiche per la letteratura dei paesi ispanofoni*, un momento specifico della didattica è stato dedicato proprio alla distinzione tra il testo letterario come oggetto e quello inteso come pretesto, per poi fornire indicazioni su come strutturare al meglio le

tipologie di attività (sostanzialmente suddivise in tre fasi: quelle precedenti la lettura; quelle sul testo; e quelle di consolidamento e di approfondimento) che compongono l'unità di apprendimento di letteratura, sia per quanto riguarda la lezione in cui la letteratura è la meta della riflessione, sia riguardo quella di lingua che adotta il testo letterario come pretesto.

La formazione dei corsisti sui fondamenti della didattica per competenze si è completata, dal punto di vista teorico, con lo studio, accanto all'orientamento comunicativo, di un altro approccio sviluppatosi negli stessi anni e per molti versi compatibile proprio con le convinzioni dei fautori del metodo comunicativo stesso: l'approccio umanistico-affettivo.

Secondo questa concezione della didattica, il discente è posto al centro del processo di apprendimento, e questo deve avvenire attraverso il maggior coinvolgimento possibile della sfera personale e propriamente affettiva¹³. Affermatasi soprattutto a partire dagli anni Novanta, i metodi ascrivibili all'approccio umanistico-affettivo hanno concretamente integrato la gamma di tecniche in uso da parte del docente che applica il metodo comunicativo, arricchendo quest'ultimo di valenze che trascendono la semplice visione pragmatica dell'agire comunicativo. Con la sedimentazione di questo nuovo approccio, la teoria glottodidattica si è arricchita di concetti divenuti poi centrali come "acquisizione", "apprendimento", inteso nel suo senso attuale, e "filtro affettivo"¹⁴.

Nel complesso, questa rivoluzione a livello di teorie didattiche è stata accompagnata da varie iniziative istituzionali che sono state a loro volta oggetto di approfondimento da parte dei corsisti e che effettivamente hanno costituito il punto di approdo della rivoluzione glottodidattica descritta sopra, condizionando così anche le attuali pratiche formative alla docenza.

Senza entrare nel merito delle normative nazionali, che sono state trattate diffusamente in area generale e nel modulo di *Programmazione didattica*, il testo centrale a cui gli studenti TFA hanno fatto riferimento è il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) che fornisce una gamma ampia di descrittori dei diversi livelli di competenza linguistica, specificando, in prevalenza con una terminologia positiva, ciò che l'utente di una lingua è in grado di fare. Oltre che per i descrittori in senso lato,

tuttavia, il QCER (MCER nella versione spagnola) è un documento essenziale anche per intendere la centralità del *task* nella nuova concezione di didattica delle lingue, e la sua applicazione a sfere di dominio e d'uso che devono essere riproposte nella didattica per un apprendimento ottimale. Altrettanto importante è, infine, il discorso legato alla valutazione, anch'essa calibrata sul concetto di competenza e attenta quindi a elementi prima assenti come l'autovalutazione di sé e del processo di apprendimento.

Esposti a questo complesso panorama teorico, i corsisti del Tirocinio Formativo Attivo sono stati poi invitati a condividere con i docenti dei moduli di didattica di "Cultura", "Lingua" e "Letteratura" una serie di concetti-cardine affinché non si creasse una situazione d'incertezza terminologica e di contenuto nella stesura della propria relazione. In primo luogo, si sono evidenziate le caratteristiche che differenziano un'unità didattica da un'unità di apprendimento¹⁵, connettendo quest'ultima agli approcci glottodidattici più recenti e specificando che spesso questa può costituire, insieme ad altre UDA, un modulo, ossia un nucleo didattico più esteso, associato spesso alla realizzazione di un compito finale di portata generale.

Sempre tenendo in considerazione le nuove linee operative della didattica per competenze, i docenti si sono soffermati su un'altra questione che talvolta, nell'edizione precedente del TFA, è stata latrice di confusione: la differenza tra l'idea di "apprendimento cooperativo", che prevede generalmente una divisione in piccoli gruppi comunque orientati dal professore, e quella di "apprendimento collaborativo", fondata su presupposti epistemologici più radicali. Quest'ultima concezione, infatti, presuppone che il sapere non risieda in alcun luogo esterno al discente e pertanto ritiene possibile che sia il lavoro autonomo degli studenti stessi a permetterne l'apprendimento¹⁶.

