

"PARLIAMOCI CHIARO": CORSI DI CONVERSAZIONE PER OFFRIRE OCCASIONI DI PARLATO IN UN CONTESTO DI APPRENDIMENTO DI ITALIANO LS

di Marilena Vespo

ABSTRACT

Nella pratica didattica, il principio della centralità del discente, promosso da una vasta letteratura e anche dal Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue, si traduce in un'operazione di conoscenza. Porre al centro del discorso l'apprendente significa, infatti, conoscerlo, sondarne le competenze di partenza, ma anche le aspettative e le necessità, al fine di diversificare ed adattare il processo didattico in base ai suoi bisogni reali. Nel contesto dell'insegnamento dell'italiano LS, l'efficacia di un percorso formativo dipende dalla capacità dello stesso di rispondere in maniera adeguata a una grande lacuna avvertita trasversalmente dagli apprendenti, quella della mancanza di un contatto diretto con la lingua e la quotidianità italiane. A partire da questo presupposto, peraltro avvalso dall'analisi dei questionari di rilevazione dei bisogni, presso la Escuela Oficial de Idiomas di San Sebastian de los Reyes (Madrid) ha preso avvio il progetto "Parliamoci chiaro". Quattro corsi di conversazione basati su compiti e progetti finali, 35 studenti, una docente e un unico obiettivo, quello di fornire occasioni concrete di parlato, ovvero di sviluppare le abilità di interazione e comunicazione. La programmazione, le scelte metodologiche, il monitoraggio dei corsi e la valutazione del grado di soddisfazione finale dei partecipanti hanno permesso una riflessione critica non solo sulla tipologia dei corsi offerti, ma anche sull'importanza di pianificazione e gestione dell'offerta formativa. Inoltre, il feedback positivo raccolto ha dimostrato la validità di un progetto che nasce in seno a esigenze e a bisogni reali. A partire da "Parliamoci chiaro", la Escuela Oficial de Idiomas di San Sebastian de los Reyes ha scelto di continuare ad ampliare ed arricchire in questa direzione la propria offerta formativa.

1. CONOSCERE IL DISCENTE. APPROCCIO METODOLOGICO, STRUMENTI E STRATEGIA DI RICERCA

Nell'elaborazione di un percorso didattico, il docente è necessariamente portato a compiere un previo lavoro di conoscenza dei discenti, stabilendo una mediazione tra quelli che sono gli obiettivi "istituzionali" di un syllabo e i bisogni linguistico-comunicativi individuali o di un gruppo ristretto. La

conoscenza, infatti, aiuta a definire l'ambito d'azione e le modalità di attuazione, attraverso gli obiettivi di apprendimento.

La progettualità didattica prende le mosse da un bisogno e si sviluppa nell'individuazione di una strategia di intervento, al fine di soddisfare quel bisogno. A sua volta, inoltre, l'esplicitazione di un bisogno o di una necessità è resa possibile dalla conoscenza del contesto in cui viene elaborato e maturato il bisogno stesso. Il progetto e la relativa strategia di intervento possono aver luogo solo se si conosce il contesto, se si definisce il problema su cui intervenire (*cosa voglio migliorare o approfondire? Per quale motivo?*), se è chiaro quali sono i destinatari (*a chi mi rivolgo? Perché?*) e quali gli attori (*chi può partecipare al progetto? Con quali competenze? Quali risorse umane /economiche/strutturali ho a disposizione?*).

In questo senso, seguiamo Tarone e Yule (Ciliberti 1994: 123) che individuano nelle informazioni ricavate da una attenta analisi sia le indicazioni utili per formarsi un'idea chiara e realistica dei bisogni comunicativi dei discenti, sia lo strumento privilegiato per la costruzione di un sillabo o per la selezione di particolari attività didattiche.

I due studiosi sostengono che l'analisi dei bisogni può essere condotta a più livelli di generalità (un livello globale; un livello retorico; un livello retorico-grammaticale; un livello grammaticale) e, in particolare, guardano al livello globale e a quello retorico-grammaticale come a livelli più utili per un'analisi dei bisogni gestita da un insegnante. Il primo perché capace di fornire indicazioni sulle situazioni in cui i discenti useranno la lingua e sul tipo di lingua usata in quelle situazioni; il secondo perché indica i tipi di strutture più utili per un certo tipo di informazione linguistica. Inoltre, secondo Tarone e Yule, il questionario, le interviste, le registrazioni di scambi interattivi o la collezione di *realia* sono gli strumenti privilegiati per la collezione di dati necessari a compiere un'analisi dei bisogni.

A seconda dei casi, dunque, il docente può ricorrere a una serie di strumenti, ma dovrà compiere una scelta, individuando quelli che meglio rispondono ai criteri di pertinenza e di rilevanza (De Luchi 2007 :29).

Nel caso dell'indagine condotta presso la Escuela Oficial de Idiomas di San Sebastian de los Reyes (Madrid), tre sono stati gli strumenti utilizzati: il diario di bordo, l'intervista e il questionario. Si è deciso di ricorrere, di volta in volta, a strumenti che fornissero informazioni di tipo primario, cioè dirette, o di tipo secondario, mediate da terzi. Di conseguenza, nella ricerca si sono tenuti in considerazione dati soggettivi, come quelli ricavati dal diario di bordo e dalle interviste o dai colloqui, e dati oggettivi, come quelli dei questionari o dei documenti ufficiali. Con una particolare attenzione al momento della lettura dei dati e della triangolazione degli stessi, inoltre, si è intrapreso quel percorso progressivo che dalla teoria, dall'ipotesi iniziale, conduce alla pratica, ai veri e propri obiettivi della programmazione, e da lì, alla messa in atto dell'intervento. Ci ha guidati, infatti, il principio secondo cui nella figura dell'insegnante (Ciliberti 1994:3):

"il rapporto da instaurare tra teoria e pratica non è di applicazione ma di interazione [...]: teoria pratica, azione motivata dalla teoria,

raggiunta tramite la concettualizzazione astratta e l'esperienza concreta, l'osservazione e la sperimentazione attiva".

