

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS
Founded in 1993
by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

IVANA FRATTER

Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del *Volume Complementare* del QCER

Abstract

Con il presente contributo si desidera indagare quanto le nuove scale di mediazione contenute nel *Volume Complementare* del QCER (2020) vengano applicate nella didattica delle lingue.

Dall'analisi della letteratura (North *et al.* 2022) e dalla presentazione di una breve indagine rivolta ad insegnanti di lingue si rileva che le scale esibiscono alcune difficoltà nella loro applicazione. Il presente contributo vuole fornire una lettura trasversale delle scale di mediazione e dei relativi descrittori con lo scopo di mettere in luce le competenze necessarie al docente di lingue per una consapevole ed efficace applicazione dei descrittori integrata nella didattica delle lingue.

Parole chiave

QCER *Volume Complementare*, scale di mediazione, mediazione cognitiva, mediazione relazionale, life skills

In questo contributo si discuterà della portata innovativa dei descrittori della mediazione contenuti nel *Volume Complementare* del QCER (d'ora in poi *VC*; 2020) e in particolare del significato della mediazione per il docente di lingue nonché delle competenze ad esso richieste nell'applicazione delle scale e dei descrittori nelle attività didattiche. L'aggiornamento del QCER con il *VC* (2020) ha approfondito alcune scale che, pur già presenti nella versione del 2001, sono state ampliate e declinate nei singoli descrittori suddivisi per livello. In particolare nel *VC* la mediazione è presentata come un concetto che abbraccia una pluralità di aspetti e, a seconda della prospettiva da cui è osservato, mostra nuove ed interessanti strade di sviluppo: la mediazione sul piano dell'apprendimento linguistico abbraccia le dimensioni linguistica, concettuale e comunicativa; la mediazione sul piano dell'azione didattica abbraccia la dimensione metodologica e gli orientamenti pedagogici (scelta di approcci e metodi); la mediazione sul piano della formazione personale/relazionale rientra nelle *skills* di base (saper essere) dell'insegnante di lingue. La mediazione viene anche presentata come una competenza trasversale alla *Competenza plurilin-*

gue e pluriculturale e all'*Interazione online* ed è focalizzata sul “ruolo proattivo del mediatore interculturale” (QCER-VC 2020: 134)

1. *La mediazione nel Volume Complementare*

Il concetto di mediazione è un concetto multidimensionale, definito come una “azione esercitata da una persona per favorire accordi fra altre o per far loro superare i contrasti che le dividono”¹, fondamentalmente si tratta di un’azione necessaria a stabilire buone relazioni interpersonali. Il concetto di mediazione può abbracciare altri ambiti che non riguardano solo il piano relazionale, con l’intento di ripristinare relazioni interpersonali interrotte o semplicemente critiche, ma può interessare anche il piano cognitivo nel quale la mediazione diventa un’azione volta a rendere concetti e significati comprensibili agli interlocutori attraverso operazioni di semplificazione, di parafrasi e/o di traduzione.

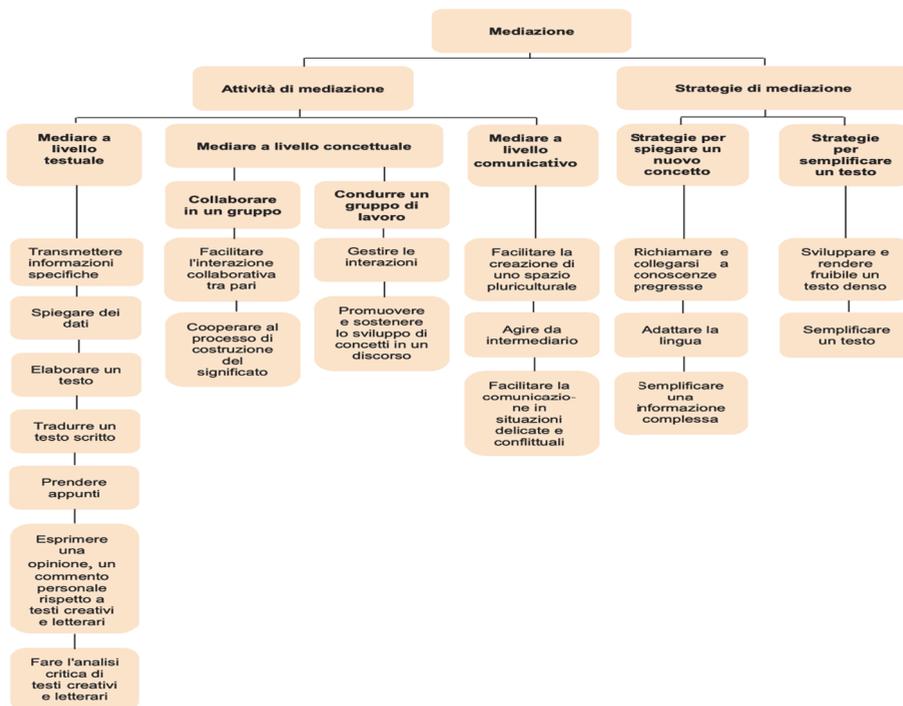
La mediazione passa principalmente attraverso l’utilizzo del codice lingua, infatti, è attraverso le diverse strategie comunicative quali la parafrasi o la riformulazione che si avvia il processo di mediazione. La mediazione dunque avvalendosi soprattutto degli strumenti linguistici di comunicazione rientra a pieno titolo nel documento europeo; ricordiamo che il concetto di mediazione era già presente nella versione del QCER del 2001, senza tuttavia essere stato sviluppato in modo dettagliato con le scale dei descrittori e si riferiva soprattutto ad attività di traduzione e interpretariato finalizzate alla comprensione del testo (QCER 2001: 108), si trattava di una mediazione prevalentemente di tipo linguistico.