Per quanto si tratti di una prospettiva affascinante, le unità di apprendimento prodotte dai corsisti hanno dimostrato che, pur impegnandosi nella realizzazione di pratiche cooperative con carattere laboratoriale (finalizzate alla realizzazione di una performance o almeno all'espletamento di un compito simulato), non è comunque facile creare le condizioni per un apprendimento collaborativo. Da questo punto di vista, le

unità a tema letterario hanno mantenuto la linea di tendenza di quelle a carattere linguistico o culturale, dimostrando come la letteratura stessa possa prestarsi alla realizzazione di *task*, senza però che la didattica si possa sottrarre completamente al ruolo di guida del docente.

4. Il profilo degli studenti rispetto al passaggio teoria-attivazione

Gli abilitandi sono apparsi motivati, ricettivi verso ciò che ancora non conoscevano delle metodologie di insegnamento attuali, e quindi generalmente capaci di muoversi per integrare le proprie abilità sul fronte dell'insegnamento delle lingue seconde¹⁷. Un ruolo importante, non enucleato nel paragrafo precedente, è stata la somministrazione di moduli riguardanti le tecnologie applicate all'insegnamento e le problematiche relative alla presenza in classe di BES, anche con diagnosi specifica DSA o portatori di handicap.

Dal punto di vista delle scelte di ambito (tra “lingua”, “cultura” e “letteratura”) operate ai fini della realizzazione delle unità di insegnamento da parte dei corsisti, si è verificata una ripartizione spontanea tendenzialmente bipartita, con meno unità a tema linguistico e letterario e, in compenso, un numero maggiore di unità con matrice culturale. A mio avviso, questo dato può essere letto come il riscontro della trasversalità del concetto di cultura e delle competenze ad essa relazionate¹⁸, che spesso infatti sono apparse come attività secondarie anche nelle unità di lingua e letteratura. D'altro canto, per quanto concerne il caso specifico dei lavori focalizzati su testi o argomenti letterari, bisogna certo considerare l'esiguità numerica, tra le strutture ospitanti, di istituti scolastici che, come i licei linguistici, presentano nella loro offerta didattica anche l'insegnamento della letteratura spagnola.

In modo complementare, in molte delle unità attivate presso istituti secondari di primo grado, dove non è previsto l'insegnamento specifico della letteratura, l'inserimento di elementi appartenenti alla storia della cultura e della letteratura spagnola o ispanoamericana ha rispecchiato il noto principio didattico secondo cui è opportuno incentivare la trasmissione di conoscenze letterarie per attivare, sin dalle prime fasi dell'acquisizione di una LS, gli elementi alla base della

creazione di competenze socioculturali e, in parallelo, anche l'interesse per la letteratura nonostante questa non sia inclusa tra gli insegnamenti caratterizzanti.

I corsisti TFA hanno altresì tenuto conto, nella preparazione delle loro unità didattiche/di apprendimento e nella redazione della loro relazione finale, delle differenze tra un metodo di lavoro classico, per obiettivi (strutturato per lo più in capacità, conoscenze e abilità) e, sul fronte opposto, una didattica per competenze. Inoltre, essi hanno saputo integrare a questi elementi anche i principi di una didattica inclusiva e accogliente verso i diversi bisogni educativi che si manifestano nell'ambiente classe e che, lungi dall'essere un mero elemento di simulazione, costituiscono sempre più un aspetto ineludibile della didattica attuale.

Sempre per i motivi esposti sopra, l'unità di apprendimento di letteratura si discosta forse dalla tendenza generale per ciò che concerne l'attenzione ai BES poiché viene generalmente insegnata in ambienti dove è più improbabile trovare casi di disturbi cognitivi gravi. In compenso, i lavori degli studenti hanno dimostrato che proprio il testo letterario può farsi cartina di tornasole in grado di evidenziare le singole sensibilità personali e quindi di consentire al docente una migliore calibrazione sui bisogni educativi di ciascuno studente.