Entrare in classe non è un'operazione meccanica o gestibile solo attraverso le coordinate teoriche che ogni docente possiede: la letteratura funge da pilastro ad una prassi, quella dell'insegnamento, che è per sua stessa natura esperienziale e di sperimentazione.

Al fine di garantire la conoscenza approfondita dell'utenza di cui sopra, inoltre, si è scelto di adottare la strategia di ricerca dello studio di caso. Quando si parla di *studio di caso* (Tortora- Santini 2001: 1-2) ci si riferisce a un metodo di analisi attraverso il quale, dalla descrizione di una situazione reale, si intende sviluppare la capacità per affrontare la situazione complessa. La presente ricerca si configura come uno studio di caso, in quanto ha analizzato un caso- alunni dei corsi di lingua italiana della E.O.I di San Sebastián de los Reyes (Madrid)- nella sua unitarietà e specificità e, congiuntamente, ha sviluppato una programmazione di corsi specifici, miranti alla situazione problematica evidenziata dall'analisi. Come la metodologia dello studio di caso prevede, anche la nostra ricerca è avvenuta in un arco di tempo ben definito, anche se non eccessivamente lungo, e ha previsto una rilevazione dei dati ripetuta sulle entità oggetto della ricerca. In particolare, facendo riferimento alla suddivisione degli studi di caso elaborata da Yin (De Luchi 2007 : 21), si è trattato di uno studio di caso intensivo, essendo quest'ultimo uno studio di caso il cui fine è la tipizzazione di un profilo, ovvero il profilo dello studente di italiano della scuola Escuela Oficial de Idiomas di San Sebastián de los Reyes (bisogni, necessità e aspettative).

La presente ricerca, dunque, ha preso le mosse da un'indagine all'interno della scuola pubblica di lingue di San Sebastián de los Reyes (E.O.I) per arrivare a progettare e programmare un corso di lingua italiana, rispondente ai bisogni e alle aspettative dei *clienti-studenti*.

L'accostamento dei termini *cliente* e *studente* non vuole essere una provocazione, ma serve a sottolineare la vicinanza tra la logica che sottende le leggi del mercato e la volontà del docente di conseguire in maniera ottimale gli obiettivi preposti. Ricorrere a metodologie e tecniche dell'indagine di mercato, far propria la logica della domanda e dell'offerta, permette, a nostro avviso, di assumere quell'atteggiamento che per sua natura tende a garantire la riuscita di un processo.

Non esiste impresa senza cliente, né scuola senza studente, e, in entrambi i casi, il binomio e la sua stessa esistenza sono strettamente dipendenti dal fattore "qualità del servizio". Entrando nell'ottica del mercato e della qualità, dunque, si impone il concetto di "soddisfazione del cliente-studente" e diventa una parola-chiave, dato che per un'impresa-scuola è indispensabile, non solo l'anticipazione dei bisogni del cliente-studente, ma soprattutto la soddisfazione delle sue esigenze e aspettative.

Nell'ambito dei diversi strumenti di pianificazione strategica propri del *marketing* un posto privilegiato spetta all'analisi SWOT (Argano, Dalla Sega 2009: 63). L'analisi SWOT è, infatti, uno strumento usato per la valutazione dei punti forza (*Strenghts*), punti di debolezza (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) di un determinato progetto. L'utilità di questo strumento risiede nella possibilità di controllare e valutare limiti e orizzonti del progetto. In altre parole, è possibile analizzare gli aspetti verticali e orizzontali del progetto, intendendo con i primi i fondamenti/obiettivi del progetto (il COSA) e con i secondi i meccanismi di funzionamento (il COME) dello stesso. L'analisi SWOT può avvenire in maniera individuale o collettiva. A nostro avviso, tuttavia, la modalità che permette di ottenere una visione ad ampio raggio dei vari fattori che intervengono è quella collettiva. Elementi centrali e imprescindibili di questa modalità sono, infatti, la molteplicità e lo scambio che, a loro volta, determinano uno spirito di collaborazione e di costruzione collettiva dei punti salienti del progetto. Nella presente indagine ci è sembrato interessante ricorrere anche a questo tipo di analisi, non solo per conoscere il profilo dello studente, ma per dare letteralmente voce a quelli che lo stesso studente considera i suoi bisogni. La nostra idea è stata quella di coinvolgere nel processo di analisi una rappresentanza degli attori del progetto e del target: i docenti, per le loro competenze didattiche; gli amministratori, per le competenze di gestione e la conoscenza dei dati; gli studenti, come referenti dei bisogni. Formato il gruppo, l'applicazione della tecnica si è sviluppata nei seguenti passaggi: è stata introdotta la metodologia SWOT e il significato dell'acronimo; ogni partecipante ha ricevuto un foglio diviso in 4 parti, ognuna delle quali rappresentante una variabile dell'acronimo; si è proposto il tema/ obiettivo, ovvero la possibilità di frequentare corsi extra curriculari nell'ambito di studio della lingua italiana; ogni partecipante ha compilato il proprio foglio e poi il gruppo ha iniziato a parlare, in plenaria, degli aspetti positivi, interni (S) e esterni (O), del progetto. Le idee negoziate e accettate sono state messe per iscritto. Si è ripetuta la stessa operazione, parlando degli aspetti di rischio tanto interni (W) quanto esterni (T).

In tabella 1 i risultati dell'analisi SWOT elaborata presso la E.O.I. di San Sebastian de los Reyes, in giallo i punti critici emersi su cui la ricerca ha cercato di intervenire.

