

L'USO DELLA DIDATTICA LUDICA IN UNA CLASSE DI NAI ISCRITTI AL PRIMO ANNO DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Giulia Donatiello

ABSTRACT

L'articolo nasce da un progetto di Ricerca-Azione, volto a facilitare l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, per un gruppo di alunni di nuovo arrivo in Italia (NAI), iscritti al primo anno di Scuola Secondaria di II grado. Nonostante alcuni accorgimenti posti in atto dagli Istituti Scolastici, secondo la normativa vigente, non tutte le scuole italiane sono preparate ad affrontare un adeguato inserimento degli alunni stranieri. Molto si basa sul volontarismo di chi, disposto a sperimentare, si mette in gioco con le proprie competenze e sui finanziamenti a termine, cui sono legati i progetti che vengono attivati.

Il seguente articolo inquadra il contesto in cui si è svolto il progetto di RA, illustra e analizza i percorsi attuati e presenta i risultati ottenuti.

Al fine di facilitare l'apprendimento linguistico, la metodologia della didattica ludica, cui si è fatto ricorso, ha risposto alle esigenze di apprendimento attivo e partecipato, palesate dal gruppo classe, rivelandosi efficace soprattutto per gli alunni in maggiore difficoltà. In particolare nell'articolo vengono analizzati i risultati dell'uso didattico della canzone, del role-play e di altri giochi; la differenziazione delle attività ha permesso di stimolare i diversi stili di apprendimento e le diverse intelligenze dei ragazzi.

In conclusione, un bilancio dell'esperienza e alcune riflessioni sulla necessità di promuovere e incentivare una didattica quanto più inclusiva nelle Istituzioni Scolastiche.

1. IL CONTESTO: L'ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "VOLTERRA-ELIA" E L'IMMIGRAZIONE NELLE MARCHE

L'Istituto di Istruzione Superiore "V. Volterra - A. Elia" di Ancona è una struttura scolastica con una ben definita fisionomia tecnologica e scientifica, la cui popolazione scolastica oscilla annualmente tra le 1300 e le 1200 unità.

La percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana, iscritti presso l'Istituto corrisponde al 9%-10% del totale, questo *trend* è in linea con quanto emerge a livello

nazionale nelle statistiche del MIUR¹. Nel corso degli ultimi 5 anni è aumentato il numero degli alunni stranieri nati in Italia, a fronte di una diminuzione dei nati all'estero.

Tuttavia andando ad analizzare gli insuccessi, è stato possibile constatare come il numero dei non ammessi alla classe successiva risulti maggiore tra gli stranieri, il 20% dei quali non raggiunge la promozione. Di conseguenza, in questo Istituto, tra i progetti di ampliamento dell'offerta didattica formativa, da diversi anni è stato inserito nell'ambito didattico-educativo "*Contrasto alla dispersione scolastica*", l'insegnamento dell'italiano come L2. Infatti al fine di agevolare l'inclusione degli alunni stranieri, la scuola ha inserito tra gli obiettivi del PTOF: «Facilitare l'inserimento precoce degli alunni stranieri di recente arrivo attraverso corsi intensivi dell'italiano L2 con docenti il più possibile qualificati» (PTOF 2016 – 2019: 17). Pertanto ogni anno vengono attivati, in base alle esigenze presenti, corsi di lingua italiana di diverso livello, tenuti da docenti interni o se necessario esterni, purché specializzati nell'insegnamento della L2. Tali corsi mirano a ridurre l'emarginazione sociale e il livello di dispersione scolastica che interessa la fascia più debole degli allievi, nella quale rientrano verosimilmente la maggior parte degli alunni stranieri, specie quelli di primo arrivo (NAI).

La normativa ministeriale fornisce alle scuole indicazioni sul *modus operandi* attraverso le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione* del 2006, ed in particolar modo con le successive *Linee Guida del 2014*, sottolineando l'importanza di predisporre lezioni, laboratori e ore di didattica specifica di italiano L2.

Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoni l'esperienza consolidata ci dice che sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità. In particolare, nella prima fase, un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di circa 3-4 mesi. I moduli intensivi iniziali possono raggruppare gli alunni di classi diverse e possono essere organizzati grazie alla collaborazione con gli enti locali e con progetti mirati [...] Lo strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva è costituito dai laboratori linguistici che restano l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione (C.M. 24/2014:17).

In ultimo, con il Decreto Ministeriale 92 del 23 febbraio 2016, *Titoli di specializzazione italiano L2*, è stata introdotta una nuova classe di concorso nelle scuole italiane, la A023, italiano per stranieri, nell'ottica di facilitare il percorso scolastico di chi si trova ad affrontare per la prima volta lo studio disciplinare in una lingua diversa dalla propria lingua madre.

L'immigrazione nelle Marche, pur essendo un fenomeno recente, si connota per dimensione quantitativa; la regione si colloca al quinto posto su scala nazionale per la più alta presenza percentuale di alunni stranieri (MIUR a.s. 2014-15)² e per il secondo

¹ www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf

² *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali* a.s. 2014/15, MIUR http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf

valore più elevato in Italia, dopo il Veneto, di minori con cittadinanza non italiana, oltre il 21% (CARITAS 2016)³.

A fronte di tali dati, è necessario sottolineare una criticità forte della regione rispetto ai tassi di insuccesso scolastico. Infatti il confronto tra gli esiti degli alunni italiani e stranieri rileva come sia costante il minor successo degli studenti stranieri nei diversi ordini di scuola; tale divario aumenta in modo progressivo passando dalla Scuola Primaria, alla Secondaria. In particolare nelle Marche, nella Scuola Secondaria di I grado, si registra un divario pari al 12% tra le bocciature dei ragazzi italiani e stranieri (dati MIUR)⁴.

A questo problema va a sommarsi quello del ritardo scolastico, inteso come la frequenza di una o più classi inferiori, rispetto a quella prevista dall'età anagrafica. Già in partenza, nella prima classe della Scuola Primaria, si evidenzia un ritardo degli alunni stranieri di circa il 10% (mentre per gli alunni italiani questo valore è quasi insignificante). La disparità cresce enormemente con il progredire del livello di scolarità: nella prima classe della Scuola Secondaria di I grado il ritardo della popolazione scolastica straniera è del 47,1% (coinvolge quasi un alunno su due). Nella prima classe della Scuola Secondaria di II grado il ritardo è del 75%: più di 7 studenti su 10, rispetto ai 2 studenti italiani su 10, sono in ritardo.

La mancanza di regolarità scolastica tra gli studenti con cittadinanza non italiana rappresenta un dato particolarmente allarmante dovuto sia a difficoltà legate alla conoscenza della lingua italiana, sia a problemi di integrazione sociale. In media, il 42,5% di alunni stranieri non è in regola con gli studi e il crescere dell'età aumenta il loro disagio scolastico.

1.1 ANALISI DELLE DIFFICOLTÀ DELL'INSERIMENTO DEGLI ALUNNI STRANIERI NEGLI ISTITUTI SECONDARI DI II GRADO

Gli adolescenti immigrati presentano situazioni scolastiche segnate spesso da difficoltà e insuccessi. I dati raccolti annualmente dal MIUR⁵ sull'inserimento degli alunni di altre nazionalità indicano alcuni punti critici:

- le difficoltà dell'accoglienza e dell'inserimento iniziale degli adolescenti che arrivano in Italia a 14/15 anni; in questa fascia di età si concentrano maggiormente i casi di 'evasione e di dispersione' scolastica, resta irrisolto il problema della scelta della classe di inserimento;
- il ritardo scolastico penalizza soprattutto le ragazze e i ragazzi più grandi, i quali vengono spesso inseriti in classi inferiori di 2 e più anni rispetto alla loro età anagrafica e al percorso di studi precedente;

³ XXVI Rapporto Immigrazione 2016 *Caritas e Migrantes nuove generazioni a confronto*.

⁴ I dati MIUR a cui ci si riferisce, provengono dal progetto scolastico "Aree a rischio e a forte processo immigratorio- art 9 CCNL".

⁵ *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali* a.s.2014/15, MIUR.

- il tasso di insuccesso scolastico è più significativo rispetto agli alunni italiani (nella scuola Secondaria di I grado il divario ammonta a circa 8 punti percentuali; nella scuola Secondaria di II grado, il divario è di 12.5) e riguarda più le ragazze che i ragazzi;
- la difficoltà di prosecuzione degli studi nei percorsi di istruzione superiore. Una parte delle ragazze e dei ragazzi immigrati abbandona gli studi dopo la terza media o dopo il primo anno di Scuola Secondaria di II grado. Chi riesce a proseguire, lo fa soprattutto seguendo i percorsi di studio più brevi e meno esigenti: il 42% circa degli studenti stranieri inseriti nella Scuola Secondaria frequenta gli Istituti Professionali (fra gli italiani, la percentuale è del 20% circa).

1.2 L'IMPORTANZA DELL'INSEGNAMENTO DELLA L2 A SCUOLA E I CORSI ATTIVATI DALL'ISTITUTO "VOLTERRA-ELIA"

L'inserimento dei ragazzi stranieri rappresenta per gli insegnanti un problema al quale dare una risposta positiva e diventa per gli adolescenti coinvolti una sfida complessa che, a volte, è segnata da vissuti di regressione, frustrazioni, perdita di motivazione. Si deve ricominciare tutto da capo in un nuovo contesto, del quale si ignorano le regole, esplicite e implicite, non si comprendono le parole e i gesti, si fraintendono le mete e i modi di funzionamento.