Diversamente nel VC la prima grande novità consiste sia nell’aver dettagliato il concetto di mediazione ampliandone la portata e declinandola in ulteriori tre macrocategorie: *mediare a livello testuale* (d’ora in poi MTESTUALE), *mediare a livello concettuale* (d’ora in poi MCONCETTUALE), *mediare a livello comunicativo* (d’ora in poi MCOMUNICATIVO) e sia nell’aver ulteriormente specificato le *strategie di mediazione*, anch’esse già menzionate nella prima versione del QCER (2001: 108). Nello schema contenuto nel VC (Fig. 1) attraverso le scale si evidenzia chiaramente la natura dei tre tipi di mediazione che riguardano da una parte il settore linguistico (MTESTUALE), dall’altra il settore cognitivo e relazionale (MCONCETTUALE) e infine il settore relazionale/interculturale (MCOMUNICATIVO).

Le azioni del MTESTUALE sono rivolte in particolare al codice lingua (lingua A e lingua B: due lingue diverse oppure varietà della stessa lingua) come un’azione di trasmissione di informazioni, per esempio la scala “Trasmettere informazioni specifiche” focalizza l’attenzione sul contenuto del testo piuttosto che sulle idee principali o sull’argomentazione (QCER-VC 2020: 103). Gli altri due tipi di mediazione (MCOMUNICATIVO, MCONCETTUALE) (Fig. 1) riguardano in modo specifico l’oggetto di argomentazione del presente contributo.

¹ URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/mediazione>.

Figura 1 – Attività e strategie di mediazione (QCER-VC 2020: 101)



Il MCOMUNICATIVO contiene alcune delle scale già presenti nel QCER del 2001 e nel quale vengono aggiunte altre due scale che pongono l'attenzione sulla dimensione culturale e interculturale come la scala "Facilitare la creazione di uno spazio culturale" in cui è importante sviluppare "la capacità di rapportarsi con "l'alterità", per individuare somiglianze e differenze che permettono di basarsi su elementi culturali conosciuti o sconosciuti [...]" (QCER-VC 2020:122). Da una lettura trasversale dei descrittori di questa stessa scala emergono concetti come la capacità di mostrare "interesse ed empatia" (ivi: 124) oppure la capacità di mostrare "accoglienza ed interesse" (ivi: 124) o ancora la capacità di riconoscere "i diversi modi di sentire e le diverse visioni del mondo degli altri membri del gruppo" (ivi: 124).

Nella scala "Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali" la mediazione entra a pieno titolo nel suo significato di risolvere contrasti, malintesi o disaccordi "Questa scala riguarda le situazioni in cui chi usa/apprende la lingua può assumere un ruolo formale per mediare un disaccordo tra terzi o può informalmente cercare di risolvere un malinteso, una situazione delicata o un disaccordo tra i locutori" (ivi: 125) e nei descrittori di questa scala sono richieste abilità e capacità quali "dimostrare sensibilità verso i diversi punti di vista" (ivi:126), oppure capacità di "far emergere soluzioni possibili dalle parti in disaccordo per aiutarle a raggiungere un consenso" (ivi:126) o ancora l'abilità di "mostrare la sua comprensione delle questioni chiave in cui vi è disaccordo..." (ivi:126).

Si tratta di scale che, attraverso l'uso della lingua, abbracciano aspetti culturali, interculturali, relazionali e interpersonali e richiedono l'utilizzo di particolari competenze e abilità quali la capacità di riconoscere situazioni di tensione e di conflitto sul piano culturale e di agire in favore della soluzione delle stesse (*problem solving*) prendendo adeguate decisioni (*decision making*).

Per quanto riguarda il MCONCETTUALE invece nel presente articolo si procederà attraverso una lettura trasversale dei descrittori così come lo stesso VC ci presenta nell'introduzione alla mediazione (ivi: 217). A partire dunque dalla lettura delle prime righe di introduzione relativamente alla scala del MCONCETTUALE vengono introdotti due concetti molto importanti che sono rispettivamente la "mediazione cognitiva" e la "mediazione relazionale" introdotti già nei lavori di Coste, Cavalli (2019) e di North e Piccardo (2016).

La "mediazione cognitiva" riguarda il secondo descrittore di ogni parte del MCONCETTUALE e viene specificata come lo "sviluppo ed elaborazione di idee" (Fig. 2), dunque ad essa sono dedicati i singoli descrittori del "Cooperare al processo di costruzione del significato" e del "Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso" necessari a far procedere i significati e i contenuti (cfr. "Sviluppare le idee").

Figura 2 – *Adattata da QCER-VC (2020: 117)*

	Mediazione relazionale ↓	Mediazione cognitiva ↓
	Stabilire le condizioni	Sviluppare le idee
Collaborare in un gruppo	Facilitare l'interazione collaborativa tra pari	Cooperare al processo di costruzione del significato
Condurre il lavoro di gruppo	Gestire le interazioni	Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso

La "mediazione cognitiva" è sicuramente il tipo di mediazione di cui un insegnante è più esperto e nella quale ha maggiore formazione. L'insegnante di lingue è sicuramente molto abile in questo ambito, è infatti preparato nella mediazione della conoscenza e ha competenza nell'uso di tecniche (p.es. la parafrasi, il riassunto), nonché di strategie più appropriate e necessarie a mediare per esempio i materiali (*input*) affinché essi siano accessibili agli studenti in relazione al loro livello di competenza linguistica, alle loro esigenze cognitive e ai loro bisogni di apprendimento. Nei descrittori della scala "Cooperare al processo di costruzione del significato" si fa menzione alla capacità di "riassumere, valutare e collegare i diversi contributi" o alla capacità di "aiutare a organizzare la discussione di gruppo [...] riassumendo, elaborando o soppesando diversi punti di vista" (QCER-VC 2020: 119). Come sostengono Coste e Cavalli si tratta di "un processo di facilitazione dell'accesso a conoscenze e concetti, in particolare quando un individuo può non essere in grado di accedervi direttamente da solo, a causa della novità e della non familiarità dei concetti e/o di una barriera linguistica o culturale" (2015: 251).