5. Elementi di valutazione critica e difficoltà riscontrate.

Nel complesso, i corsisti hanno saputo strutturare in modo efficace le proprie unità didattiche o di apprendimento attivate in sede di tirocinio. In particolare, lo schema proposto per uniformare e agevolare il lavoro è stato accolto e sempre rispettato come punto di partenza, dimostrando quindi la propria validità come modello operativo¹⁹.

A mio avviso, tuttavia, è comunque necessario segnalare che su alcuni punti della struttura proposta sono stati necessari chiarimenti che permettessero agli abilitandi di migliorare la propria operatività. In particolare, talvolta è stato necessario lavorare su una chiarificazione maggiore degli obiettivi prefissati per l'unità e sulla loro suddivisione in obiettivi generali, specifici primari e secondari, laddove ai primi corrispondono tendenzialmente le competenze generali e al secondo

gruppo quelle più mirate all'apprendimento linguistico-culturale.

Inoltre, dalla lettura dei diversi elaborati dei corsisti, si potrebbe evincere una tendenza generale all'adozione di una "terminologia-obrello", come accade con il ricorso diffuso all'etichetta di "metodo eclettico" per riferirsi all'impostazione adottata nel progettare l'unità di apprendimento e al concetto (diffuso soprattutto in ambito della didattica dello Spagnolo LS) di *enfoque nocio-funcional* per indicare l'impostazione, del resto ormai onnipresente, dell'unità come un susseguirsi di nozioni e funzioni. Tuttavia, se, da una parte, questi elementi potrebbero portare a ipotizzare una padronanza non ancora ottimale delle modalità operative per mettere in pratica i principi del metodo comunicativo, dall'altra, e in modo forse più realistico, questo confermerebbe quanto il metodo comunicativo stesso resti per molti versi una categoria priva di precise linee di demarcazione, in cui confluiscono elementi che si associano più direttamente con la didattica tradizionale o con altre prospettive.

Infine, tra gli elementi critici emersi nel lavoro di lettura e di commento alle unità didattiche, talvolta è emersa anche la mancata assimilazione del concetto di valutazione, per cui, anche in sede d'esame, si è spesso dovuto ribadire come la valutazione formativa si accosti a quella

sommativa (svolta secondo metodi più o meno tradizionali) senza però il valore di giudizio su quanto appreso, bensì sul processo attraverso il quale è avvenuto l'apprendimento stesso.

Le unità didattiche/di apprendimento realizzate su tematica letteraria non si sono discostate significativamente in questo senso. Piuttosto, esse hanno messo in luce come la letteratura possa costituire uno spunto di riflessione privilegiato per affrontare altre problematiche, in questo caso di ambito più generale, come quelle relative all'epoca che stiamo vivendo. In primis, l'impegnativo percorso per giungere a una sintesi tra i principi di tolleranza e di apertura culturale, da una parte e, dall'altra, la sempre più cogente esigenza, in capo anche e soprattutto all'istruzione, di proporre modelli etici forti che contrastino gli aspetti negativi del relativismo imperante.

Unità di apprendimento come quelle realizzate sull'opera tardo-medievale *La Celestina* o su poeti del *Siglo de oro* come Góngora o Quevedo, sono state capaci di cogliere tali implicazioni e, lavorando anche a livello tematico e non rigidamente cronologico²⁰, hanno proposto compiti mirati a realizzare trasposizioni contemporanee di parti delle opere, valorizzando così la polisemia e il portato atemporale della letteratura.

ENRICO LODI

University of Bergamo

Bibliografia

(proposta anche per il modulo "Tecniche didattiche per la cultura dei paesi ispanofoni")

Balboni P.E., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007.

Banks J., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights 1993.

Brislin R., Yoshida T., *Improving Intercultural Interactions: Modules for Crosscultural Training Programs*, Sage Publications, Thousand Oaks 1994.