Dunque una buona organizzazione scolastica, che faciliti e predisponga l'apprendimento della lingua italiana per gli alunni stranieri è fondamentale per garantire il successo non solo scolastico, ma civile dell'intero paese. Attraverso la scuola, l'educazione, il confronto all'interno delle classi possono nascere momenti di condivisione, che consentono l'arricchimento culturale di tutti gli studenti, anche se non è sempre facile raggiungere tali obiettivi. Una scuola che investe molte risorse nell'inclusione, nell'accoglienza e nella didattica interculturale si prefigge un obiettivo a lungo termine molto ambizioso: quello dell'integrazione linguistica e culturale di tutti gli alunni iscritti nel proprio istituto.

Nell'a.s. 2017-2018 l'Istituto "Volterra-Elia" ha predisposto diversi percorsi di insegnamento di italiano L2 per rispondere alle esigenze degli allievi. Il corso per i NAI, iniziato ad ottobre e terminato a fine giugno, ha impegnato i ragazzi in orario scolastico mattutino per 6 ore e 30 alla settimana con la finalità di facilitare il potenziamento delle azioni di alfabetizzazione. I corsi intermedio e avanzato sono stati organizzati settimanalmente il pomeriggio ed hanno avuto la finalità di consolidare le conoscenze, potenziare le abilità e migliorare il metodo di studio degli allievi stranieri presenti in Italia da più anni, al fine di prevenire l'insuccesso scolastico.

1.3 IL GRUPPO DELLA RICERCA-AZIONE: I NAI

Il gruppo coinvolto nel progetto di Ricerca-Azione è quello dei NAI. La classe, eterogenea per età (15-18 anni), provenienza, preparazione di base e motivazione

allo studio, era composta da un numero variabile di alunni (da 2 a 5), tra i quali si è instaurato sin da subito un buon rapporto, un clima di complicità e collaborazione; i ragazzi più motivati allo studio sono stati un buono stimolo da seguire per gli altri.

Durante i primi mesi dell'anno scolastico 2017-2018, da ottobre a gennaio, tutti gli alunni hanno partecipato costantemente al corso in orario mattutino. In questa prima fase il *focus* delle lezioni è stato posto sulle funzioni comunicative della lingua, per sviluppare in modo equilibrato le quattro abilità di base, con l'obiettivo di rendere i discenti autonomi in situazione concrete, nelle quali si sarebbero potuti trovare sia a scuola, che fuori.

A partire da gennaio, per rispondere alle esigenze didattiche ed individuali dei ragazzi, è stata necessaria una riorganizzazione del gruppo e delle attività, data la sempre maggiore autonomia linguistica acquisita da alcuni di loro, per i quali non era più utile richiedere la presenza assidua in orario curricolare. Oltre agli aspetti della lingua della comunicazione (BICS), è stato utile supportare gli alunni nello studio di tipo accademico-cognitivo (CALP), per facilitare la comprensione dei libri di testo e delle varie discipline.

Nel corso dell'anno la differente preparazione di base, unita ad un diverso impegno scolastico dei discenti, ha fatto sì che venissero a delinearsi due distinti livelli linguistici. Considerate queste caratteristiche, il gruppo si può inserire nella dicitura di classe ad abilità differenziate (CAD). La CAD è da intendersi come «un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe» (Caon 2008, p. XII, in Caon-Tonioli)⁶

Alunno	Età	Provenienza	Tempo di arrivo in Italia
Ha.	15	Macedonia	7 mesi
Ba.	16	Egitto	10 mesi
Ol.	15	Russia	8 mesi
Is.	18	Marocco	11 mesi
Ch.	17	Marocco	2 anni

Tab. 1. Composizione della classe NAI

⁶ <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-09.pdf>

2. LA DIDATTICA LUDICA E L'OBBIETTIVO DELLA RICERCA

La scelta di sperimentare attività ludiche con il gruppo classe è maturata in seguito a una riflessione profonda compiuta attraverso l'osservazione degli alunni ed è dipesa sia dalla reazione positiva avuta dai ragazzi durante le lezioni così strutturate, sia dalla necessità di rendere più fruttuoso e stimolante il processo di apprendimento.

L'obiettivo prefissato è stato programmare e mettere in atto attività didattiche ludiche volte a favorire la memorizzazione sia del lessico, che delle regole grammaticali, per sollecitare in maniera dinamica e attiva la partecipazione degli alunni e la motivazione all'apprendimento. La scelta di questi due aspetti linguistici è legata alle maggiori difficoltà riscontrate dai soggetti più deboli, infatti entrambi questi aspetti della lingua richiedono uno sforzo mnemonico che, non sempre gli alunni sono disposti a compiere, qualora la motivazione allo studio non sia forte.

Il gioco, come l'apprendimento significativo, risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze. Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco) egli è motivato e coinvolto multisensorialmente; sul piano diacronico (nel ripetersi - e innovarsi - del gioco) le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite. (Carattere dinamico dell'apprendimento) (Caon, Rutka s.d.: 5)

Il gioco favorisce il «carattere globale, costruttivo ed olistico dell'apprendimento» e consente di attivare componenti affettive, sociali, motorie, cognitive, emotive, culturali e transculturali (Caon, F.-Rutka, S. s.d.: 4), inoltre secondo il *Rule of Forgetting* introdotto da Krashen (1983), «si acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che si sta imparando». Come sostiene Sudati in *La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti*:

Essere concentrato sull'aspetto operativo dell'attività fa sì che l'apprendente si distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito mentre utilizza la lingua per portarlo a termine. Ciò che la didattica ludica propone è dunque il gioco didattico, da svolgersi in un clima privo di tensione, da non confondersi con il gioco libero, ovvero attività ludiche e ludiformi in un contesto anch'esso ludico.

2.2 LE ATTIVITÀ LUDICHE NELLE CLASSI CAD

All'interno di contesti di insegnamento/apprendimento sempre più complessi, quali ad esempio le classi multietniche e plurilivello, l'utilizzo di una didattica varia e integrata (Mariani, Pozzo, 2002) per l'insegnamento della lingua, diventa una

necessità per poter favorire un apprendimento efficace da parte di tutti i soggetti/apprendenti. (Caon, Rutka s.d.:1)

In classi ad abilità differenziate risulta utile servirsi del gioco come metodologia di apprendimento, in quanto questo possiede enormi potenzialità educative che facilitano anche la socializzazione, «l'attività ludica è retta da regole socialmente imposte e accettate dal giocatore» (Caon, Rutka 2004). Come sostiene Caon la didattica ludica «si può rivelare di grande valore poiché la quasi totalità dei giochi prevede l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole» (Caon s.d.: 3)⁷.

Nonostante la didattica ludica presenti regole ben precise, delineate dal docente, le attività vengono percepite come "libere" dallo studente; infatti le regole sono parte integrante del divertimento e sono accettate dagli utilizzatori. Le tipologie di giochi che si possono proporre sono numerose e favoriscono uno sviluppo di «diverse abilità linguistiche e cognitive e di risorse intra ed interpersonali nello studente» (Caon s.d.: 2)⁸. Nelle classi CAD inoltre, come evidenzia Caon, è auspicabile un'organizzazione flessibile in gruppi di livello, gruppi eterogenei, per facilitare la cooperazione e l'aiuto reciproco tra gli studenti. Seguendo quanto affermato in letteratura, molte delle attività organizzate e proposte durante i mesi della RA sono state impostate secondo questo principio metodologico.

L'approccio adottato durante tutto il corso è stato di tipo pragmatico-comunicativo, umanistico e cooperativo (Rutka S. 2006)⁹. Durante i 9 mesi di lezione, oltre agli aspetti comunicativi e linguistici, con la classe è stato affrontato lo studio delle microlingue disciplinari (scienze, diritto, storia, matematica, chimica, italiano) e sono stati approfonditi alcuni temi di carattere interculturale per favorire la conoscenza reciproca, aumentare l'affinità di gruppo e facilitare lo scambio di opinioni. Infatti è importante in classi multiculturali, affrontare tematiche che consentano ai ragazzi di confrontare i loro punti di vista, come affermato di seguito:

per l'educazione interculturale non si tratta di stabilire quale macro-modello, o quale sistema di valori sia il migliore, ma di comparare diversi modelli e sistemi per vedere se sia possibile nell'incontro fra diversità, trovare un dialogo, una mediazione, un terreno comune sul quale costruire un'ipotesi di terza via (Della Puppa, Pavan s.d.: 15)

⁷ Caon F., *La glottodidattica ludica nelle classi plurilingui ad abilità differenziate*, [Internet] (7 pagine), Perugia, Guerra, <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/-la-glottodidattica-ludica-nelle-classi-plurilingui-ad-abilita-differenziate/>

⁸ *ibidem*

⁹ <https://www.itals.it/articolo/%E2%80%99Cun-approccio-cooperativo-nella-cad%E2%80%9D>

2.3 APPROCCI DIDATTICI DI RIFERIMENTO

La glottodidattica ludica si inserisce nell'ambito umanistico-affettivo relativo all'insegnamento della L2. Tale approccio trae la sua origine dalla psicologia umanistica, sviluppatasi negli Stati Uniti negli anni Sessanta del secolo scorso e pone al centro della propria analisi l'attenzione per la crescita personale dell'individuo. La psicologia umanistica mette in primo piano l'apprendente, che impara soprattutto facendo, partecipando totalmente al processo formativo e sviluppando capacità di autovalutazione (Sudati 2013: 212). Di conseguenza simili sono gli obiettivi perseguiti da questo orientamento e dalla didattica ludica, quali ad esempio:

- eliminare fattori quali stress, ansia e insicurezza negli allievi;
- incidere sulla memoria a lungo termine;
- coinvolgere il discente nel processo educativo.

Il gioco, inoltre, presenta finalità comuni all'approccio funzionale-comunicativo, dal momento che uno dei suoi obiettivi specifici è anche «quello di far acquisire allo studente una competenza comunicativa in L2 o LS» (Caon e Rutka 2004: 11). La comunicazione diventa fondamentale nelle attività ludiche, in quanto serve durante la definizione delle regole, dunque prima ancora di passare allo svolgimento delle attività.