Meno confidenza invece hanno gli insegnanti con la “mediazione relazionale” che nel *VC* concerne i primi descrittori dell’attività del *MCONCETTUALE* (Fig. 2) e nello specifico la scala “Facilitare l’interazione collaborativa tra pari” e “Gestire le interazioni”; si tratta di due abilità necessarie per “stabilire le condizioni per un lavoro efficace” (QCER-VC 2020: 117). Come chiaramente dichiarato è una mediazione necessaria “a porre le basi”, a stabilire le condizioni indispensabili a creare le relazioni tra pari e a gestire le interazioni nel gruppo e che, a loro volta, sono una *conditio sine qua non* per la costruzione di significati. Nei descrittori delle scale si focalizza l’attenzione per esempio sulla capacità di “organizzare e gestire in modo efficace un lavoro di gruppo collaborativo” (ivi: 121).

La “mediazione relazionale” e la “mediazione cognitiva” non sono separate ma sono strettamente connesse l’una all’altra e vanno integrate in modo olistico (Coste, Cavalli 2015). I descrittori di mediazione non sono presenti in modo esclusivo nelle scale di mediazione ma sono trasversali ad altre scale (North *et al.* 2022) quali la scala relativa a “l’interazione online” come per esempio nel seguente descrittore “È in grado di affrontare malintesi e problemi inaspettati che sopraggiungono in scambi on line collaborativi o transazionali, rispondendo educatamente e in modo appropriato per risolvere le questioni (“Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo” QCER-VC 2020: 204), così come nella *Competenza plurilingue e pluriculturale* si legge “È in grado di avviare e controllare i suoi interventi e il suo modo di esprimersi in base al contesto, mostrando *consapevolezza delle differenze culturali* e apportando appropriati aggiustamenti *al fine di prevenire e/o riparare malintesi e contrasti culturali*”² (“Costruire e usare un repertorio pluriculturale” ivi: 135), pertanto la capacità di risolvere problemi e malintesi è un’abilità necessaria in diversi contesti, è trasversale alle diverse competenze e richiede competenze sia di “mediazione relazionale” (p.es. la capacità di ascolto, l’empatia) sia di “mediazione cognitiva” (p.es. la capacità di risolvere problemi e di prendere decisioni).

2. Caratteristiche della persona che agisce come mediatrice

Oltre a dettagliare le caratteristiche della mediazione attraverso i descrittori, che forniscono all’insegnante le indicazioni sulle competenze e abilità da sviluppare nella classe di lingua, il *VC* pone altresì l’attenzione sulle caratteristiche di personalità (“saper essere”) che deve possedere la persona (insegnante o apprendente) che agisce come mediatrice:

Una persona che si impegna in un’azione di mediazione deve avere *un’intelligenza emotiva* molto sviluppata oppure essere disponibile a sviluppare *un’apertura mentale*, in modo da provare sufficiente *empatia* verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa”. (QCER-VC 2020: 102).

Ne emerge un profilo piuttosto chiaro di una persona con una buona intelligenza emotiva, una persona empatica e con una certa apertura mentale. Tuttavia per com-

² Corsivo nostro.

prendere meglio di che cosa si tratta è necessario chiarire che cosa è l'intelligenza emotiva, come si prova empatia per una persona e come si sviluppa l'apertura mentale. Con "intelligenza emotiva" si intende la capacità di un individuo di riconoscere, di identificare e di gestire le proprie emozioni e quelle degli altri allo scopo di raggiungere determinati obiettivi (Jordan, Métails 2000: 1). Come afferma Goleman in un'intervista di Vikas Shah³

We're born with certain traits. Some people are more outgoing, some people are more empathic, some less-so. Emotional intelligence however is a skill *that is learned and learnable*. We learn it in life- and we can be *trained* in it. It's not enough to have someone come and talk to your team about why it's important however, it's something that needs practice, something that you have to work at.⁴

L'intelligenza emotiva si può insegnare e deve essere praticata attraverso un'alfabetizzazione emozionale (*emotional literacy*) affinché diventi spontanea. Inoltre "gestire le proprie emozioni" implica "la capacità di accogliere le emozioni piacevoli e spiacevoli, accettarle o rifiutarle dopo averne valutato l'utilità" (Di Santo *et al.* 2015: 13). Nel complesso l'intelligenza emotiva include "l'empatia, la conoscenza di ciò che provano gli altri, la gestione delle emozioni in relazione agli altri e la capacità di persuadere e guidare gli altri" (Jordan, Métails 2000: 1).

Per quanto riguarda il concetto di "apertura mentale" esso implica che le persone abbiano un atteggiamento di apertura verso il nuovo, il diverso e lo sconosciuto; in generale significa essere ricettivi a nuove idee ed esperienze nonché essere disposti ad accogliere le idee di altri. Questa abilità auspicata per le persone che agiscono come mediatrici risulta essere importante se non addirittura essenziale per lo sviluppo della *Competenza plurilingue e pluriculturale*.

Infine "l'empatia" viene definita come "la percezione accurata di come l'altra persona valuta la situazione, di come essa coglie se stessa e la capacità di trasmettere tale percezione alla persona in modo aperto e caldo" (Scilligo 1991: 14).

Ulteriori caratteristiche che il mediatore o la mediatrice deve avere sono indicate nella descrizione generale delle attività di mediazione e nello specifico relativamente al MCOMUNICATIVO dove si mette in evidenza l'importanza di avere capacità connesse alla diplomazia, alla negoziazione e alla risoluzione dei conflitti; tali competenze e abilità sono anche indispensabili per la gestione dei gruppi:

Le capacità coinvolte riguardano *la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti*, ma anche *le quotidiane interazioni sociali e/o professionali*. La mediazione della comunicazione si riferisce quindi prima di tutto agli incontri personali [...] (QCER-VC 2020: 102)⁵.

Pertanto dalla lettura del VC si evince in maniera piuttosto precisa il ruolo della persona che agisce come mediatrice. Le competenze ed abilità delineate, come si

³ Intervista di Vikas Shah a Goleman URL: <https://thoughtconomics.com/daniel-goleman/> (visitato il 20.011.2024).