Strenghts- Punti di Forza	Weaknesses- Punti di debolezza
<ul style="list-style-type: none">• Offerta formativa conforme ai livelli stabiliti da QCRE• Motivazione e voglia di partecipazione degli allievi• Motivazione e coinvolgimento degli insegnanti• Spirito collaborativo da parte dello staff della scuola in generale	<ul style="list-style-type: none">• Mancanza di tempo da parte degli allievi• Poca costanza nel venire a lezione da parte degli allievi• Numero esiguo di materiali cartacei, video, etc.• Inesistenza di rapporti di scambio con scuole o Università

<ul style="list-style-type: none"> • Professionalità e competenza degli insegnanti • Presenza di un lettore madrelingua • Numero ridotto di allievi nelle classi 	<p>Italiane</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'offerta formativa non comprende corsi monografici o alternativi
Opportunities- Opportunità	Threads- Minacce
<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti commerciali Italia-Spagna che favoriscono le iscrizioni • Posizione centrale della scuola e facilità di raggiungimento della stessa con i mezzi pubblici • Eventi culturali organizzati dalla scuola (Cineforum, Sansenissima, gara di dolci, Pasabalabra.) • Coinvolgimento e partecipazione degli alunni agli eventi italiani proposti dall'agenda culturale di Madrid. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tagli alla scuola pubblica • Necessità di un numero minimo per la formazione delle classi • L'italiano non si studia per la sua spendibilità sul lavoro, ma per piacere. • Gli studenti sono tutti ispanofoni • La lezione è l'unico momento di uso della lingua italiana

Tabella 1 Risultati SWOT ANALISI- EOI di San Sebastián de los Reyes.

2. PROFILO DEI PARTECIPANTI E OBIETTIVO GENERALE DEL PROGETTO

Al progetto hanno partecipato 35 corsisti, suddivisi, come vedremo di seguito, in gruppi a seconda del livello di conoscenza della lingua italiana al momento dell'iscrizione.

L'intervista alla Dott. Ssa Estrella C., coordinatrice didattica dei corsi, nonché docente di Lingua Italiana presso la E.O.I. di San Sebastián de los Reyes, congiuntamente alla lettura delle informazioni ricavate dal questionario di rilevazione dei bisogni e ai dati ricavati dall'analisi SWOT, hanno portato a una chiara definizione del profilo dei partecipanti e dell'obiettivo generale del progetto.

In genere i corsisti delle scuole pubbliche di lingua in Spagna sono adulti e con una motivazione abbastanza elevata. Nel caso specifico del presente progetto, i 35 partecipanti, tutti ispanofoni, erano adulti (età compresa tra i 20 e i 40 anni), la maggioranza di sesso femminile (70%) e con un lavoro impiegatizio. Conoscevano già una o due lingue straniere (55%) e si avvicinavano all'italiano per piacere, anche se non mancavano casi di motivazioni familiari o lavorative.

La maggior parte degli studenti di Italiano presso la E. O. I. di San Sebastián de los Reyes, al momento dell'iscrizione al primo anno di corso, si accosta per la prima volta all'italiano e alla sua cultura. Nonostante la scarsa conoscenza della lingua, dovuta a contatti sporadici o occasionali con

l'Italia, lo studente ispanofono non presenta grosse difficoltà di apprendimento. La lettura dei questionari di rilevazione dei bisogni ha fatto notare che il 66% degli intervistati, prima di iniziare il corso di lingua pensava che l'italiano fosse una lingua facile, probabilmente perché ritenuta molto simile allo spagnolo. Ma una volta iniziato un corso, più o meno la stessa percentuale (64%) di alunni, ha decisamente cambiato idea. Il dato, in particolare, ha confermato quanto sostenuto dalla Dott. Ssa C. durante l'intervista, ovvero che "la somiglianza tra le due lingue porta molti studenti a sottovalutare le difficoltà che incontreranno durante il loro percorso e che, generalmente, può provocare una fossilizzazione dell'errore". Secondo la coordinatrice, infatti, tale "somiglianza" rende molto veloce il processo di apprendimento, soprattutto nei primi anni di studio: i progressi sono effettivi ed evidenti. D'altra parte, con il passare degli anni, lo studente ispanofono rischia sempre di più di incorrere in una "fossilizzazione" dell'errore, che si cristallizza nel tempo e che richiede grandi sforzi per essere corretta (Maggioni 2010: 17-18).

Trattandosi di studenti adulti, lavoratori, impegnati e apprendenti in un contesto LS, il problema principale per la Dott. Ssa era che i corsisti presentavano un bagaglio lessicale passivo elevato e, al contrario, un lessico attivo molto basso, che tendeva a fossilizzarsi e a non arricchirsi. Ancora una volta, come già durante la SWOT analisi, durante l'intervista veniva alla luce il problema cruciale della produzione e dell'oralità in lingua italiana in un contesto monolingua e in cui poche erano le occasioni reali di uso della lingua oggetto di apprendimento. Ulteriore conferma di tale disagio è arrivata dai questionari di rilevazione dei bisogni.

Dalle risposte relative alle aree di interesse durante lo studio di una lingua, è emersa la "comunicazione", come aspetto privilegiato dal 36% degli studenti, seguito da "vocabolario" (24%) e "pronuncia" (16%). A conferma di ciò, il 40% degli studenti ha sostenuto che l'abilità da esercitare maggiormente in classe deve essere quella della produzione orale. Ancora, entrando nello specifico delle competenze, i questionari iniziali hanno permesso di evidenziare che l'auto-valutazione è stata positiva solo per le competenze di comprensione e produzione scritta, mentre la valutazione è stata "medio-bassa" per le competenze di comprensione e produzione orale. Di seguito, alcuni commenti lasciati nei questionari anonimi di rilevazione dei bisogni dai partecipanti:

- "si potrebbe organizzare un intensivo da fare solo il venerdì e sabato"
- "organizzare lavori o progetti di gruppo per comunicare di più"
- "i computer non sono sufficienti"
- "viaggio di fine livello"
- "fare dibattiti e/o riunioni di discussioni"
- "io sento il bisogno di parlare di più"

Si è così individuato il focus della ricerca, l'oggetto e il problema su cui intervenire e, a partire dal quale, programmare. Il nodo critico, emerso a partire dall'intervista, dai questionari e dall'analisi SWOT era strettamente

legato alla natura del contesto (LS) di studio dell'italiano come lingua straniera. Si avvertiva una mancanza, quella, in contesto estero, del contatto quotidiano e diretto con la lingua e la realtà italiane; si avvertiva il limite di studiare una lingua in un contesto avulso dal suo uso reale e si sottolineava la necessità di creare occasioni reali di uso della lingua oggetto di studio, puntando sull'oralità.