Attraverso la didattica ludica è possibile instaurare sia un clima piacevole e divertente in classe, che un processo di apprendimento capace di stimolare entrambi gli emisferi cerebrali¹⁰. Come affermato da Caon e Rutka (s.d.:4)¹¹, il gioco è un'esperienza complessa e coinvolgente, quindi si può collocare come apprendimento significativo, in quanto interessa globalmente il soggetto, trasformandolo in protagonista dell'apprendimento. Questo processo avviene in modo costante e naturale e consente allo studente una crescita delle proprie conoscenze e competenze.

L'apprendente viene coinvolto su più livelli. Durante lo svolgimento del gioco (piano sincronico) l'alunno è motivato e partecipa con tutta la sua persona; nel ripetersi ed innovarsi dell'attività (piano diacronico), mette in campo le sue competenze, che evolvono di volta in volta, venendo così continuamente stimolate; questo accresce la motivazione e il desiderio di superare costantemente il proprio limite. In ultimo, il

¹⁰ «L'emisfero destro, che coordina anche l'attività visiva, ha una percezione globale, simultanea, analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia, mentre l'emisfero sinistro, che secondo la teoria della dominanza cerebrale presiederebbe alle funzioni superiori, è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una percezione analitica, sequenziale, logica (causa - effetto; prima - dopo) e presiede alla comprensione denotativa. Se l'obiettivo è quello di procedere "secondo natura" è essenziale attivare entrambe le modalità del cervello, per sfruttare completamente la potenzialità di acquisizione della persona, cioè coinvolgere l'intera mente dell'allievo» (Begotti, 2006b: 6), in Sudati (2013: 213)

¹¹ Caon F.-Rutka S., *La glottodidattica ludica*, [Internet] (16 pagine), Venezia, Laboratorio Itals - Dipartimento di scienze del linguaggio dell'Università "Ca' Foscari", http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf

gioco se viene percepito e vissuto come tale, impegna e diverte nel medesimo tempo, dunque le attività richiedono minore sforzo.

Per comprendere l'utilità di questo strumento è necessario riportare la distinzione tra gioco ludico (attività libera) e gioco ludiforme (attività didattica) di cui parlano Caon e Rutka:

nell'attività ludiforme [...] pur essendo presenti le caratteristiche di impegno, continuità e progressività, "il fine" del gioco non corrisponde al fine dell'attività: nel gioco didattico viene consapevolmente conseguita una finalità che si trova al di là del gioco stesso (Caon, Rutka s.d.:5):

Il fine di attività ludiformi viene stabilito dal docente e va oltre lo svolgimento dell'attività proposta.

Nell'organizzare le attività ludiche per un gruppo di adolescenti è fondamentale tenere in mente che: «le attività ludiche pensate per adolescenti andrebbero proposte con regole ben precise, in maniera stimolante e sfidante, in modo che essi non le associno ad un gioco svolto per puro divertimento e quindi percepito come infantile» (Sudati 2013: 216). Altrettanto importante è stimolare una competitività positiva all'interno del gruppo, infatti come evidenziato da Caon e Rutka (s.d.:10)¹² la sfida con se stessi e con gli altri è una delle caratteristiche fondamentali e sta alla base del piacere del gioco, di conseguenza è necessario proporre soprattutto ad un gruppo di adolescenti delle attività che li stimolino anche in questo senso.

2.4 L'USO DIDATTICO DELLA CANZONE

La canzone viene considerata uno dei principali strumenti utili a sviluppare la motivazione intrinseca all'apprendimento, in quanto genera il piacere di conoscere, di conseguenza *l'input* somministrato viene trasformato in *intake*. L'uso didattico della canzone permette dunque di:

agire su processi consci e inconsci nel medesimo tempo, integrando stimoli cognitivi con stimoli emotivi ed affettivi che consentono, ad esempio, di riproporre l'ascolto o l'analisi sulla stessa canzone senza che questo lavoro diventi noioso, demotivante e, di conseguenza, poco significativo per l'acquisizione linguistica. [...] Inoltre essa agisce sia sull'emisfero destro che quello sinistro generando un'attivazione cerebrale più complessa. [...] l'emisfero destro impara la melodia; quello sinistro, le parole (Caon, 2011, cit. in Mauroni 2011: 401).

¹² Caon F.-Rutka S., *La glottodidattica ludica*, [Internet] (16 pagine), Venezia, Laboratorio Itals – Dipartimento di scienze del linguaggio dell'Università "Ca' Foscari", http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf (consultato il 2/3/2018)

Come sottolinea Caon (s.d.:4-6)¹³ esistono punti di forza e di debolezza nell'uso delle canzoni come strumento didattico. In primo luogo la canzone facilita la motivazione basata sul piacere, stimola la memoria a lungo termine dell'allievo, in quanto l'apprendimento veicolato con questo strumento interessa e coinvolge gli studenti. Inoltre i testi sono didattizzabili in numerose maniere: essendo una canzone 'materiale autentico'¹⁴ può essere utile per proporre alla classe moltissimi stimoli didattici sia linguistici che socioculturali. Infatti è possibile lavorare sia sui contenuti dei brani, qualora abbiano rimandi a particolari fatti storici o denunciino problemi di attualità, oppure servirsi dei testi per impostare lavori interdisciplinari. Allo stesso modo sono utili per promuovere una riflessione linguistica su figure retoriche o rime. Per di più la reiterazione¹⁵ dell'ascolto, non viene percepita come un momento noioso, anzi facilita la memorizzazione di fonemi, lessico, strutture. Inoltre lavorare con questa metodologia promuove un confronto positivo all'interno del gruppo classe. Tuttavia il docente potrebbe incorrere in alcune criticità, qualora non organizzasse in modo preciso le attività, oppure non disponesse della strumentazione adeguata per l'ascolto del testo o la visione del video. Inoltre dovrebbe essere in grado di suddividere in modo adeguato le attività e non dedicare troppo tempo ad un solo testo per non demotivare gli alunni Caon (s.d.:7-8)¹⁶.

2.5. L'USO DIDATTICO DEL *ROLE-PLAY*

Anche il *role-play* si basa su modelli metodologici di stampo umanistico-affettivo e comunicativo, infatti la drammatizzazione mette il discente al centro del processo di apprendimento.

Duplici è il vantaggio di questa attività: da un lato consente di servirsi della lingua come strumento di comunicazione utile a riprodurre situazioni che potrebbero accadere nella vita reale, dall'altro la drammatizzazione permette di abbassare il filtro affettivo (teoria di Krashen)¹⁷ e di ridurre l'ansia degli apprendenti. Dunque, non si ha

¹³ Caon F., *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, [Internet] (29 pagine), https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_caon_teorìa.pdf

¹⁴ Balboni (2013: 112) la canzone rientra a pieno titolo nella definizione di "materiale autentico" usato dalla glottodidattica: si tratta di un testo prodotto non per lo studente straniero, ma rivolto ad un pubblico di madrelingua, dunque è lingua viva

¹⁵ Riproporre più volte l'ascolto e l'analisi della canzone è uno dei punti di forza di questa metodologia; infatti la reiterazione non viene percepita come un'attività noiosa, ma al contrario facilita la memorizzazione del lessico e delle strutture grammaticali (Caon s.d.:4)

¹⁶ Caon F., *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, [Internet] (29 pagine), https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_caon_teorìa.pdf

¹⁷ Concentrarsi sull'aspetto operativo dell'attività ludica distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito e fa dimenticare che si sta imparando la lingua. In questo modo si abbassano i livelli di ansia e le resistenze psico-affettive dello studente, ovvero si abbassa il filtro affettivo, e si creano le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura e non solo di un apprendimento momentaneo. (Krashen, 1983: 44-48).

la percezione che l'oggetto dello studio sia la lingua nelle sue funzioni grammaticali, quanto piuttosto il suo utilizzo (Mian, 2013: 470). Questa tecnica, come evidenziato da Balboni (2013: 134), a differenza di altri tipi di drammatizzazione, lascia lo studente libero di creare lo scambio comunicativo, «attribuendogli la piena responsabilità circa quel che vuole fare una volta accettato il ruolo da giocare» (Balboni, 2013: 134).

Dunque «l'attore-allievo deve adeguarsi al proprio ruolo secondo le indicazioni richieste, ma può scegliere secondo le proprie categorie la propria linea interpretativa, mettendola in discussione in seguito con la classe ed elaborando un apprendimento che diventa maggiormente significativo» (Calvani, 2001: 41).

Altro aspetto positivo di questa attività sta nell'interrompere la monotonia della lezione tradizionale, promuovendo lo sviluppo della dimensione collaborativa e cooperativa; infatti sulla scena non può esistere un dialogo, qualora venisse meno la partecipazione del compagno.

Il *role-play* attiva un processo di autocritica, che l'apprendente rivolge non a se stesso, ma alla sua prestazione. Infatti è auspicabile far seguire l'attività da un momento di riflessione collettiva o individuale della classe, per promuovere l'analisi e l'autoanalisi dell'errore. Questo processo favorisce una didattica incentrata sull'autovalutazione dell'apprendente che si incrocia con la valutazione dell'insegnante (Mian, 2013: 474-475). L'attività risulta dunque importante in quanto promuove il processo di autovalutazione, già presente nel sistema universitario, e sempre più utilizzato anche all'interno della scuola italiana, con l'obiettivo di creare un insegnamento orientato ad una partecipazione più attiva dello studente, il quale diventa in grado di valutare oggettivamente il proprio operato (Mian 2013).