⁴ Corsivo nostro.

⁵ Corsivo nostro.

illustrerà nelle pagine che seguono, si riscontrano nelle *life skills* indicate nel documento “Life Skills Education for children and adolescents in Schools” dell’OMS (1977).

3. *Le scale di mediazione nella pratica didattica*

Per quanto riguarda la competenza del “saper fare”, che concerne l’applicazione dei descrittori di mediazione nella pratica didattica, essa è piuttosto nuova e non ancora del tutto consolidata, in considerazione del fatto che la pubblicazione del *VC* è alquanto recente. Inoltre, come si illustrerà nelle pagine che seguono, le scale di mediazione come anche le scale della *Competenza plurilingue e pluriculturale* richiedono dei cambiamenti sostanziali sul piano della metodologia didattica nell’applicazione delle stesse. In questo paragrafo illustreremo i risultati emersi dagli studi di caso contenuti nell’interessante volume “Enriching 21st Century Language Education” (North *et al.* 2022) che riguardano nello specifico percorsi di sperimentazione dedicati all’applicazione delle nuove scale contenute nel *VC* e in particolar modo l’attenzione sarà focalizzata sulle scale di mediazione nella pratica didattica. Una delle difficoltà maggiori correlata ai descrittori di mediazione riguarda proprio la loro integrazione nei *curricula* e la conseguente richiesta da parte degli insegnanti di disporre di indicazioni e buone pratiche. Piccardo e North (2022: 41) sostengono che il *MTESTUALE* e *MCOMUNICATIVO* sono risultati più facilmente applicabili rispetto al *MCONCETTUALE* in quanto in parte già conosciuti e applicati dagli insegnanti a partire dal *QCER* (2001), ma più in generale è risultato che il concetto più ampio di mediazione non è stato colto, e l’importanza dei compiti collaborativi in gruppo non sempre è stata valorizzata e talvolta nemmeno apprezzata dagli stessi insegnanti. Tra le difficoltà evidenziate risulta una certa complessità di progettazione di attività e di *task* che mirino allo sviluppo dei descrittori delle diverse scale di mediazione, infine “the nuances of different descriptors are not always immediately evident” (Piccardo e North 2022: 41). Esiste dunque una difficoltà oggettiva di comprendere fino in fondo i singoli descrittori delle scale oltre che gestirne la complessità. Diversi studi e sperimentazioni condotte (Piccardo, North, Godier 2019; North, Piccardo 2016) hanno messo in evidenza alcuni aspetti importanti:

- la necessità di rendere consapevoli gli apprendenti dei descrittori del *VC*;
- l’integrazione dei descrittori all’interno del syllabo e non dunque la predisposizione di attività separate ed estemporanee;
- la necessità di un adattamento dei descrittori per renderli più chiari e trasparenti agli apprendenti.

In uno studio di caso condotto da Fonseca-Mora e Gonzalez Devies le autrici vanno oltre all’applicazione dei descrittori di mediazione e affermano che

si professeurs et élèves étaient conscients de l’importance du rôle de la médiation et qu’ils suivaient une formation en stratégies de médiation, cela pourrait les aider à développer leurs compétences interpersonnelles et collaboratives pour devenir des membres actifs d’une société plus inclusive (2022: 69)

attribuendo alla mediazione un ruolo portante nella formazione della persona, nell'instaurarsi di relazioni e più in generale nella formazione della cittadinanza attiva. Le studiose suggeriscono di utilizzare compiti basati sulla risoluzione di problemi reali poiché essi "migliorano l'educazione linguistica plurilingue attraverso l'interazione sociale ed emotiva" (ivi 2022: 71). Si evidenzia anche il pericolo che i descrittori di mediazione non vengano messi in pratica o addirittura rigettati poiché richiedono un cambiamento nell'approccio all'insegnamento della lingua e generano un senso di paura proprio verso il cambiamento (Fonseca-Mora 2023). Emerge dunque la richiesta e la necessità di predisporre dei percorsi di formazione mirati per l'applicazione dei descrittori di mediazione nella didattica (Pedregosa, Cuadrado 2022).

4. *Ruolo e competenze dell'insegnante di lingue*

Empatia e apertura mentale sono alcune delle competenze e abilità richieste a coloro che si avviano in attività di mediazione. Tuttavia per poter trovare le modalità di applicazione dei descrittori di mediazione è necessario avere a disposizione un elenco di parametri a cui fare riferimento e che possano fornire un profilo di competenza di colui/colei che mette in atto azioni di mediazione. L'insegnante o il formatore/la formatrice che progetta percorsi in cui si applicano le scale della mediazione e i relativi descrittori deve possedere in prima persona le stesse abilità che dovrà far esercitare agli apprendenti nelle attività di classe.

Nel volume "Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills" (Fratter, Fratter 2020⁶) è disponibile una prima analisi dei descrittori del MCONCETTUALE e MCOMUNICATIVO volta all'individuazione delle abilità e delle competenze necessarie al docente di lingue nonché allo studente durante le azioni di mediazione. Tale analisi, ulteriormente approfondita in Fratter (2021; 2024), ha messo in evidenza come le principali abilità richieste nell'azione di mediazione corrispondano in parte alle note *life skills* individuate dall'OMS ovvero le "competenze e abilità che ogni singola persona dovrebbe possedere per superare le sfide della vita quotidiana" (OMS 1977: 1). Le *life skills* sono abilità strettamente connesse con la sfera emozionale in cui sono comprese per esempio la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni; con la sfera relazionale che riguarda l'empatia e la comunicazione efficace; con la sfera cognitiva che comprende le abilità di *problem solving*, *decision making* e il pensiero creativo. Si tratta di abilità e competenze che sono state estrapolate dalla analisi dei descrittori di mediazione (Fratter 2021; 2023; 2024) e della quale si propone nel presente lavoro una ulteriore elaborazione in relazione alle competenze richieste all'insegnante (Tab. 1).