Una volta individuato il COSA (il nodo problematico su cui intervenire), è stato essenziale riflettere sulle modalità di intervento (COME sciogliere il nodo problematico). Dal confronto con i colleghi e dalla lettura triangolata dei dati, si è arrivati all'idea dell' ampliamento dell'offerta formativa attraverso corsi di conversazione che dessero al discente la possibilità di usare la lingua pur trovandosi in un contesto di apprendimento LS.

3. CORSI DI CONVERSAZIONE PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA ATTRAVERSO LA COMUNICAZIONE : "PARLIAMOCI CHIARO".

Fermo restando il presupposto in base al quale un intervento didattico (Benucci 2007: 1)

"implica che si prenda atto delle diversità di ciascuno e che si selezionino modalità differenziate di interventi in base a fattori sia affettivi e sociali, sia cognitivi",

la programmazione del nostro intervento didattico strutturato è stata pensata a partire dal discente, secondo *un curriculum centrato sull'apprendente*, come suggerisce Nunan (Ciliberti 1994: 110).

La costruzione di un curriculum centrato sull'apprendente implica un'operazione, come suggerisce Benucci (Benucci 2007: 1), divisibile in tre momenti cruciali:

1. momento conoscitivo (analisi dei bisogni)
2. momento di decisione (definizione degli obiettivi, selezione e sequenziazione dei contenuti)
3. momenti operativi (scelte metodologiche e gestionali).

Nel nostro caso, se l'analisi SWOT, l'intervista alla coordinatrice didattica e il questionario iniziale coincidevano con il momento conoscitivo, durante la riunione del dipartimento di italiano della E. O. I. di San Sebastian de los Reyes hanno trovato luogo insieme il momento di decisione e il momento delle scelte operative.

Si è, prima di tutto, definita la natura dell'intervento nei termini di ore extra-curricolari: corsi di conversazione aventi come primo obiettivo lo sviluppo specifico della "competenza comunicativa", intesa come "attivazione di una capacità d'uso" (Ciliberti 1994:135) attraverso la comunicazione stessa, perché "comunicando il discente acquisisce le

regolarità della lingua in modo naturale, cioè seguendo il suo particolare *sillabo interno*" (Ciliberti 1994:135).

3.1 PARLIAMOCI CHIARO: LINEE DI PROGETTAZIONE

"Parliamoci chiaro" è il nome che si è scelto per i corsi di conversazione proposti agli alunni di lingua italiana della E.O.I. di San Sebastián de los Reyes durante l'anno accademico 2011/2012. La scelta del nome, che riprende un'espressione tipica del parlato colloquiale, è stata dettata dall'esigenza di rendere esplicita la finalità principale delle attività proposte: fornire occasioni di parlato e di uso della lingua italiana.

Si è deciso di offrire, nelle settimane dal 16 aprile 2012 al 18 maggio 2012, quattro differenti corsi di conversazione, a seconda del livello di appartenenza e così distribuiti:

- *Basico 1*: un'ora la settimana il giovedì dalle 16 alle 17.
- *Basico 2*: un'ora la settimana il martedì dalle 18 alle 19.
- *Intermedio 1* e *Intermedio 2*: un'ora la settimana il lunedì dalle 18 alle 19.
- *Avanzato 1* e *Avanzato 2*: due ore la settimana il lunedì e il mercoledì dalle 19 alle 20.

Per quanto riguarda i livelli elementari, la scelta di mantenere separati gli alunni di *Basico 1* e di *Basico 2* è stata dettata dalla previsione di difficoltà di interazione tra gli alunni e, a parer del dipartimento di italiano, dalla conseguente possibilità di una limitata efficacia del progetto, dovuta al mantenimento di un alto livello di filtro affettivo. Al contrario, a partire dal livello intermedio, si è pensato che mescolare alunni di diverse classi, ma appartenenti sempre a un macro livello comune (*Intermedio* o *Avanzato*), potesse fungere da stimolo, da occasione di scambio e di crescita tra i partecipanti: in questo caso, infatti, gli studenti posseggono un bagaglio proprio, non solo disciplinare ma anche metodologico, più ricco di quello degli studenti al primo anno di corso, che funge da strumento privilegiato per l'interazione con l'altro.

Come più volte è stato detto, l'*obiettivo generale* di questo progetto è stato quello di *fornire occasioni di parlato e sviluppare le abilità di interazione e di comunicazione* in quella particolare fascia di apprendenti che sono gli alunni di italiano LS. L'obiettivo dei corsi proposti in questa sede è stato dunque "comune" ed anche da considerarsi "trasversale", nel senso che ha tagliato e riguardato tutti i livelli sopra citati, pur adattandosi alle necessità e agli obiettivi specifici che ciascun livello presupponeva.

Un discorso a parte, senza dubbio, meritano *i contenuti*. La scelta dei contenuti è avvenuta prendendo spunto dai questionari di rilevazione dei bisogni. La maggior parte degli studenti considerava lo studio della lingua un fattore determinante per capire i tratti della cultura e società italiana. Il dato è interessante per la conformità ad un dato generale ricavato dallo

studio "Italiano 2010"(Giovanardi, Trifone 2010: 151), secondo il quale nell'Europa Occidentale, una delle motivazioni più forti che avvicinano allo studio dell'italiano è proprio la nostra cultura.