- Buttjes D., Byram M., *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters, Clevedon Avon 1991.
- Byram M., Morgan C., *Teaching and Learning Language and Culture*, Multilingual Matters, Clevedon, Avon 1994.
- Byram M., Zarate G., *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Council of Europe Publishing, Strasburgo 1997.
- Byram M., Fleming M., *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Caon F., *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, Milano 2008.
- Cestero, A. M., *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Universidad de Alcalá de Henares, 2000.
- Ciccarelli A., *Teaching Culture through Language: Suggestions for the Italian language class*, in «Italia», n. 73(4), Bloomington 1996, pp. 563-567.
- Cortazzi M., Jin L., *Cultural Mirrors. Materials and methods in the EFL classroom*, in E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Crookes G., Gass S.M., *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Avon 1993.
- Cushner K., Brislin R., *Intercultural Interactions: A Practical Guide. Crosscultural Research and Methodology Series*, Sage Publication, Thousand Oaks 1996, vol. 9.
- Cushner K., *International Perspectives in Intercultural Education*, Lawrence Earlbound Associates, Mahwah 1998.
- De Bot K., Gingsberg R., Kramersch C., *Foreign Language Research in Crosscultural perspectives*, European Cultural Foundation, 1991.
- Escandell Vidal M.V., *Introducción a la Pragmática*, Ariel, Barcellona 1996.
- Gail L., Nemetz R., *Issues in Second Language and Cross-Cultural Education: The Forest Through the Trees*, Heinle & Heinle Publishers, Boston Massachusetts 1981.
- García P., *La cultura ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*, RedELE, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 2004.
- Hinkel E., *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Kramer A., *The Teaching of Culture and Language in the Second Language Classroom: Focus on the Learner. International Journal of Educational Research*, Pergamon, Oxford 1996.
- Kramersch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Kramersch C., *Culture in Language Learning: A View from The United States Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam 1991.
- Lafayette R., *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*, National Test Book Company 1974.
- Leicester M., *Educació moral en una societat multicultural*, in «Symposium internacional de filosofia de la educació», 1, Universidad de Barcelona, Barcellona 1988, pp. 91-125.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, Madrid 1990.
- Moran P.R., *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Heinle & Heinle, 1990.
- Peña A., Gutiérrez G., *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE*, in *Actas del XIII congreso internacional de ASELE* 2004.
- Pino C.R., *Teaching Spanish to Native Speakers: A new Perspective in the 1990s*, in «ERIC/CLL», News Bulletin, 1997, n. 21(1), pp. 4-5.
- Pizzillo J., *Intercultural Studies. Schooling in Diversity*, Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa 1983.
- Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Rizzardi M.C., Barsi M., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano 2007, voll. I e II.
- Renner C., *Multicultural Methodologies in Second Language Acquisition: Integrating Global Responsibility, Peace Education and Crosscultural Awareness*, Università di Napoli, Napoli 1994.
- Sales C.A., *Educación Intercultural y Formación de Actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria*, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia, Valencia 1997.
- Seelye H.N., *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois 1997.
- Tomalin B., Stempleski S., *Cultural Awareness*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Thanasoulas B., *The importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*, Radical Pedagogy, 2001.

Willis J., *A Framework for Task-based Learning*, Longman, Londra 1996.

Winthrop R., *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology*, Greenwood Press, New York 1991.

Zanón J., *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid 1999.

Consiglio d'Europa, *Common European framework of reference for languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002.

¹ Nell'ambito del TFA, questo sovrasettore disciplinare è stato definito come Accorpamento 8 e, a differenza dell'edizione precedente dei TFA ordinari (2012), esso riunisce i gruppi interessati all'inserimento nelle graduatorie per i settori A445 e A446.

² Il tempo dedicato all'attivazione è variato, a seconda delle esigenze dell'istituto ospitante e della misura in cui è stato possibile assegnare compiti da svolgere a casa, dalle 6 alle 10 ore.

³ Altra figura è quella del "Tutor accogliente", ossia del docente che ospita il tirocinante nella propria classe di LS.

⁴ Questo modulo fa parte dell'insegnamento *Fondamenti di didattica e programmazione*, ed è completato dal modulo di *Fondamenti di didattica delle lingue straniere moderne* (in comune con altre lingue).