⁶ In Fratter, Fratter 2020 sono indicati percorsi di formazione per lo sviluppo delle *life skills* necessarie all'applicazione dei descrittori di mediazione.

Tabella 1 – *Competenze di docenti e apprendenti*

<i>Tipo di mediazione</i>	<i>Insegnante</i>	<i>Apprendente</i>
MCONCETTUALE		
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborare in un gruppo 	In una attività di gruppo l'insegnante deve aiutare gli studenti a prendere decisioni in modo collaborativo e a risolvere problemi (modelli di riferimento per la presa di decisioni e per la soluzione di problemi attraverso l'uso della lingua target).	È in grado di contribuire al processo decisionale collaborativo e alla risoluzione di problemi, esprimendo e sviluppando collettivamente idee, spiegando dettagli e formulando suggerimenti per azioni future (B2; VC 2020: 119)
<ul style="list-style-type: none"> • Condurre il lavoro di gruppo 	In una attività di gruppo l'insegnante deve aiutare gli studenti ad assumere diversi ruoli (gestione dei ruoli nel gruppo) e a comunicare in modo efficace (tecniche di comunicazione efficace)	È in grado di guidare con efficacia lo sviluppo delle idee in una discussione su argomenti astratti e complessi, orientando il dibattito ponendo domande mirate e incoraggiando i partecipanti ad approfondire il loro ragionamento. (C2; VC 2020: 121)
MCOMUNICATIVO		
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali 	Nelle attività di classe e di gruppo l'insegnante deve aiutare a gestire conflitti interculturali utilizzando adeguatamente la comunicazione efficace (tecniche di gestione del conflitto).	È in grado di gestire con tatto un partecipante che interviene in modo polemico e distruttivo, inquadrando diplomaticamente ogni osservazione in relazione alla situazione e alle percezioni culturali. (C2; VC 2020: 126)

Si osservi ad esempio il descrittore di mediazione “Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali” (Tab. 1) in cui si richiede la capacità di “gestire con tatto” esso non riguarda solo l’aspetto linguistico, ma passa attraverso abilità relazionali, sociali e pragmatiche e implica inoltre che siano possedute e vengano gestite adeguatamente le norme sociali e culturali necessarie a mettere in atto l’agire con tatto nel contesto culturale di riferimento. Questo descrittore richiede anche la capacità di utilizzare le *life skills* della comunicazione efficace e della relazione interpersonale come la comunicazione assertiva.

Sviluppare le *life skills* durante l’insegnamento di una lingua ha come punto primario la creazione di atmosfera e di ambienti favorevoli all’apprendimento, presupposti questi per un apprendimento efficace e significativo. Si ricordi che le *life skills* non sono abilità e competenza basate solo sull’esperienza ma richiedono di essere apprese e la classe di lingua “può essere il luogo privilegiato per la crescita personale sia dell’individuo all’interno del gruppo che del gruppo nel suo insieme” (Fratte, Fratte 2023: 78).

All'interno dei programmi di formazione per insegnanti spesso manca l'insegnamento delle *life skills* relazionali ed emozionali mentre invece esso fa parte dei percorsi di formazione delle professioni d'aiuto (*counselor, coach*) le quali richiedono dapprima una conoscenza di se stessi (autoconsapevolezza) per poter essere d'aiuto all'altro⁷. Potremmo similmente dire che nella classe di lingua l'insegnante svolge in parte una professione di aiuto nei confronti dei propri studenti e funge anche da modello per lo sviluppo di competenze relazionali ed emozionali che innegabilmente deve possedere per poterle trasferire. L'acquisizione delle *life skills* richiede lo sviluppo del "sapere", "saper essere" e "saper fare" nell'insegnante che agisce come mediatore/mediatrice nella relazione educativa e nella funzione di mediatore/mediatrice cognitivo/a.

Nei percorsi di formazione è necessario che l'insegnante dapprima prenda consapevolezza (sapere) delle *life skills* necessarie allo svolgimento del suo profilo professionale e delle funzioni che esse svolgono nei processi di mediazione cognitiva e relazionale, in seguito l'insegnante attraverso delle esperienze dirette deve essere in grado di sperimentare le *life skills* in prima persona (sapere essere) per poterle infine mettere in pratica (saper fare) (Fratter, Fratter 2020).

5. Indagine sulla conoscenza dei descrittori di mediazione da parte di insegnanti di lingue

Nell'a.a. 2023/2024 in riferimento agli studi citati (North *et. al.* 2022)⁸, è stata condotta una breve ricognizione tra gli insegnanti di lingue con l'obiettivo di verificare la conoscenza e l'applicazione dei descrittori di mediazione tra gli insegnanti e quanto oggi essi si sentano preparati ad applicarla nella pratica didattica.

Il questionario predisposto è formato da tre sezioni per un totale di 17 domande. La prima sezione formata da 4 domande è volta a reperire informazioni di base sul profilo dei docenti (titolo di studio, lingua insegnata, anni di esperienza di insegnamento, istituzione presso la quale insegnano); la seconda sezione, composta da 8 domande, mira a indagare il grado di conoscenza del QCER (2001; 2020) nonché l'applicazione di alcuni descrittori relativi alla mediazione; la sezione tre, composta da 5 domande, ha l'obiettivo fornire una esplorazione sulla formazione specifica delle *life skills* nei docenti di lingue.

5.1 Il campione

Il gruppo di informanti è costituito da 26 insegnanti universitari, 24 dei quali lavorano presso i Centri Linguistici in Italia e 2 all'estero e insegnano diverse lingue (14 italiano come L2, 8 inglese, 2 francese, 2 spagnolo). Relativamente ai titoli accademici più elevati da essi posseduti ben 7 insegnanti con il dottorato di ricerca, 5 con master di II livello, 3 con master di I livello, 3 con il diploma di laurea magistrale/

⁷ Per percorsi di formazione nelle *life skills* si veda <https://lifeskillsfor.it>.