Il campione, rispondendo a un preciso quesito sui contenuti presente nel questionario, ha offerto molti spunti riguardanti gli aspetti della cultura italiana: da uno studio comparato tra lingua e cultura italiana e lingua e cultura spagnola all'arte, alla cucina italiana, agli aspetti della vita quotidiana italiana e ai viaggi.

La lettura critica, così, ha permesso di evidenziare delle zone di interesse comuni, anche per livello di appartenenza.

In base alle condizioni su esposte si è dunque prodotta la seguente tabella indicativa:

LIVELLO	OBIETTIVI specifici:	CONTENUTO
BASICO 1	<ul style="list-style-type: none">Realizzare brevi interventi comprensibili, adeguati e coerenti, collegati con le necessità di comunicazione immediata.Usare un repertorio linguistico elementare, con un controllo limitato, con necessità di pause, riformulazione, gesti e a supporto grafico.	Approfondimento delle aree semantiche fatte in classe e attività di conversazione collegate.
BASICO 2	<ul style="list-style-type: none">Realizzare in maniera efficace interazioni semplici e partecipare attivamente, con l'aiuto degli interlocutori a conversazioni collegate con le situazioni di comunicazione abituale, personale, lavorativa, portata a termine in lingua standard.Produrre interventi comprensibili, adeguati e coerenti per compiere le funzioni basiche della comunicazione e collegati con i propri interessi.Usare un repertorio linguistico basico, ma sufficiente per farsi comprendere, anche se con un controllo ancora limitato, con necessità di pause, riformulazione, gesti e supporto grafico.	Cucina italiana: <ul style="list-style-type: none">- Piatti tipici- Cucina regionale e Sagre- Personalità della gastronomia italiana
INTERMEDIO 1-2	<ul style="list-style-type: none">Partecipare e reagire in maniera adeguata e efficace a nella maggior parte delle situazioni abituali, per compiere le intenzioni comunicative proprie di	Geografia italiana e viaggi: <ul style="list-style-type: none">-regioni-città d'arte-isole-viaggiare in Italia

	<p>quelle situazioni, utilizzando un repertorio linguistico semplice ma ampio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere in maniera sufficiente per partecipare, senza preparazione previa, a conversazioni che trattino temi quotidiani. • Saper gestire la conversazione in scambi quotidiani, mentre in altre occasioni si notano dubbi e interruzioni. 	
<p>AVANZATO 1-2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre discorsi coerenti e organizzati su un'ampia serie di tematiche generali, per raccontare e descrivere esperienze, sentimenti, e avvenimenti. • Esporre un argomento, trasmettere informazioni o difendere e ampliare le proprie idee con co aspetti e esempi rilevanti. • Interagire adeguatamente in un'ampia gamma di situazioni diverse e su temi generali e esprimendosi con spontaneità e efficacia. 	<p>Cinema e letteratura italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - generi cinematografici - film e volti italiani del cinema - festival del cinema italiano di Madrid

Tabella 2 Obiettivi e contenuti tematici di "Parliamoci chiaro"

3.2 SCELTE METODOLOGICHE

Nel programmare le 5 settimane di "Parliamoci chiaro" ci si è posti, primariamente, riflessioni di natura metodologica, già sollevate durante la lettura critica dei dati del primo questionario.

Come offrire la possibilità di usare la lingua in maniera informale ma produttiva? Che tipo di metodologia potrebbe rispondere alle esigenze degli alunni? In che modo possiamo discostarci da ciò che viene fatto in classe, perseguendo gli stessi obiettivi? In che modo possiamo portare l'alunno a concentrarsi sul contenuto della comunicazione prima che sulla forma?

In questo senso, la letteratura e il confronto all'interno del dipartimento sono stati i due elementi che più hanno fornito indicazioni utili e indirizzato le scelte metodologiche. Pur nella ristrettezza dei tempi del progetto, si è arrivati alla conclusione che la metodologia più consona alle necessità degli

alunni, agli obiettivi del corso e alle risorse disponibili, potesse essere quella dell'apprendimento/insegnamento basato sui compiti e sui progetti. Una delle definizioni più classiche di "compito" è quella fornita da D. Nunan (1989: 10):

"[...] unità di lavoro in aula che implichi i discenti nella comprensione, manipolazione, produzione e interazione in LS, mentre l'attenzione si focalizza prima nel significato e secondariamente nella forma"

Ancora Tarone e Yule "(Ciliberti 1994:151)

"propongono un tipo di esercitazione basata su dei compiti che gli allievi devono portare a compimento generalmente in coppia o in piccoli gruppi

E Legutke e Thomas forniscono una definizione pratica di ciò che significa "lavoro per compiti". Secondo questi autori (Legutke, Thomas 199: 160):

"si tratta di un modo di insegnamento/apprendimento basato su compiti e argomenti, risultato da un processo di negoziazione comune tra i diversi partecipanti. Permette una grande autonomia nell'attuazione sia dell'individuo che del gruppo di apprendenti (...). L'apprendimento per compiti dà luogo a un equilibrio dinamico tra processi e prodotti (...) Salva la dualità tra corpo e mente, teoria e pratica".

Queste forme di attività nel processo di insegnamento/apprendimento danno luogo a quelli che Legutke chiama "scenari o progetti" (Ciliberti 1994: 152). Lo stesso Legutke classifica i progetti per tipi, a livelli crescenti di difficoltà:

- a) progetti testuali;
- b) progetti di scambio;
- c) progetti esplorativi e d'ambiente.