3. LA STRUTTURA DEL PROGETTO

Il progetto è stato svolto utilizzando la Ricerca-Azione, metodologia di indagine etnografico-qualitativa, che applica una modalità di ricerca esplorativa, avvalendosi di strumenti che restituiscono dati prevalentemente qualitativi e oggetto di interpretazione da parte del docente-ricercatore, ma anche quantitativi utilizzabili ai fini statistici. Il docente impegnato nella RA è al contempo ricercatore e 'protagonista riflessivo' del suo operato, che analizza attentamente attraverso strumenti di osservazione, dei quali conosce potenzialità e limiti. Per poter analizzare in profondità la realtà lavorativa è stato necessario circoscrivere il più possibile il campo di indagine e l'argomento, «in sintesi, la ricerca-azione consiste nel compiere un'azione e nell'osservare gli effetti» (Rizzardi 1977, cit. in De Luchi, s.d.: 6). Questo progetto di ricerca, si può considerare 'uno studio di caso' in quanto, la strategia di indagine viene applicata ad un piccolo gruppo, in una collocazione spazio-temporale ben definita.

Tra gli scopi della RA non è presente la generalizzazione dei risultati della ricerca, tuttavia è da notare che la problematica indagata può riscontrarsi in tutti i gruppi di adolescenti, per questo i risultati del progetto possono essere utili nell'approccio ad altre situazioni simili.

Al fine di rendere più completa la ricerca sono stati utilizzati strumenti di indagine dai quali ricavare dati di tipo soggettivo (diario, note di campo, promemoria e schede di profilo dell'attività) e oggettivo (questionario, schede di osservazione, *checklist*, schede di *feedback* mensili). In questo modo è stato possibile ottenere risultati sia qualitativi, che quantitativi, dai quali sono stati ricavati valori percentuali. I dati sono stati successivamente interpretati secondo i principi che regolano la RA, «non esistono dati quantitativi o qualitativi in assoluto [...] ma è l'approccio interpretativo del ricercatore a determinarne la natura» (De Luchi s.d.: 39).

Per poter avviare il progetto di ricerca è stata informata e resa partecipe la direzione della scuola, alla quale sono stati illustrati finalità, obiettivi e metodi dell'indagine. Altrettanto importante è stato il coinvolgimento degli alunni e delle loro famiglie, le quali hanno acconsentito al trattamento dei dati ai sensi della legge sulla *privacy*¹⁸.

La prima fase di ricognizione, svolta nei mesi di febbraio e marzo, ha prodotto un approfondito lavoro di osservazione della classe e di indagine sugli argomenti che i discenti avrebbero voluto approfondire. La somministrazione del questionario iniziale ha permesso di indagare le impressioni degli studenti su quanto svolto, di accogliere suggerimenti sulle attività da potenziare e migliorare e sulle tecniche didattiche giudicate più stimolanti, per apprendere il lessico e la grammatica.

Successivamente, nei mesi di marzo, aprile, maggio-giugno, sono state programmate 3 fasi d'azione e monitoraggio, in cui le attività ludiche proposte al gruppo sono state differenziate settimanalmente, al fine di variare la proposta didattica, stimolare i diversi stili di apprendimento e osservare la reazione dei discenti. In questo modo è stato possibile attivare percorsi che sollecitassero le intelligenze multiple teorizzate da Gardner e promuovere la socialità nel gruppo.

Quasi con cadenza settimanale dunque, è stato alternato l'uso didattico della canzone, del *role-play*, e di diversi giochi: *memory card*, dadi, ecc... Prima di ogni incontro è stato utile stilare una scheda di profilo della lezione, che confrontata con le note di campo appuntate durante l'attività didattica e il diario dell'insegnante, ha permesso di cogliere l'andamento del lavoro rispetto a quanto ipotizzato.

Gli studenti hanno compilato una scheda di *feedback* mensile e una di fine corso, utili a capire se l'attività proposta fosse stata impostata in modo corretto. Il monitoraggio è stato supportato dalla presenza mensile degli osservatori e dal confronto con l'amico-critico¹⁹. Anche in questo caso per disporre di dati qualitativi e quantitativi, sono state elaborate schede di osservazione sia strutturate, che aperte.

In ultimo la fase di valutazione e riflessione, in cui sono stati analizzati e triangolati i dati con la collaborazione del *team* di ricerca. Indispensabile l'approfondimento della parte teorica e di quanto la glottodidattica studia e chiarisce rispetto agli obiettivi della ricerca.

¹⁸ In base alla legge vigente sulla *privacy*, vengono indicate solo le iniziali dei nomi degli alunni. Legge n. 675 del 31 dicembre 1996 - *Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali*

¹⁹ L'amico-critico riveste il ruolo di osservatore distaccato ed esterno, può suggerire soluzioni plausibili e a volte alternative rispetto al progetto di studio. La sua presenza consente al docente ricercatore un confronto costruttivo e continuo, ciò aiuta ad ovviare alla eccessiva autoreferenzialità del lavoro.

La classe ha risposto in modo positivo alle attività, tuttavia la presenza altalenante di alcuni studenti, ha inciso in parte sulla rielaborazione dei dati oggettivi, che non sempre si basa sullo stesso numero di alunni. Inoltre, visto il numero ristretto del gruppo classe, è stato possibile più volte ripensare e riprogrammare le attività in base alle esigenze individuali che andavano emergendo di volta in volta (De Luchi s.d.: 4). Questo dato viene evidenziato confrontando le attività programmate nella scheda di profilo della lezione e le note di campo.

Generalmente sono state privilegiate attività didattiche di apprendimento attivo e collaborativo, quali *cooperative learning*, *peer-education*, *tutoring*, lavori a coppie o in gruppo, *debate* e confronti collettivi; i momenti di lavoro individuale, sono sempre stati accompagnati da una discussione generale. L'aula molto piccola a disposizione ha contribuito a creare un clima informale, accentuato dalla disposizione ad isola dei banchi.

3.1 LA RICOGNIZIONE

Il questionario di ricognizione è stato strutturato per raccogliere alcuni dati personali degli alunni, comprendere sogni e aspettative, capire quanto questi fossero correlati con la motivazione all'apprendimento, conoscere il contesto e il tipo di uso della lingua al di fuori della scuola e i soggetti con cui gli apprendenti abitualmente comunicavano servendosi dell'italiano. Inoltre sono state inserite domande specifiche relative al corso di L2, per cogliere gli interessi degli studenti, il gradimento delle attività proposte e le esigenze individuali di ripasso o approfondimento.

Dalla rielaborazione dei dati personali è risultato chiaro come il successo scolastico fosse il primo motivo a stimolare la conoscenza e l'apprendimento linguistico; in percentuale minore i ragazzi avevano apportato motivazioni concrete, come parlare con i compagni e lavorare. Le motivazioni erano dunque riconducibili, secondo il modello tripolare di Balboni, al bisogno (studio/lavoro), al dovere (vivere in Italia) e al piacere (comunicare con i compagni). Un solo alunno, scegliendo come unica opzione "*mi serve per lavorare*", aveva addotto una motivazione puramente estrinseca e strumentale dello studio linguistico (Balboni 2012: 86).

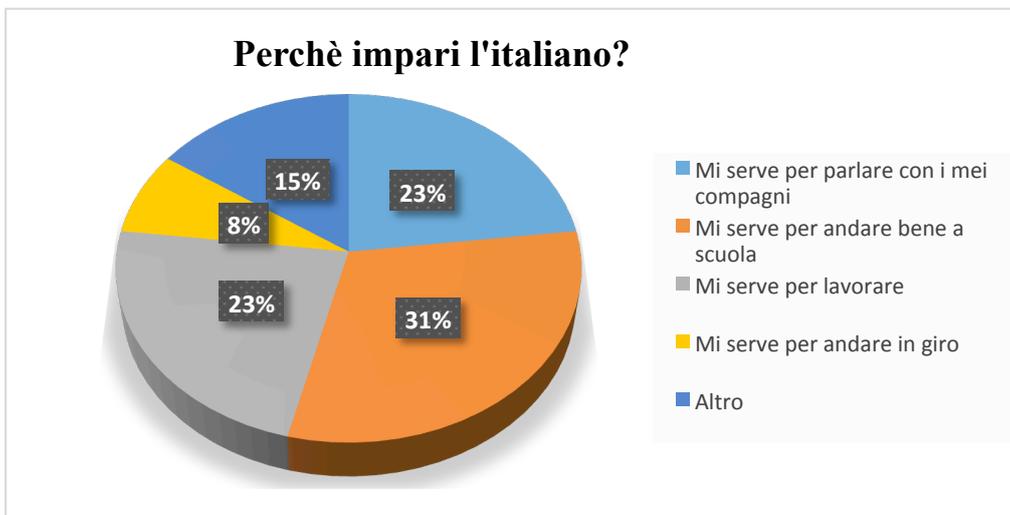


Fig. 1. Motivazioni all'apprendimento della lingua italiana (questionario1)

Correlando questi dati con altre risposte, è risultato evidente come gli alunni che avrebbero voluto proseguire negli studi fossero maggiormente motivati al raggiungimento di buoni risultati scolastici, mentre coloro che avevano come obiettivo principale il lavoro dimostravano meno determinazione all'apprendimento della lingua e delle discipline scolastiche.

Altrettanto interessante è stato constatare come la maggior parte della classe avesse sentito l'esigenza di apprendere la lingua italiana non tanto perché utile in ambito familiare, dato l'utilizzo prevalente della lingua materna nel contesto domestico, quanto in funzione all'inclusione nel contesto scolastico o lavorativo e per comunicare con i compagni. Quasi tutti si sono detti ben inseriti a scuola, tuttavia la totalità ha affermato di sentirsi meglio e a proprio agio nel corso di L2. Ciò sicuramente per molteplici fattori: il piccolo gruppo ha permesso di creare un clima di collaborazione e confronto, inoltre i ragazzi hanno riconosciuto l'utilità delle lezioni di lingua non solo per raggiungere il successo scolastico, ma anche per una maggiore integrazione nel paese in cui vivono.