⁸ Si veda par. 4.

specialistica, 3 con laurea del vecchio ordinamento e 2 indicano altro tipo di formazione. Relativamente all'esperienza pregressa di insegnamento la maggior parte di essi (57,70%) insegna da oltre 21 anni e pertanto a partire dai primi anni del 2000, quando è stato pubblicato il QCER (2001) e che ha visto una rapida diffusione nel settore della didattica delle lingue, diventando il punto di riferimento per tutti coloro che si occupano di formazione linguistica in Europa.

5.2 Il questionario e i risultati

Nel presente paragrafo si presentano i dati riferiti alla seconda e alla terza sezione del questionario.

Nella seconda sezione, la prima domanda riguarda la conoscenza pregressa dei livelli di competenza del QCER (2001). Come atteso la maggior parte degli insegnanti (92,5%) dichiara di avere una buona o molto buona conoscenza dei livelli di competenza.

La seconda domanda, volta a misurare il livello di conoscenza del *VC* del 2020, ha invece ottenuto un risultato inatteso: la conoscenza buona o molto buona del *VC* si riduce al 26,9% e la maggior parte di essi afferma di conoscerlo abbastanza (50%) ma, inaspettatamente, c'è anche l'11,5% che dichiara di conoscerlo poco e sempre l'11,5% di non conoscerlo affatto.

Le domande che seguono entrano invece nel merito dei descrittori di mediazione del *VC*. Con la terza domanda si desidera verificare la conoscenza generale dei descrittori di mediazione del *VC* senza fare una distinzione dei tre tipi di mediazione. A questa domanda solo l'11,5% dichiara di conoscerli bene o molto bene, il 50% abbastanza e il 38,5% poco o per niente. Pertanto, nonostante il concetto di mediazione fosse già presente nel QCER del 2001 molti insegnanti sembrano averne poca familiarità.

Nella quarta domanda si esamina la conoscenza del *MCONCETTUALE* del *MCOMUNICATIVO* escludendo il *MTESTUALE* già presente nella versione del 2001. I dati evidenziano che solo una persona ne ha buona consapevolezza, il 46,2% dichiara di avere una conoscenza sufficiente e il restante 50% ha solo una vaga idea o nessuna idea delle due macrocategorie.

La quinta domanda entra nel merito dell'applicazione pratica dei descrittori indagando anche sul tipo di esperienza avuta. Il 53,8% dichiara di aver messo in pratica i descrittori durante le attività didattiche. Ad una risposta affermativa di questa domanda è stato chiesto di spiegare le modalità di applicazione per capire a quale macrocategoria di mediazione si riferisse l'applicazione stessa. Molti degli insegnanti hanno fatto riferimento al *MTESTUALE* (Es.1), altri hanno focalizzato l'attenzione sulla modalità di lavoro in gruppo (Es.2) ed alcuni hanno dichiarato di insegnare o di aver insegnato Mediazione linguistica applicando i descrittori.

Es. 1 L'attività di insegnante di lingua è sempre un'attività di mediazione di tipo testuale e concettuale per facilitare l'avvicinamento degli studenti a una lingua diversa da quella che parlano usando strategie come la semplificazione o la parafrasi di un testo, l'uso di video o immagini per far capire concetti, ecc.

Es. 2 Nei task di gruppo

Il 42,3%, che ha risposto di non aver mai applicato i descrittori, tra le motivazioni principali indicate dichiara che si tratta di un metodo/approccio fa già parte della loro modalità di insegnamento (“Insegno mediazione linguistica da molti anni, quindi la mediazione (linguistica) è inconsciamente parte integrante del mio metodo”; “Perché sento già di incorporarli nel mio approccio all’insegnamento”) e pertanto reputano implicitamente che non sia necessaria l’applicazione esplicita dei descrittori oppure perché si sentono di non conoscerli adeguatamente per poterli applicare.

Per capire se gli insegnanti avessero consapevolezza della mediazione relazionale è stato sottoposto loro un descrittore del MCONCETTUALE [*È in grado di monitorare un lavoro individuale o di gruppo in modo non intrusivo, intervenendo per riportare il gruppo al compito o per sollecitare una maggiore partecipazione*]. “Gestire le interazioni”, VC: 121] chiedendo di soffermarsi sulle espressioni sottolineate “in modo non intrusivo” e il “sollecitare una maggiore partecipazione”. La maggior parte di essi ha dichiarato di sentirsi preparato ad applicare tali attività (84,6%) e invece tra coloro (15,4%) che hanno dichiarato di non sentirsi pronti hanno infatti espresso il bisogno di avere una formazione specifica.

La settima domanda richiede di spiegare brevemente il modo in cui mettono in atto gli elementi sottolineati e molti insegnanti mostrano di avere competenza nella gestione della partecipazione degli studenti utilizzando specifiche tecniche per la gestione dei gruppi relative per esempio alle modalità di lavoro cooperative (*Cooperative learning*) come, per esempio, il lavoro in gruppi (Es. 3, 4), la suddivisione/gestione dei ruoli (Es. 3), l’assegnazione di compiti individuali all’interno dei gruppi (Es. 4) e la distribuzione del tempo:

- Es.3 Creando delle attività in piccoli gruppi con ruoli, guidate e semi guidate, poi libere per permettere ad ogni studentessa o studente di sperimentare e riflettere sulla mediazione linguistica nelle situazioni sociali.
- Es.4 Setting a time limit on the work and drawing attention to the time passing, assigning special tasks to individual members of the group so they are responsible for encouraging participation.

Tra coloro che invece hanno dichiarato di non sapere come fare “per sollecitare una maggiore partecipazione” utilizzando modalità non intrusive hanno risposto di non conoscere specifiche tecniche (Es. 5, 6) e alcuni hanno espresso la necessità di avere una formazione specifica (Es. 7)

- Es. 5 Non saprei come non risultare intrusiva, perché se vedo che un gruppo di studenti non sta svolgendo un compito assegnato, intervengo direttamente chiedendo se ci sono dei problemi ed eventualmente rispiego l’attività, ma non ho in mente alternative meno intrusive.
- Es. 6 Di solito non intervengo per dire agli studenti come devono lavorare in gruppo, li lascio autonomi. Se dovessi farlo, dovrei pensarci prima.
- Es. 7 Avrei bisogno di maggiori indicazioni su come far lavorare gli studenti sui descrittori, su come renderli consapevoli senza forzare i comportamenti.