Gli esempi di progetti più documentati nella letteratura sono quelli di tipo esplorativo e, senza dubbio, a nostro parere, i più interessanti. Valga per tutti come esempio "Aeroporto" sperimentato e documentato da Legutke (Legutke, Thomas 199: 160).

Se da una parte sembrava che il dipartimento avesse trovato la linea metodologica più adatta alle proprie necessità e a quelle degli alunni, dall'altra si imponeva un problema: quello dell'autenticità del compito. Le risorse della E.O.I., sia in termini di tempo che in termini materiali, non potevano soddisfare tutti i requisiti che l'apprendimento basato sui compiti implica.

Anche in questo senso, la letteratura ci è venuta in aiuto e ha fornito indicazioni, attraverso le quali è stato possibile sciogliere il problema dell'autenticità del compito.

Abbiamo fatta nostra, infatti, la tesi esposta da Widdowson (1978) secondo la quale un compito o progetto debba essere autentico, ispirato alla realtà, ma non imprescindibilmente reale o genuino. Widdowson suggerisce, infatti, che la cosa fondamentale è che il compito permetta al discente di reagire come lo farebbe nella vita reale, ovvero dare una risposta autentica alla situazione presentata.

Seguendo questa linea teorica, il dipartimento di Italiano della E.O.I. ha preteso creare situazioni quanto più autentiche possibili, nelle quali gli alunni realizzassero attività che emulassero la vita reale e che permettessero lo sviluppo delle quattro abilità, apprendendo non solo elementi linguistici, ma anche contenuti, prestando attenzione non solo al prodotto ma anche al processo dell'attività.

Il tutto è stato fatto in uno spirito di collaborazione e partecipazione, prediligendo attività di coppia e di gruppo che soddisfacessero le esigenze di *cooperative learning* (Comoglio-Cardoso 1996:24) e *peer tutoring* (Chiari 2011: 9), segnalate durante la lettura dei questionari e la triangolazione dei dati emersi.

Ogni gruppo, inoltre, all'inizio del corso è stato avvertito che alla fine del corso avrebbe prodotto "qualcosa" in italiano. Ecco la lista dei compiti finali per livello:

Livello	Compito finale
BASICO 1	Organizzazione e Festa di fine corso in italiano (biglietti di inviti, simulazione di telefonate, striscioni, menù, presentazioni, ecc.)
BASICO 2	Partecipazione alla festa di fine corso e presentazione di un piatto in plenum
INTERMEDIO 1- 2	Webquest da Costruzione di un gioco didattico
AVANZATO 1- 2	Organizzare un ipotetico festival del cinema spagnolo a Roma

Tabella 3 Compiti finali

4. AVVIO DEI CORSI E MONITORAGGIO

Immediatamente prima dell'avvio dei corsi, si sono fornite chiare informazioni.

Al fine di mantenere alto il livello qualitativo del progetto, non ci si è dimenticati del terzo fattore che concorre a renderlo tale, ovvero la qualità comunicativa (Candida Vivalda 2008: 215). In tal senso, è stata prodotta una locandina e la si è affissa nelle bacheche della scuola. Inoltre, si è fatta una piccola comunicazione orale in tutte le classi di italiano, per rispondere a eventuali dubbi o richieste di informazione in maniera diretta. Dunque, si è dato il via alle settimane di corsi di conversazione.

I partecipanti sono stati 35, di cui 8 per il corso *Basico1*; 8 per quello di *Basico2*; 9 per il corso *Intermedio1-2*; 10 per *Avanzato1-2*.

In piena fase di attuazione dell'intervento a breve termine e durante lo svolgimento del progetto, abbiamo voluto "monitorare" l'andamento dello stesso. Sembrava infatti indispensabile ai fini della qualità del progetto, non tralasciare tale azione. Il momento del controllo, come indicato da Kotler (Rapacciolo 2009: 32), conduce a porsi interrogativi come "*quali sono gli obiettivi?*", "*cosa sta accadendo?*", "*cosa determina ciò che sta accadendo?*", "*cosa dobbiamo fare?*". Il fine è quello di seguire l'andamento del nostro operato per effettuare eventuali e necessari cambi di rotta, quando è ancora possibile. Il questionario ha riportato risultati decisamente positivi e non è stato necessario effettuare nessun tipo di cambio drastico alle linee progettuali.

5. VALUTAZIONE ED ESITI

La valutazione di un progetto è il momento di verifica dell'avvenuto o meno raggiungimento degli obiettivi prefissati (Rapacciolo 2009: 33). Nonostante le percezioni rispetto agli esiti finali fossero positive, si è scelto di somministrare un ultimo questionario, quale strumento di valutazione e verifica.

Durante l'ultima settimana di "Parliamoci chiaro", dunque, gli studenti hanno ricevuto un questionario in italiano che ha permesso di valutare l'utilità e il gradimento degli interventi e delle attività previste dalla programmazione. Il questionario è stato suddiviso in 2 sezioni:

Sezione I: organizzazione del corso da parte della E.O.I.

Sezione II: organizzazione e gestione del corso da parte del docente

Sezione I: per quanto riguarda l'organizzazione del corso da parte della E.O.I., il 71% dei 35 partecipanti ha espresso un parere positivo circa la scelta del periodo per lo svolgimento del corso di conversazione il 29 % dichiara di non essere soddisfatto. Il 51% reputa inoltre che le ore dedicate a questo corso siano state adeguate e il restante 49% è di opinione totalmente opposta. La lettura critica dei dati che si riferiscono ai tempi del corso, dunque, evidenzia due tipologie di utenti-studenti: la maggioranza, seppur di poco più numerosa, è costituita da coloro che auspicano un aumento delle ore extra, oltre che un'estensione del corso per un periodo

dell'anno più lungo; poi ci sono coloro che si reputano soddisfatti dei tempi previsti e non fanno ulteriori richieste. Questo dato, a nostro parere, giustifica la necessità, per il prossimo anno, di pensare ad un ampliamento dell'offerta in termini di tempo. Come vedremo di seguito, infatti, nella sezione dedicata ai suggerimenti, molte sono le indicazioni relative ai tempi, anche con il fine di garantire una maggiore partecipazione.