3.2 FASE OPERATIVA: LA CANZONE

La scelta delle canzoni da didattizzare è stata concertata con la classe, dopo aver analizzato le diverse proposte, si è dunque optato per i seguenti testi: *Irraggiungibile* di Shade, *Cara Italia* e *Clandestino* di Ghali.

Gli obiettivi didattici pensati utilizzando questa metodologia erano molteplici: esercitarsi sulla capacità di ascolto e comprensione orale del testo, stimolare la

comprensione globale²⁰ partendo dall'osservazione del video (analisi del paratesto), ripassare le strutture grammaticali note e arricchire il lessico, servendosi di esercizi di comprensione del testo, di analisi della lingua e di attività di riutilizzo di quanto appreso nelle precedenti lezioni. Inoltre le canzoni scelte sono state utili per costruire importanti riflessioni interculturali.

A seguito della prima lezione così strutturata, sono stati necessari ripensamenti, a causa di alcune problematiche riscontrate durante lo svolgimento delle attività. Innanzitutto la mancanza di un adeguato supporto visivo, che potesse consentire l'analisi del video, ha fatto sì che l'osservazione del paratesto e dunque delle immagini fosse molto difficoltosa. Balboni (2013: 112) indica tra gli elementi fondamentali per il successo dell'uso della canzone, l'importanza della attrezzatura sonora, infatti una buona apparecchiatura audiovisiva è fondamentale per proporre l'analisi del paratesto e l'ascolto²¹. Altrettanto importante è stato il confronto con gli osservatori e una accurata ricerca in letteratura, per riorganizzare la proposta didattica.

Di conseguenza, data l'impossibilità di analizzare il paratesto con gli strumenti a disposizione, si è ritenuto opportuno eliminare tale attività. Inoltre, per stimolare la capacità attentiva e la concentrazione degli alunni si è dimostrato senza dubbio utile cancellare alcune parole dal testo; agli studenti è stato dunque chiesto di completare il brano in fase di ascolto, inserendo le parole mancanti. Questo ha permesso di stimolare il sentimento di sfida costruttiva, essenziale nelle attività ludiche pensate per un gruppo di adolescenti.

Oltre alle canzoni scelte dai discenti, sono state inserite altre tipologie di brani facenti parte del repertorio storico italiano *Ci vorrebbe un amico* di Venditti e *Se telefonando* cantata da Mina. Questa soluzione è risultata essere una giusta mediazione tra la volontà degli alunni di ascoltare canzoni vicine ai loro gusti musicali e la necessità di utilizzare testi volti al ripasso e rinforzo delle strutture linguistiche note. La scelta di confrontare dei repertori musicali così differenti, si è dimostrata inoltre interessante in quanto ha consentito ai ragazzi una spontanea riflessione sull'evidente differenza di stile, di pronuncia e musicalità dei testi, attraverso i quali si è arrivati a parlare delle varietà regionali dell'italiano (varietà diatopica), della differenza diamesica della lingua tra testi scritti e canzoni e dello *slang* giovanile.

Le lezioni successive sono state strutturate tenendo conto di questi accorgimenti.

Tutte le attività hanno sempre previsto momenti di confronto collettivo, alternati a rapide ricerche individuali.

Un'ulteriore proposta didattica che ha prodotto risultati interessanti è stata la traduzione, servendosi del cellulare come strumento di supporto, di una canzone dalla lingua materna degli alunni all'italiano; i discenti erano liberi di scegliere un testo per

²⁰ Balboni (2012) in *"Fare educazione linguistica"* afferma che «una canzone va presentata sfruttando il paratesto–titolo, tematiche, foto ecc... per attivare la *expectancy grammar* ». Infatti solo dopo la comprensione globale, abbiamo proseguito con il lavoro analitico sul testo strofa per strofa.

²¹ Come fa notare Caon (s.d.: 7) tra i punti critici dell'utilizzo della canzone è possibile inserire anche l'uso di una strumentazione non adeguata, che rischia di inficiare l'attività didattica proposta; di conseguenza avendo ben in mente le difficoltà in cui ero incorsa durante la precedente lezione, non ho ritenuto opportuno analizzare il paratesto.

loro significativo. In questo modo i ragazzi si sono esercitati nella traduzione, senza che l'attività fosse percepita come un automatismo meccanico poco interessante di stampo grammaticale. Balboni (2013: 153) ricorda infatti che nell'ultimo mezzo secolo la traduzione in glottodidattica è stata considerata una tecnica controproducente, perché non abitua l'alunno a gestire direttamente la lingua. L'uso che i formalisti hanno fatto per secoli della traduzione, infatti, privilegiava la valutazione della morfosintassi e del lessico piuttosto che la capacità comunicativa. Tuttavia la traduzione è una delle abilità linguistiche più complesse e va comunque sviluppata cercando di motivare positivamente gli alunni, proponendo loro testi interessanti. Inoltre, la traduzione consente il raggiungimento di molteplici obiettivi: «serve a far riflettere, a produrre metacompetenza [...] consente una riflessione sulle proprie competenze [...] è una sfida con se stessi» (Balboni: 2013:154-155)

L'attività è risultata interessante per gli apprendenti, in primo luogo la traduzione non è stata percepita come un momento impegnativo o noioso, in quanto ognuno ha scelto liberamente il testo da tradurre²², inoltre gli alunni si sono dimostrati desiderosi di rendere al meglio la forma italiana per consentirne la comprensione al gruppo classe. Gli studenti sono stati protagonisti dell'attività, trasformandosi in docenti, intenti a far comprendere al resto della classe sia il significato del testo che la pronuncia e le categorie grammaticali presenti nella propria lingua madre. Solamente un ragazzo non è riuscito nella traduzione e ha ricopiato il testo di una canzone italiana; probabilmente ha percepito il compito come non fattibile²³, di conseguenza ha optato per una soluzione personalizzata, escogitando una strategia per svolgere ugualmente l'attività, senza però farlo presente al gruppo classe.

Le attività didattiche sopra citate, sono state svolte tenendo conto dei diversi livelli linguistici raggiunti dagli studenti; anche in letteratura si parla della necessità di differenziare l'attività didattica soprattutto nelle classi CAD, come si evince nel testo di Mauroni (2011: 397):

nelle CAD (classi ad abilità differenziate) nelle quali, peraltro, lo strumento della canzone ben si adatta per sua natura, a patto che del testo scelto si faccia una didattizzazione differenziata; che si decida consapevolmente, e in anticipo, quali siano le finalità didattiche assegnate ad una specifica attività legata ad una specifica canzone; ma soprattutto, a patto che le consegne per lo svolgimento dell'attività siano chiaro segno di un preliminare quanto necessario adeguamento dell'attività stessa alle diverse abilità degli apprendenti compresenti.

²² Balboni (2013: 155) ricorda come la scelta del testo da tradurre sia essenziale, optare per brani che siano psicologicamente stimolanti e rilevanti per gli alunni è fondamentale per incentivare il lavoro traduttivo che di per sé è lungo e complesso. Dunque aver lasciato la scelta agli studenti è stata la strategia adeguata per farli esercitare in questa attività didattica.

²³ Balboni (2013:155) indica nella fattibilità uno degli indicatori che motivano il processo traduttivo, infatti *l'input* deve essere sia attrattivo che realizzabile. Probabilmente Is. ha reputato tale lavoro al di sopra delle sue capacità, ma invece di farlo presente, ha trovato una strategia per aggirare l'ostacolo.

Dunque è stato indispensabile differenziare le attività didattiche al fine di offrire ad ogni studente gli *input* adeguati al proprio livello apprendimento²⁴, infatti al termine dell'anno scolastico non tutti i discenti avevano raggiunto lo stesso livello di preparazione linguistica²⁵.

3.3 FASE OPERATIVA: IL *ROLE-PLAY*

I giochi di ruolo sono attività finalizzate al raggiungimento di obiettivi cognitivi, linguistici, culturali e relazionali attraverso il divertimento. Hanno il vantaggio di unire le parole alle espressioni del viso e alle azioni (cinesica, prossemica), per questo sono utili per apprendere anche modelli relazionali e culturali che vengono messi in scena (Zoletto s.d.: 12). La forza del *role-play*, come evidenzia Balboni, sta nella grande libertà creativa, dunque lo scambio comunicativo diventa decisivo per veicolare correttamente il messaggio (2013: 134).

Gli obiettivi delle attività proposte erano:

- favorire la cooperazione;
- stimolare la produzione orale;
- utilizzare strategie per superare eventuali difficoltà di relazione e comunicazione;
- lavorare su *script* e modelli culturali;
- riutilizzare lessico e grammatica introdotte nei mesi precedenti.

Servendosi di questa metodologia gli studenti, suddivisi in coppie di livello eterogeneo, hanno dovuto utilizzare la lingua in specifici contesti legati alla vita quotidiana: "Al ristorante" "Allo studio medico". Ogni messa in scena è stata valutata dal gruppo classe, sulla base dei seguenti parametri: correttezza lessicale e grammaticale, correttezza del linguaggio scelto, prossemica²⁶. Per consentire alle coppie di riprodurre correttamente una situazione, alla lavagna sono stati appuntati gli indicatori che avrebbero dovuto tenere sotto controllo, semplificando la terminologia per renderla loro comprensibile. Complessivamente la risposta del gruppo al *role-play* è stata positiva, così come la capacità di analizzare le rappresentazioni dei compagni.