Il “Facilitare l’interazione collaborativa tra pari” non implica solo la capacità di far collaborare gli studenti tra loro ma il modo “non intrusivo” specificato nel descrittore richiede precise competenze di mediazione relazionale che riguardano per esempio la capacità di comunicare in modo efficace, la capacità di gestire le relazioni interpersonali con il singolo e con il gruppo nonché la conoscenza delle dinamiche di gruppo. Trattandosi di un descrittore per l’applicazione del quale si richiede una preparazione specifica per la gestione di gruppi di apprendimento è stato chiesto agli insegnanti (domanda 8) se avessero avuto in passato una formazione specifica in tal senso e il 46% dichiara effettivamente di averla ricevuta. Tale dato trova conferma anche nel profilo indagato secondo il quale solamente 2 su 26 insegnanti di lingua non avevano nessuna formazione specifica post-laurea sulla didattica delle lingue

Nella sezione tre del questionario, dedicata alle *life skills*, sono state predisposte alcune domande che hanno l’obiettivo di indagare la consapevolezza e la preparazione degli insegnanti in merito alle *life skills*. Con la prima domanda è stato chiesto di ordinare per importanza le *life skills* che ritengono debbano far parte della formazione dei docenti di lingue. I dati del questionario forniscono il seguente ordine di importanza delle skills: comunicazione efficace, empatia, abilità interpersonali, *problem solving*, pensiero creativo, gestione dello stress e pensiero critico, *decision making*, gestione dei conflitti e autoconsapevolezza di sé.

Ai primi posti gli insegnanti hanno collocato le *life skills* della sfera relazionale seguite da quelle della sfera cognitiva e indicativamente in ultima posizione le skills della sfera emozionale.

Agli insegnanti è stato richiesto successivamente di indicare il livello di competenza per ciascuna di esse i dati mostrano che la maggior parte degli insegnanti intervistati non ha nessuna formazione (19,2%) o una formazione medio-bassa (46%). Alcuni insegnanti hanno ulteriormente sottolineato l’importanza della formazione sulle skills relazionali proprio per la specifica natura della professione insegnante (Es. 8).

Es. 8 Credo che tutte le life skill menzionate siano di fondamentale importanza se si lavora nell’ambito dell’insegnamento in quanto si tratta di abilità necessarie per sviluppare interazioni interpersonali. Non ho avuto formazione specifica su queste life skill quando mi sono formata come insegnante ma ho cercato dei corsi di formazione di altro tipo come corsi per comunicazione non violenta o corsi di coaching.

In generale la formazione sulle *life skills* deriva da letture personali o frequenza di corsi scelti autonomamente e si tratta di un apprendimento non formale o informale.

Infine concludendo l’analisi dei dati, agli insegnanti è stato chiesto su quale skill vorrebbero essere formati, la maggior parte di essi (38%) ha indicato l’area delle *life skills* relazionali e nello specifico la comunicazione efficace, che era stata individuata come una delle competenze più importanti per il profilo professionale del docente. Dall’indagine emerge che gli insegnanti pur avendo molti anni di esperienza ed

avendo da tempo integrato le indicazioni del QCER 2001 nella pratica didattica, non hanno ancora fatto proprie le novità del *VC* relativamente ai descrittori di mediazione, i risultati sembrano essere in parte in linea con gli studi sulla applicazione delle scale di mediazione (North *et al.* 2022; Piccardo, North, Godier 2019; North, Piccardo 2016): gli insegnanti non sono ancora pronti a sviluppare in modo completo la mediazione nella classe di lingua, molti di essi non conoscono ancora i descrittori del *VC* e spesso includono i diversi tipi di mediazione nella macrocategoria descritta nel QCER del 2001 ovvero il *MTESTUALE* ed esprimono la richiesta di una formazione specifica.

Per coloro che invece applicano i descrittori di mediazione in classe è interessante evidenziare che essi utilizzano principalmente metodologie basate su *task* in linea con quanto indicato dai documenti europei che vedono lo studente come un attore sociale e auspicano un approccio orientato all'azione.

Con la presente indagine è emersa, a differenza degli studi citati, una lacuna nella formazione dei docenti di lingue che riguarda in particolare la sezione tre del questionario: gli insegnanti sentono il bisogno di formarsi nella gestione della classe attraverso l'acquisizione di specifiche skills che riguardano soprattutto le skills relazionali come per esempio la comunicazione efficace, l'empatia.

6. Conclusioni

Concludendo si possono individuare tre aree di intervento nella formazione dei docenti relativamente all'introduzione delle scale di mediazione nella gestione delle attività didattiche.

La prima area riguarda l'esigenza emersa di una diffusione più capillare e la relativa conoscenza delle novità del *VC*. Relativamente alla mediazione è necessario fare in modo che gli insegnanti prendano consapevolezza che non si tratta solo della scala del *MTESTUALE* e tra le novità importanti vi è anche la trasversalità della mediazione rispetto ad altre competenze (*Competenza plurilingue e pluriculturale, Comunicazione online*), poiché è grazie alla mediazione che è possibile ridurre le tensioni tra le persone, creare dei ponti verso il nuovo e il diverso, agire da intermediario (Piccardo 2023).

La seconda area ha come focus l'apprendente come attore sociale, ciò significa predisporre attività di lingua il più possibile vicino alla realtà e far sì che le attività di mediazione "agiscano come ponte per la costruzione del significato" (QCER-VC 2020: 90). Per fare ciò si richiede l'utilizzo di approcci e metodi basati sulla cooperazione e collaborazione, come la metodologia del *Cooperative Learning* (Comoglio, Cardoso 1996) o il *Project-Based Learning* (PBL) attraverso la realizzazione di progetti, di compiti come il *Task Based Language Teaching* (TBLT, Nunan 2004) o attraverso il superamento di sfide come il *Challenge Based learning* (CBL, Johnson e Brown 2011), nell'ottica di un approccio orientato all'azione (AoA) con il quale la classe di lingue diventa un contesto sociale autentico basato sulla realizzazione di scenari nei quali si realizzano dei progetti o dei compiti.