Il quesito sulla qualità dell'informazione, tra l'altro da riformulare perché risultato poco chiaro agli studenti, riporta un dato, tutto sommato, positivo (55% giudica buona l'informazione; 31% soddisfacente). Tuttavia preoccupa quel 14% che ha valutato "scarsa" l'informazione del corso. A tale proposito si sarebbe dovuto usare anche lo strumento della e-mail.

Anche il giudizio sugli spazi e i materiali è stato positivo, ma ciò che ha colpito positivamente è stato quel 100% di "SI", riguardanti la soddisfazione delle aspettative generali degli studenti.

Sezione II: passando poi alla valutazione del docente, della gestione e organizzazione delle attività didattiche, il primo dato rivelato è stato quello relativo all'utilità e interesse degli argomenti trattati. L' 83% si è ritenuto soddisfatto, il 6% non si è ritenuto soddisfatto e l' 11% non ha espresso nessuna opinione. In questo caso, si ricorderà che la selezione degli argomenti è stata dettata dai risultati dei questionari di analisi dei bisogni. Probabilmente l'errore, in questo caso, è stato quello di aver affrontato un solo tema per ciascun livello.

Per quanto riguarda il lavoro di gruppo, gli stessi corsisti si sono così espressi:

"Si impara molto";

"È divertente";

"Ho parlato di più";

"È più interessante".

Inoltre, l'80% ha considerato utile e stimolante lavorare in gruppo e per uno scopo comune (allegato 31), ovvero la produzione di un compito in italiano, perché

"così non ho pensato all'esame e mi sono concentrato solo sul parlato";

"si crea il gruppo ed è tutto più facile";

"si crea un motivo comune importante per proseguire nello studio".

Per contro, il 14% non ha reputato utile questo tipo di lavoro e lo ha vissuto come una "perdita di tempo".

La quasi totalità si è detto soddisfatto dei materiali utilizzati e chi non si è espresso positivamente, ha spiegato che i supporti tecnologici della scuola so

erano esigui.

Il 98% degli alunni ha dichiarato che il corso ha soddisfatto le sue aspettative:

“ho parlato molto”;

“ho potuto recuperare tutto quello che non ho studiato individualmente”

Inoltre, dalla lettura dei dati finali si è scoperto che l’88% dei partecipanti ha notato dei progressi. Ecco alcune dichiarazioni:

“Sento di conoscere più aspetti socio culturali dell’Italia”;

“Ho acquisito sicurezza”;

“Sento di conoscere più lessico”;

“mi sento più sicuro”.

Dai commenti espressi in calce al questionario, infine, abbiamo colto il “disagio” relativo ai tempi del corso, alla mancanza di strumenti tecnologici adeguati, e il suggerimento, più volte incontrato, di rendere obbligatorio il corso di conversazione. La lettura critica dei dati ha permesso di evidenziare un generale benessere nei confronti dell’offerta extra curricolare proposta, ma ha fornito anche gli spunti per un miglioramento della stessa.

6. CONCLUSIONE

La ricerca è riuscita nel suo intento di fungere da stimolo di riflessione per gli operatori del settore, per la scrivente e per gli stessi studenti. Di seguito un bilancio a partire dalle riflessioni fatte in merito alle scelte metodologiche e alla gestione del progetto.

Metodologia di ricerca e gestione del progetto

Dal punto di vista metodologico, la progettualità presuppone una serie di scelte che ne condizionano gli esiti. In generale, ci si può considerare soddisfatti rispetto alle scelte metodologiche fatte, sia per quanto riguarda gli strumenti di analisi adottati che per quel che riguarda la sinergia tra i vari attori.

Il *questionario* è stato, senz’altro, lo strumento chiave di questa ricerca, in tutte le fasi: analisi dei bisogni, monitoraggio, valutazione finale. Si è rivelato uno strumento flessibile, efficace nel sondare una molteplicità di aspetti e nel fornire dati utili alla formulazione di un profilo di studente che non era stato “studiato”. Il *diario di bordo* è stato lo “strumento-bussola”: ci ha permesso di non perdere la via che ci eravamo prefissati, pur contemplando la possibilità dei cambi di rotta. Annotando punti critici, punti di forza, reazioni, riflessioni e commenti, il diario ha permesso di registrare

elementi della ricerca altrimenti non classificabili. Le *interviste* sono stati stimoli di riflessione e di ricerca ulteriore: spesso da un'intervista è sorta la necessità di documentazione e ricerca bibliografica.

Anche dal punto di vista della gestione del progetto, il dipartimento ha avvertito dei progressi e si è reputato soddisfatto della gestione del lavoro. Il risultato più importante e innovativo si è riscontrato nell'acquisizione di uno spirito collaborativo e nella sinergia prodottasi nel gruppo: non solo fra i membri del dipartimento, ma anche con gli amministratori e con la direttrice della scuola. In tutte le fasi, la parola d'ordine è stata confronto. Non per nulla, si è data molta importanza alla riflessione sui dati e alla triangolazione, presupposti per garantire obiettività alla ricerca. Insomma, si è aperto un nuovo filo di riflessione non solo, come si auspicava all'inizio, sulle tipologie dei corsi offerti, ma anche sulle modalità di gestione degli stessi e di distribuzione del lavoro tra gli attori coinvolti.