Tuttavia, durante il secondo *role-play* un alunno ha manifestato un atteggiamento oppositivo e di non partecipazione. In seguito a questo episodio, è stato utile riflettere su una possibile differenza interculturale, ricorrendo alla lettura del manuale *Italiano*

²⁴ Secondo la teoria di Krashen, infatti, è acquisibile il livello *i+1* solo quando è stato interiorizzato quanto precedentemente svolto. Per questo ho differenziato le attività proposte alla classe

²⁵ Rispetto al QCER Ha. e Is., si possono inserire tra i livelli A2-B1, mentre Ol. e Ba si avvicinano ad un B2-C1

²⁶ Come affermato da Andrea Mian (2013: 475) il *role-play* si presta bene all'autovalutazione o alla valutazione tra pari e i dati si possono incrociare con la valutazione del docente. Il gioco di ruolo si presta dunque ad una riflessione metacognitiva su quanto inscenato, l'apprendente non sente infatti di valutare se stesso, ma il prodotto della sua rappresentazione.

*L2 e LS in prospettiva interculturale*²⁷ (s.d.: 6-8), in cui si sottolinea l'importanza di conoscere lo stile di apprendimento dei propri studenti e il loro *background* culturale, per evitare di proporre dei modelli didattici che si discostino eccessivamente dalle loro abitudini e rischino di innescare reazioni emotive di rifiuto. Considerando che il ragazzo aveva preso parte al *role-play* precedente e che nella scheda di *feedback* di marzo aveva attribuito un punteggio elevato a tale attività, è stato possibile escludere suddetta ipotesi. Dunque il fatto non è sembrato imputabile ad un conflitto interculturale, dovuto all'uso di una metodologia didattica lontana dalla *forma mentis*²⁸ dell'allievo, ma piuttosto ad un malessere personale e momentaneo del ragazzo.

3.4 FASE OPERATIVA: ALTRE ATTIVITÀ LUDICHE

I giochi didattici utilizzati volti a rinforzare l'apprendimento cognitivo e metacognitivo, seguendo lo schema proposto da Caon e Rutka (s.d.: 14-15), si possono classificare nel seguente modo:

- giochi di carattere funzionale (correlati all'intelligenza senso-motoria, sono giochi-esercizi utili a fissare il lessico e le strutture della lingua): associazioni di parole-immagini, giochi di movimento, canzoni, giochi di natura enigmistica;
- giochi simbolici (correlati all'intelligenza rappresentativa e alla capacità umana di rappresentare un oggetto assente): fumetti; giochi di memoria; drammatizzazione di scenette; giochi di simulazione; *role-play*; *cube-story* per *story telling*, giochi linguistici;
- giochi di regole (legati all'intelligenza riflessiva e alle relazioni sociali): giochi comunicativi basati sul vuoto d'informazione (*information gap*), giochi di carte in cui si usano regole di giochi noti, applicandole all'apprendimento della lingua.

Tutte queste attività sono state particolarmente apprezzate dai ragazzi, in modo particolare gli *story cubes*, dadi con immagini differenti stampate su ogni faccia, grazie ai quali è possibile inventare una storia in gruppo o individualmente (produzione orale); il *taboo al contrario* (produzione orale e memorizzazione del lessico)²⁹, il gioco dell'impiccato (lessico); i giochi con le carte³⁰ utili per ripassare il

²⁷ Della Puppa F., Pavan E., *Italiano L2 e LS in prospettiva interculturale*, [Internet] (62 pagine), Modulo del Master Itals II livello, XII ciclo, 2017-2018, <http://www.itals.it> (con password)

²⁸ Come fa presente Balboni (2015: 24) riportato in Della Puppa F., Pavan E, (s.d.: 29), *Italiano L2 e LS in prospettiva interculturale*: «Tra mente e mondo troviamo il ponte costruito dalle abilità relazionali, che vanno sviluppate modificando la propria *forma mentis* in ordine alla reazione emozionale di fronte ad azioni o cose o parole di altre culture che riteniamo spiacevoli, e sociale di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione e così via»

²⁹ Attività proposta sul sito della Loescher <http://italianoperstranieri.loescher.it/giochi-taboo-al-contrario.n6643>

³⁰ Attività proposta sul sito della Loescher <http://italianoperstranieri.loescher.it/giochi-giocando-si-impara-a2.n761>

lessico, le funzioni comunicative e gli argomenti grammaticali a partire dal livello A2 in avanti.

Il gioco del *taboo al contrario*, proposto nel sito della Loescher dedicato all'italiano per stranieri, consiste nel far indovinare ai compagni del proprio *team* la parola chiave riportata in neretto, servendosi, se necessario, di altri termini presenti nella stessa tessera ed inseriti per aiutare l'alunno a trovare sinonimi utili a spiegare il termine dato. Il gioco ha una duplice valenza, da una parte serve a memorizzare o apprendere il lessico, dall'altra stimola i ragazzi nella produzione orale di una frase chiara, che faciliti i compagni nella risposta. Gli studenti hanno dimostrato ancora una volta di saper svolgere un buon gioco di squadra, di collaborare e divertirsi.

Di maggiore coinvolgimento l'uso dei *story cubes*: l'attività proposta non era semplice, per questo è stata organizzata in uno degli ultimi incontri di giugno. Lanciando dei dadi sulle cui facce vengono riportati disegni differenti, i ragazzi avrebbero dovuto inventare una storia, possibilmente logica, collaborando tutti insieme. In questa occasione tutti hanno partecipato attivamente all'attività, che ha sollecitato soprattutto la fantasia e la creatività degli alunni; per questo motivo sono passate in secondo piano le difficoltà linguistiche individuali, in quanto tutti gli studenti erano concentrati nella creazione della storia, dunque erano più focalizzati sulla produzione linguistica, che sulla regola grammaticale.

4. LE OSSERVAZIONI

Durante tutto il percorso della RA è stato monitorato l'andamento dei ragazzi con note di campo, diario e schede di profilo della lezione. Per comprendere se le metodologie didattiche indagate fossero utili ai fini della domanda iniziale (utilizzare la didattica ludica per implementare la capacità di memorizzazione del lessico e delle strutture grammaticali), sono stati predisposti alcuni strumenti di osservazione da utilizzare durante le lezioni e verifiche *in itinere* per monitorare la preparazione degli studenti. Inoltre sono state predisposte schede di controllo simili a quelle fornite agli osservatori esterni, per avere dati oggettivi comparabili.

Per valutare se l'uso della canzone fosse stato significativo ai fini dell'apprendimento, è stato costruito uno strumento di osservazione da poter compilare sia in classe che a casa (in appendice **allegato 1**), al fine di indagare la quantità e la qualità di parole apprese dallo studente. La *checklist* ha consentito l'analisi della pronuncia nella produzione orale, della ricchezza lessicale, della presenza di parole inventate e della correttezza ortografica, per la quale era prevista anche l'indagine sul tipo di errore commesso, per poter comprendere le difficoltà dello studente e, di conseguenza, indirizzare meglio l'azione didattica. Altrettanto utile è stata l'osservazione delle difficoltà emerse durante lo svolgimento del lavoro, l'annotazione di eventuali problemi dei discenti e l'analisi delle capacità di autocorrezione; ciò ha consentito di esaminare il processo di apprendimento e la capacità meta-cognitiva sviluppata dagli alunni.

I risultati hanno dimostrato che l'uso delle canzoni è stato significativo ai fini dell'apprendimento lessicali. Probabilmente la reiterazione dell'ascolto ha facilitato la memorizzazione del lessico, tuttavia il diverso grado di attenzione dimostrato durante la lezione e la diversa motivazione degli alunni, hanno inciso in modo evidente sull'apprendimento e sulla memorizzazione.

Mettendo a confronto i risultati delle verifiche *in itinere* di febbraio e di aprile, è stato possibile riscontrare un netto miglioramento degli studenti in tutti gli ambiti indagati, particolarmente soddisfacente e migliorata è risultata la conoscenza lessicale degli apprendenti con maggiori difficoltà iniziali. Dunque le attività didattiche svolte hanno stimolato positivamente l'apprendimento.

A completare le osservazioni sulla classe, vanno aggiunti i dati della *checklist* (in appendice **allegato 2**) pensata per analizzare l'uso del condizionale partendo dal testo della canzone *Ci vorrebbe un amico* di Venditti. La finalità della *checklist* era esaminare l'organizzazione della frase, la correttezza morfo-sintattica della produzione orale, tenendo in considerazione alcuni indicatori che permettessero di capire nel dettaglio il livello di competenza e la correttezza dell'uso verbale del condizionale. La seconda parte della tabella indagava la fluenza del parlato, il tipo di errore e la capacità di autocorrezione.

Dalla griglia di osservazione si è desunta la differenza di competenza linguistica all'interno del gruppo classe. Ol. e Ba. avevano raggiunto un'ottima correttezza morfo-sintattica, riuscendo a concordare correttamente soggetto-verbo, nome-aggettivo, articolo-nome, si erano dimostrati in grado di scegliere quasi sempre in modo preciso la preposizione corretta e di utilizzare adeguatamente il modo verbale nella forma, nella persona, nei tempi. Diversa la situazione di Is. e Ha., che avevano raggiunto un parlato mediamente fluido, una correttezza morfo-sintattica parziale, evidenziando incertezze sulla concordanza soggetto-verbo, nome-aggettivo, articolo-nome.

Complessivamente sono avvenute 5 osservazioni esterne, 2 il giovedì e 3 il mercoledì. Le tre osservatrici insegnanti di lettere, spagnolo e inglese, interessate e attente nello svolgere il loro compito, hanno instaurato un ottimo rapporto con i ragazzi, che non si sono sentiti in difficoltà o esaminati ed hanno partecipato attivamente alle diverse proposte didattiche. Per ottenere dati significativi sia quantitativi che qualitativi da poter confrontare, sono state mantenute invariate alcune schede di osservazione e quando necessario, ne sono state predisposte di aggiuntive in base alle esigenze della RA.

Tra gli strumenti fissi utilizzati, una *checklist* analitica (in appendice **allegato 3**) volta a rilevare il comportamento dell'insegnante, degli alunni e le interazioni del gruppo.