La terza area riguarda la presa in carico della formazione dei docenti su competenze e abilità strettamente connesse alle professioni di aiuto, come per esempio il *counsellor* o il *coach*⁹. Si tratta di professioni che hanno come prerequisiti l'empatia, la capacità di ascolto, ma anche la capacità gestire gruppi in apprendimento (Fratte, Fratte 2020; Fratte 2021) e richiedono prima di tutto di avere una profonda consapevolezza di sé. L'apprendimento/insegnamento di tali competenze ha come obiettivo primario il benessere psicofisico delle persone (Fratte, Fratte 2023: 78); inoltre in ogni contesto educativo relazioni di qualità tra docente e studenti e tra studenti stessi risultano essere importanti per l'impegno, la motivazione e in generale per l'apprendimento degli studenti (Donaghy K. 2022). Per gestire la portata innovativa del VC si richiede particolare attenzione alla consapevolezza di sé, alla cura nelle relazioni interpersonali, allo sviluppo di *life skills*.

Il VC va considerato come punto di partenza per future ricerche e sperimentazioni tenendo conto dei continui cambiamenti della società "As with its predecessor, the new volume is more of a point of departure than a definitive statement" (Newbold 2023: 162).

Riferimenti bibliografici

Comoglio, Mario, Cardoso Miguel Angel. 1996. *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.

Coste, Daniel, Cavalli, Marisa. 2019. "Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola." *Italiano LinguaDue* 11 (1): 3-69.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press: Cambridge. Council of Europe. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Trad. it. (a cura di) Barsi M., Lugarini E., In *Italiano LinguaDue*, 12 (2).

Di Santo, Daniela, Rullo, Marika, Lisi, Francesca. 2015. "Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva". *Rassegna di Psicologia* 3: 9-38.

Donaghy, Kieran. 2022. "Plenary: Embedding a culture of empathy in language teaching". In Deborah Bullock (eds.). *LATEFL. Virtual Conference. Conference Selections*. Faversham (UK): IATEFL, pp.109-121

Fonseca-Mora, Maria Carmen. 2023. "Emotion in language learning and pedagogy". In Schiewer Gesine Leonore, Altarriba Jeannette and Bee Chin Ng (eds). *Language and Emotion: an International Handbook*. New York: DeGruyter Mouton, pp. 2195-2217.

Fonseca-Mora, Maria Carmen and Gonzalez, Devies Maria. 2022. "CEFR Mediation Strategies: Towards a socio-emotional enhanced plurilingual language education". In Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodier, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff. *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice*. Strasborug: Council of Europe, pp. 69-83.

⁹ Per percorsi di formazione <https://lifeskillsfor.it>.

- Fratter, Ivana, Fratter, Nadia. 2020. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi transazionale per l'apprendimento linguistico*. Padova: Cleup.
- Fratter, Ivana. 2021. "Le life skills nel Volume Complementare del QCER". In *Italiano LinguaDue* (1): 157-168.
- Fratter, Ivana, Fratter, Nadia. 2023. "Lo sviluppo delle life skills nella classe di lingua". In Boffo Vanna (a cura di). *Life Skills nei sistemi di salute e cura*. Epale Journal, 13 (1), 76-90.
- Fratter, Ivana. 2024. "Soft skills/Life skills and Academic Competences for Language Learning and Teaching". In *Academic Journal of Applied Linguistics Vol. No. 2*: 1-6.
- Jordan, Don and Le Métails, Joanna. 2000. "Developing emotional intelligence in the classroom". Issue 24 (11): 1-5. NZCER and ACER.
- Johnson, Larry, Adams, Becker, Samantha. 2011. *Challenge based learning: The Report from the Implementation Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Newbold, David. 2023. "Framing the Framework: Four Decades of Change in Language Teaching (and the Long March of ELF)". In Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto (a cura di). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. Edizioni Ca' Foscari – Venice University Press: Venezia, pp.153:163.
- North, Brian and Piccardo, Enrica. 2016. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Education Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- North, Brian, Piccardo, Enrica, Goodier, Tim, Fasoglio, Daniela, Margonis-Pasinetti, Rosanna and Rüschoff Bernd. (2022). *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice*. Strasborug: Council of Europe.
- Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS. 1977. *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: World Health Organization/93.7A. Rev.2.
- Pedregosa, Imma and Cuadrado, Adolfo Sánchez. 2022. "An action toolkit for language teacher training on mediation". In Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodie, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff. (2022). *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice*. Strasborug: Council of Europe, pp. 203-214.
- Piccardo, Enrica. 2022. "Mediation and the Plurilingual/Pluricultural dimension in Language education". *Italiano LinguaDue*, 2: 24-45.
- Piccardo, Enrica, North, Brian. 2022. "Enriching the scope of language education: the CFR – Companion Volume". In Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodie, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff. (2022). *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice*. Strasborug: Council of Europe, pp.27-48.
- Piccardo, Enrica, North, Brian and Godier, Tim. 2019. "Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR Companion Volume". *Je-LKS, Embracing language awareness and language diversity in the 21st century* 15 (1): 17-36.

Piccardo, Enrica. 2023, *Il ruolo della mediazione nella didattica plurilingue e pluriculturale*. Relazione al XXX Convegno Nazionale ILSA, Università degli Studi di Firenze, 23 settembre 2023: Firenze.

Scilligo, Pio. 1991 *Io e tu. Capire e farsi capire*. Roma: IFREP.

<Vikas Shah. A Conversation with Daniel Goleman on Emotional Intelligence, Emotions & Leadership. URL: <https://thoughtconomics.com/daniel-goleman/> (ultimo accesso 20.10.2024)>.