Gli esiti inattesi

Spesso la ricerca implica anche una "rilevazione di dati inattesi[...]osservazione di comportamenti degli studenti che non erano previsti [...] risposte che non erano state messe in conto" (Losito- Pozzo 2005: 187)e anche nel caso della presente ricerca, si è verificato questo fenomeno. In particolare, ciò che ha stupito la ricercatrice e il gruppo delle docenti è stata la risposta più che positiva degli studenti alla nuova offerta didattica. Trattandosi di studenti con una motivazione meramente intrinseca (Daloiso 2009:9), ci si sarebbe potuto aspettare un coinvolgimento superficiale, ma al contrario gli allievi della E.O.I. hanno dimostrato costanza nella frequenza e volontà di proseguire questa avventura. L'esplicita richiesta di riproporre lo stesso tipo di attività per l'anno accademico 2012/2013, unita a quella di un aumento delle ore, ha rappresentato, infatti, per noi un feedback da non sottovalutare. L'importanza di questo feedback, inoltre, sta nella possibilità di apportare quelle modifiche che l'utenza stessa ha richiesto per migliorare l'offerta didattica. In questo senso, la ricercatrice ha percepito il progetto e le difficoltà ad esso legate come un momento di crescita sia in termini professionali che umani.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV. (1995) *Curricolo di italiano per stranieri*, a cura di Balboni P., Bonacci editore, Roma.

AA. VV. (2011) *Revista Amalgama de la E.O.I. de Villanueva-Don Benito*, Villanueva-Don Benito.

ALVAREZ B. (2011) *Programación Anual de la Escuela Oficial de Idiomas San Sebastián de los Reyes*, San Sebastián de los Reyes.

AMARI M. (2006) *Progettazione culturale. Metodologia e strumenti di cultural planning*, Angeli, Milano.

ARGANO L., BOLLO A., DALLA SEGA P., VIVALDA C. (2005) *Gli eventi culturali*, Angeli, Milano.

ARGANO L., DALLA SEGA P. (2009) *Nuove organizzazioni culturali. Atlante di navigazione strategica*, Angeli, Milano.

BALBONI P. E. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

BALBONI P. E. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

BALBONI P. E., RAPACCIUOLO M. (2011) *La promozione di eventi*, Modulo on line Master ITALS I livello, Dipartimento di Scienze del Linguaggio Università Cà Foscari, Venezia.

BENUCCI A. (2007) *Insegnare Italiano all'estero: problemi e competenze*, Studi di Glottodidattica, Vol. 1, n.2, Università degli studi di Bari "Aldo Moro", Bari.

BLANCO VALDÉS R. (2011) *La Constitución de 1978*, Alianza, Madrid.

CATENA S. (1998) *Introduzione al Marketing*, Guerra, Perugia.

CHIARI G. (2011) *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Quaderno 57, Università degli Studi di Trento, Trento.

CILIBERTI A. (1994) *Manuale di Glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci.

COMOGLIO M., CARDOSO M. A. (1996) *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2011) *Informe 2011*, Madrid.

COONAN C. M. (2000) *La Ricerca-Azione*, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.

COUNCIL OF EUROPE (2002) *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue Straniere: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

DALOISO M. (2009) *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*, Modulo on line Master ITALS II, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.

DE LUCHI M. (2007) *Metodologia della ricerca nella Didattica delle lingue*. Laboratorio ITALS, Modulo on line Master Itals II, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Cà Foscari, Venezia.

DIADORI P. (2001) *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.

GIOVANARDI C., TRIFONE P. (2010) "L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati", *Italiano LinguaDue*, n.2, Milano.

LEGUTKE M., THOMAS H. (1991) *Process and experience in the language classroom*, Longman, New York.

LOSITO B., POZZO G. (2005) *La Ricerca-Azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.

MAGGIONI V. (2010) "L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera", *Italiano LinguaDue*, n.1, Milano.

DIPARTIMENTO DI ITALIANO (2011) *Memoria del Departamento de Italiano 2010-2011*, Escuela Oficial de Idiomas de San Sebastián de los Reyes.

MEZZADRI M. (2005) *Il Quadro Comune Europeo e l'italiano L2/LS*, numero monografico *In.It* n.15, Venezia.

MEZZADRI M. (2003) *I ferri del mestiere*, Guerra, Perugia.

NUNAN D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

RAPACCIUOLO M. A. (2009) *Metodologia della ricerca nella progettazione culturale*, Laboratorio ITALS Modulo on line Master II livello, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Cà Foscari, Venezia.

VEDOVELLI M. (2002) *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci Editore, Roma.

VIVALDA CANDIDA (2008) *La comunicazione degli eventi culturali*, in ARGANO L. ET AL., *Gli eventi culturali*, Angeli, Milano.

WIDDOWSON H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Vol. 4, Oxford University Press, Oxford..

SITOGRAFIA

<http://www.lucioargano.it/>

ARGANO L., *Project Management degli eventi e delle attività culturali, artistiche e di spettacolo*,

http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/?l=e&m=/documents_intro/common_framework.html

Sito del Consiglio d'Europa con Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue

<http://www.eeooii.info/>

Pagina principale delle Scuole Ufficiali di Lingue.

<http://eoi.sansebastian.educa.madrid.org/>

E. O. I. di San Sebastián de los Reyes.

www.edscuola.it/archivio/handicap/caso.pdf

TORTORA E. e SANTINI R., *Lo studio di caso e il trattamento dei dati delle persone disabili*, 2001.

<http://www.lucioargano.it/Portals/0/Materiali/Argano%20Lucidi%20Produzione%20e%20gestione%20eventi.pdf>

ARGANO L., sulla progettazione culturale.

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142555549082&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266227481&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266100977

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, *Informe 2011*

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142409580432&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974973&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pv=1142577600444&sm=1109266100977

CONSEJERIA DE INSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID, sito dell'assessorato di educazione della Comunidad di Madrid

http://www.programmallp.it/home.php?id_cnt=68

LLP- Grundtvig

<http://www.redcimas.org/>

ASSOCIAZIONE CIMAS, metodologia partecipativa, consultato per informazioni su strumenti di analisi qualitative e quantitative.