Come affermato da Daloiso in *Fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, creare un ambiente sostenibile all'interno della classe è fondamentale per favorire i processi di apprendimento e di memorizzazione³¹. Dunque prendere in considerazione

³¹ Più fattori concorrono a creare un ambiente di apprendimento sostenibile a livello neuropsicologico: la classe e l'organizzazione dello spazio, la relazione tra alunni e con il docente e gli *input* che vengono

anche questo aspetto, ha permesso di verificare la presenza di eventuali situazioni di stress emotivo correlabili all'ambiente scolastico, che avrebbero potuto inficiare il processo di memorizzazione degli alunni.

Altro strumento utilizzato costantemente è stata la scheda per l'osservazione libera (in appendice **allegato 4**), che ha permesso alle colleghe di annotare le loro impressioni sull'attività didattica, sull'impostazione della lezione e sulle reazioni degli alunni senza seguire uno schema precostituito. In questo modo ogni osservatrice, in base alla propria sensibilità e capacità attentiva, ha riportato informazioni interessanti e utili ai fini dell'indagine in corso. Successivamente un'ulteriore *checklist* è stata utile per registrare la sequenza delle attività e il tempo impiegato per ciascuna di esse (in appendice **allegato 5**). Come si evince dalla letteratura, saper organizzare il tempo e gli *input* presentati alla classe è fondamentale per sollecitare l'attenzione sostenuta dei ragazzi per un periodo maggiore. L'*input* fornito «viene giudicato positivamente o negativamente e di conseguenza viene inviato dalla memoria di lavoro ai centri deputati per l'apprendimento» (Daloiso s.d.: 10), per questo motivo deve essere innovativo, stimolare una piacevolezza intrinseca e aderente ai bisogni oggettivi dei ragazzi.

Relativamente all'analisi delle abilità lessicali e grammaticali del gruppo classe, alle osservatrici sono state consegnate la *checklist* precedentemente descritta (in appendice **allegato 2**), ed una seconda scheda (in appendice **allegato 6**) volta ad analizzare la correttezza della competenza grammaticale e linguistica nell'esposizione orale.

Elaborando i dati delle osservazioni, si nota come le docenti abbiano apprezzato il clima sereno favorevole all'apprendimento, la collaborazione e il positivo confronto presente in classe. Le proposte didattiche sono risultate, individualizzate, suddivise in modo organizzato e stimolante per l'apprendimento, gli *input* differenziati sono stati ritenuti adeguati alla preparazione degli alunni.

Le osservatrici che hanno partecipato alle lezioni in cui era presente l'intero gruppo classe, hanno notato una evidente differenza di competenza linguistica e di capacità comunicativa degli apprendenti. Inoltre, le insegnati che hanno svolto osservazioni a distanza di uno o due mesi, sono state concordi nel riscontrare un miglioramento degli studenti, soprattutto in merito alla capacità di produzione orale: in particolare i ragazzi più deboli avevano compiuto evidenti progressi. Questo è quanto è emerso sia dall'analisi dei dati qualitativi (osservazioni libere), che quantitativi (*checklist*).

Dal vaglio della *checklist* analitica del comportamento del docente, si collocano nella fascia alta l'uso di supporti audiovisivi, l'individualizzazione delle attività e il rinforzo positivo; nella fascia media il tempo di parola dell'insegnante, il ritmo della lezione e l'uso di gesti; nella fascia bassa il rinforzo negativo³². Per quanto concerne il

forniti ai discenti. L'attenzione verso tutti questi aspetti permette la creazione di un ambiente di apprendimento più motivante.

³² Il modello di riferimento in merito alla correzione degli errori che ho adottato è in linea con i sei tipi di strategie correttive proposti da Lyster e Ranta (1997). Ritengo indispensabile correggere lo studente e adattare il tipo di correzione a seconda della circostanza ed in base all'esercizio svolto. Non è necessario sottolineare in modo negativo lo sbaglio, piuttosto ritengo sia utile invitare l'alunno, o anche il gruppo

comportamento degli alunni risulta molto alta l'interazione con l'insegnante; alta l'attenzione e l'autocorrezione; media la partecipazione e il tempo di parola.

Le strategie didattiche messe in atto hanno dunque portato ad un miglioramento generale della classe, come si evince sia dal confronto dei dati ricavati, sia dalle osservazioni esterne, che da quelle condotte personalmente.

5. I FEEDBACK

Durante le tre fasi della RA, gli alunni hanno compilato la stessa scheda di *feedback*, ciò ha consentito di monitorare l'andamento mensile del corso (in appendice **allegato 7**).

Le schede erano state strutturate con 3 domande aperte:

- 1- Cosa hai imparato in questo mese di lezione?
- 2- Cosa abbiamo fatto di grammatica? È più chiaro l'argomento ora?
- 3- Quale lessico hai imparato? Cosa ti ricordi di aver fatto per imparare il lessico?

Tali quesiti sono serviti a dare ai discenti uno spazio per rielaborare quanto appreso mensilmente, ciò è stato utile per verificare se le metodologie didattiche utilizzate, avessero facilitato la memorizzazione degli argomenti trattati.

Le successive domande a risposta chiusa, indagavano il livello di gradimento delle diverse proposte didattiche svolte nel mese; in ultimo era possibile scegliere l'attività che avrebbero preferito potenziare nel mese successivo.

La scheda ha consentito di indirizzare meglio le lezioni, a seconda delle esigenze manifestate e di avere un riscontro sul gradimento delle metodologie didattiche utilizzate.

I dati raccolti e la loro interpretazione hanno stimolato una riflessione da parte del gruppo di ricerca. Nonostante il questionario fosse pensato per essere anonimo, una volta completato, gli alunni si sono dimostrati curiosi di conoscere quanto affermato dai loro compagni di classe.

Dall'analisi delle risposte aperte è stato possibile constatare che quasi tutti avevano memorizzato i principali argomenti trattati sia a livello grammaticale che lessicale, in particolar modo se presentati con la metodologia didattica ludica, il cui gradimento si è dimostrato sempre molto alto.

Nel corso dei tre mesi costantemente è emersa la necessità degli studenti di "parlare di più", per conoscersi meglio, per raccontare le proprie esperienze, senza necessariamente costruire un'attività didattica strutturata. Di conseguenza per dare spazio, a questa loro esigenza, i momenti di confronto e le loro storie personali, sono

classe *in toto*, ad una riflessione linguistica individuale, volta a promuovere l'autocorrezione. Le strategie dunque principalmente utilizzate sono: *clarification request*, *metalinguistic feedback*, *repetition* (Lamarra A.-Diadori P.-Caruso G., 2015: 53).

diventati utili riflessioni collettive e culturali, che hanno promosso l'arricchimento lessicale e occasioni di correzione dell'esposizione orale.

Durante l'anno molteplici sono stati gli argomenti trattati a lezione, alcuni dei quali sono diventati momenti di scambio interculturale; tra i più significativi il cibo, i mezzi di trasporto, le festività, la scuola, l'omosessualità, le guerre, il terrorismo, la droga, l'immigrazione e le religioni. Il confronto ha contribuito a rinforzare la capacità di esprimersi oralmente su tematiche complesse e a sollecitare l'analisi collettiva sull'errore, al fine di promuovere una riflessione sulle proprie conoscenze linguistiche, sviluppando le abilità metacognitive.

Particolarmente sorprendente è stata la capacità degli studenti di dialogare di religione, in modo corretto e tollerante, pur con idee differenti e profondamente convinti delle proprie opinioni.

Complessivamente, tutte le metodologie didattiche utilizzate hanno avuto un gradimento pressoché costante, con minime variazioni sia in positivo che in negativo, pur sempre inserite nella media dei valori decisamente alti.

Inoltre è risultato evidente che tali metodologie si sono dimostrate efficaci ai fini dell'indagine in corso. Infatti, andando ad analizzare il grado di autonomia degli alunni sia a livello lessicale che grammaticale, sono stati evidenziati un miglioramento e una maggiore sicurezza nella esposizione orale e nella comunicazione. Chiaramente, aver scelto questo tipo di metodologia, ha permesso di far lavorare i discenti sulle funzioni della lingua, senza che si accorgessero della continua sollecitazione a cui erano sottoposti. Inoltre il gioco ha consolidato un ambiente già sereno e collaborativo³³.

Dai dati desunti dalla scheda di *feedback* di fine corso, si osserva che i ragazzi hanno apprezzato complessivamente le lezioni di italiano L2 e hanno capito che apprendere la lingua non solo era "abbastanza" utile, come affermato all'inizio della RA, ma era "molto" utile sia per il successo scolastico, che per l'integrazione nel paese in cui vivono.

Ognuno ha espresso un diverso grado di apprezzamento rispetto ai molteplici e differenziati giochi didattici utilizzati.