⁵ Questo modulo fa parte dell'insegnamento *Didattica della cultura e della letteratura spagnola*, ed è completato dal modulo *Tecniche didattiche per la letteratura dei paesi ispanofoni*.

⁶ Tra gli insegnamenti fondanti di area generale, ricordiamo qui: *Fondamenti storico-istituzionali; Metodologie e pratiche didattiche; Pedagogia speciale*.

⁷ Questo elemento è stato a sua volta approfondito, nelle lezioni di *Tecniche didattiche per la cultura*, come fattore indispensabile da tenere in considerazione per lo sviluppo di competenze sociolinguistiche e culturali che ovviamente ricadono anche sulla didattica della letteratura.

⁸ L. Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford 1990, p. 87.

⁹ M.C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano 2007, voll. I e II.

¹⁰ Il termine, riportato a sua volta in *Metodi in classe*, è tratto dal testo di J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

¹¹ O "metodi", adottando la concezione generalista del termine, che è stata seguita dagli studenti in sede di redazione delle loro attività conclusive.

¹² Questo mutamento coincide, come del resto si riferisce sempre nei manuali che trattano tale tematica, con l'istituzione delle discipline universitarie che applicano le nuove acquisizioni degli studi linguistici (e, per certi versi, retorici) all'insegnamento delle lingue straniere. Inizialmente, si affermarono in diverse università i corsi di "linguistica applicata"; successivamente, il nome più impiegato per la disciplina fu "glottodidattica".

¹³ Tra i metodi che fanno parte dell'approccio umanistico-affettivo, si annoverano soprattutto il cosiddetto "metodo silente" (diffuso in ambito anglosassone e imperniato sul silenzio del professore per stimolare l'alunno) e quello della "Risposta fisica totale", fondata sulla connessione di parole e movimento per imparare, come avviene sempre nel bambino alle prime esperienze, a partire dal corpo.

¹⁴ Come si accennerà anche più avanti, la conoscenza di queste tecniche ha fornito la base su cui i corsisti hanno potuto sperimentare l'inserimento delle stesse nella formulazione, spesso stimolante, delle proprie attività didattiche presentate in sede di attivazione.

¹⁵ In sede di redazione dei loro lavori finali, gli studenti hanno scritto in lingua spagnola, trasponendo quindi la terminologia che in questa relazione appare invece in italiano. Per motivi di spazio non specificherò qui tutti i termini in entrambe le lingue, tenendo anche in considerazione la loro prossimità, come accade tra "unità di apprendimento" e "unidad de aprendizaje".

¹⁶ Per un approfondimento teorico di questa differenza, si è fatto riferimento all'articolo di K. Bruffee, *Sharing our Toys- Cooperative Learning versus Collaborative Learning* in «Change», n. 27, 1995, pp. 12-18, ma anche al testo di area ispanistica di E.F. Barkley, P. Cross, C. Howell Major, *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ministerios de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, Madrid 2007.

¹⁷ Nell'ambito della preparazione teorica dei corsisti, questi hanno dimostrato di conoscere le pubblicazioni di riferimento, incluse quelle periodiche segnalate peraltro, ad uso di questo progetto, dalla prof.ssa Ada Valentini: *Language Learning; Rassegna italiana di linguistica applicata; Second language Research; Studies in Second language acquisition*.

¹⁸ Come si è già accennato altrove, le competenze più spesso associate all'insegnamento della cultura sono quella socioculturale e interculturale, ma rientrano in questo bacino di competenze affini anche quella esistenziale e ovviamente gli aspetti sociolinguistici e pragmatici della competenza linguistica.

¹⁹ Tale schema prevede la seguente ripartizione: Titolo e descrizione dell'unità; identificazione del gruppo-meta; livello linguistico; Obiettivi; Metodologia; Contenuti; Risorse e materiali; Organizzazione dello spazio e del tempo; Compiti o *Task*; Elementi trasversali; Valutazione.

²⁰ Questo elemento è stato commentato dagli stessi corsisti, che hanno dimostrato, dopo una perplessità iniziale, di saper valorizzare anche recenti manuali di letteratura impostati su unità tematiche e non cronologiche.