6. IL COLLOQUIO CON L'AMICO CRITICO E LE OSSERVATRICI

Dal confronto finale con l'amico-critico e gli osservatori sono emersi i seguenti nuclei tematici:

- gli strumenti di raccolta dati sono stati considerati "adeguati, efficaci", dal momento che hanno consentito un'analisi del dato sia qualitativo che quantitativo, sia sincronico che diacronico e utili a verificare l'efficacia della metodologia didattica utilizzata nel corso della RA. Aggiungere ulteriori strumenti

³³ In un contesto ludico la collaborazione e il dialogo risultano spontanei lo scambio e la comunicazione linguistica sono necessarie per raggiungere il successo (Caon, Rutka s.d.:11)

avrebbe comportato un appesantimento del progetto e non sarebbe stato funzionale allo scopo;

- l'uso della metodologia didattica ludica è sembrato adeguato e ben impostato. Nonostante alcune difficoltà iniziali nell'uso della canzone, i ragazzi hanno dimostrato di essere particolarmente coinvolti. Tuttavia, la partecipazione seppur attenta alle lezioni, non sempre sostenuta da uno studio costante e puntuale a casa, ha determinato l'insuccesso scolastico di 2 ragazzi su 5;
- il clima in classe è stato "sereno e di collaborazione". Questa l'impressione comune degli osservatori, che hanno visto un gruppo affiatato, rispettoso sia nei confronti del docente che reciprocamente;
- i dati raccolti durante il monitoraggio hanno confermato l'utilità di strategie didattiche ludiche adatte alla fascia di alunni in esame. I ragazzi hanno svolto diversi tipi di esercizi tesi a potenziare non solo le loro abilità di base, ma anche quelle relazionali e metacognitive. I due aspetti linguistici presi in esame (lessico e grammatica) hanno richiesto, per essere memorizzati, una costante applicazione, e le attività didattiche scelte si sono rivelate positive per far scattare gli automatismi necessari a rafforzare tali conoscenze;
- il progetto di ricerca ha avuto delle ripercussioni positive non solo per gli studenti, ma anche per i docenti, in quanto è stato un utile momento di condivisione, di lavoro in gruppo.

7. LE CONCLUSIONI DEL PROGETTO

La domanda iniziale della RA era cercare di implementare le conoscenze grammaticali e lessicali degli studenti attraverso l'uso della didattica ludica. Dalla triangolazione dei dati, degli strumenti di osservazione, dal confronto con l'amico-critico e con le osservatrici, dalla risposta della classe si evince l'apprezzamento per l'uso di tale metodologia didattica e un miglioramento costante dei ragazzi sia nella correttezza grammaticale e lessicale, che nella fluency della produzione orale.

La forte motivazione allo studio, sicuramente è da considerarsi un altro fattore fondamentale, che ha facilitato l'apprendimento maggiore e più rapido di alcuni allievi, interessati a raggiungere il successo scolastico, i quali sono stati in grado di attivare meccanismi di studio adeguati allo scopo.

La ricerca ha portato tutti a compiere riflessioni sul sistema scolastico italiano, sull'integrazione dei NAI, sulle risorse presenti all'interno delle scuole per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, ma anche sulle difficoltà che un docente di L2 deve affrontare quotidianamente.

Professionalmente il progetto ha consentito di migliorare ed apportare dei cambiamenti nella prassi didattica, ha permesso di «operare un'analisi approfondita delle situazioni reali che si creano in classe e operare dei cambiamenti» (De Luchi s.d.:2), di analizzare accuratamente alcuni aspetti dell'agire del docente, sui quali non sempre ci si sofferma.

I ragazzi hanno partecipato alle attività proposte, nella maggior parte dei casi in modo soddisfacente, in alcune situazioni invece hanno palesato la loro mancanza di interesse. Complessivamente hanno apprezzato l'uso della didattica ludica, che come afferma Freddi (1990) implica numerose componenti: cognitive (si adatta a tutti i tipi di intelligenza), linguistiche (scambi comunicativi necessario allo svolgimento del gioco), sociali (squadre e coppie), motorie e psicomotorie ed emotive.

Le difficoltà di memorizzazione del lessico e della grammatica sono state in parte colmate dall'uso di queste metodologie didattiche. Infatti è riscontrabile un miglioramento generale della classe, in particolare nella produzione orale ed una maggiore memorizzazione dei concetti trattati con la didattica ludica. Tuttavia ciò non è stato garanzia di successo nell'apprendimento, laddove il lavoro in classe non fosse supportato dallo studio a casa. Infatti non tutti i ragazzi sono stati ammessi al corso successivo: dei cinque NAI, due sono stati promossi con una media discreta superiore al 7 (Ol. e Ba.), due sono stati bocciati (Is. e Ha.) e uno non ha più frequentato le lezioni (Ch.). Dunque, la motivazione ha inciso profondamente sul rendimento degli alunni.

Con il passare dei mesi, all'interno del gruppo NAI si è evidenziata una netta suddivisione in due livelli differenti, seppur inizialmente tutti partissero da conoscenze quasi simili.

L'ambiente di apprendimento che si è creato con il gruppo classe è stato molto positivo, di reciproco rispetto e collaborazione, tutti sono sembrati curiosi di conoscersi e scoprire informazioni e tradizioni di ogni paese. L'utilizzo delle attività ludiche è stato utile anche a consolidare il legame formatosi all'interno della classe.

In conclusione il percorso di Ricerca-Azione ha permesso di riflettere su quanto sia importate all'interno della scuola pubblica italiana pensare e creare dei percorsi di inclusione strutturati per gli alunni NAI, che vanno supportati sia nella lingua della comunicazione che nella lingua dello studio e nell'inclusione all'interno del gruppo classe e del paese in cui si trovano a vivere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.

BALBONI P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

BALBONI P. E. (2013), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET.

CALVANI, A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET.

- CAON F. (a cura di), (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CAON F.-RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DIADORI P. (2011), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier.
- DIADORI P.-PALERMO M.-TRONCARELLI D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- KRASHEN S.D. (1983), *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LAMARRA A.-DIADORI P.-CARUSO G. (2015), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci.
- POLITO M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Ericson.
- PETROCELLI E. (2011), *Insegnare italiano L2 a adolescenti*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, pp. 218-229.
- SEMPLICI S. (2011), *Insegnare italiano ai bambini*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, pp. 206-217.
- TRINCHERO R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Angeli.

SITOGRAFIA

- AA.VV. (2016), *XXVI Rapporto internazionale della CARITAS e MIGRANTES, nuove generazioni a confronto*, [Internet] (69 pagine), (URL: http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf) (consultato il 2/3/2018).

- BORRINI C.-De SANCTIS G. (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema Scolastico italiano a.s. 2015/2016*, [Internet] (65 pagine), MIUR ufficio statistica, (URL:http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- CAON F., *La glottodidattica ludica nelle classi plurilingui ad abilità differenziate*, [Internet] (7 pagine), Perugia, Guerra, (URL:<https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/-la-glottodidattica-ludica-nelle-classi-plurilingui-ad-abilita-differenziate/>), (consultato il 7/7/2018).
- CAON F., *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, [Internet] (29 pagine), (URL:https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_caon_teorica.pdf) (consultato il 30/6/2018).
- CAON F.-TONIOLI V., (2016), *La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*, [Internet] (18 pagine), in C.A. Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, (URL:<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-09.pdf>) (consultato il 11/09/2018).
- CAON F.-RUTKA S., *La glottodidattica ludica*, [Internet] (16 pagine), Venezia, Laboratorio Itals–Dipartimento di scienze del linguaggio dell'Università "Ca' Foscari", (URL:http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- CELENTIN P. (2016), *Didattica della lingua straniera e Intercultura: il valore dei modelli*, [Internet] (3 pagine), in *Scuola e Lingue Moderne*, pp.20-22 (URL:https://www.loescher.it/download/varie/sel_giu16_modelli.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- CUMMINS J. (2008), *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [Internet], (14 pagine), In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy, (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC, (URL:<https://pdfs.semanticscholar.org/d032/e468026f45f0d0537521e4d0caf7762200a9.pdf>) (consultato il 19/9/2018).
- CUPPINI P. (2016), *A.S.2016/2017 Piano di Miglioramento*, [Internet] (9 pagine), (URL:<http://www.istitutovolterraelia.it/images/PTOF/DOCUMENTO/PTOF%20Piano%20di%20Miglioramento.pdf>) (consultato il 2/3/2018).

- CUPPINI P. (2016), *Offerta formativa, Allegato D-PTOF*, [Internet] (12 pagine), (URL:<http://www.istitutovolterraelia.it/images/PTOF/DOCUMENTO/PTOF%20Allegato%20D%20-%20Offerta%20formativa.pdf>) (consultato il 2/3/2018).
- CUPPINI P. (2016), *PTOF 2016 - 2019 IIS "Volterra-Elia"*, [Internet] (43 pagine), (URL:<http://www.scuoleinnovative.it/wp-content/uploads/2016/04/PTOF-2016-2019.pdf>) (consultato il 2/3/2018).
- DALOISO M., *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistica*, [Internet] (55 pagine), Modulo del Master Itals II livello, XII ciclo, 2017-2018, (URL:<http://www.itals.it>) (con password) (consultato il 25/9/2018).
- DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, [Internet] (124 pagine), Modulo del Master Itals II livello, XII ciclo, 2017-2018, (URL:<http://www.itals.it>) (con password) (consultato il 25/9/2018).
- DE LUCHI M., *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, [Internet] (51 pagine), Modulo del Master Itals II livello, XII ciclo, 2017-2018, (URL:<http://www.itals.it>) (con password) (consultato il 2/3/2018).
- DELLA PUPPA F.-PAVAN E., *Italiano L2 e LS in prospettiva interculturale*, [Internet] (62 pagine), Modulo del Master Itals II livello, XII ciclo, 2017-2018, (URL:<http://www.itals.it>) (con password) (consultato il 30/6/2018).
- EURYDICE, INDIRE (2017), *L'integrazione degli alunni immigrati in Italia e in altri paesi a confronto per un futuro studio europeo*, [Internet] (URL:<http://eurydice.indire.it/lintegrazione-degli-alunni-immigrati-nelle-scuole-deuropa/>) (consultato il 2/3/2018).
- GIARDINI D. (2016), *Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione*, [Internet] (27 pagine), *Bollettino Itals Anno 14, numero 66 Novembre 2016*, (URL: http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_itals_66_giardini.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- INDIRE (2017), *I principali dati della scuola Italiana*, [Internet] (6 pagine), (URL:<http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Principali-dati-della-scuola-italiana.pdf>) (consultato il 2/3/2018).
- MAURONI E. (2011), *Imparare l'italiano l2 con le canzoni. un contributo didattico*, [Internet] (42 pagine), © Italiano LinguaDue, n. 1, (URL:<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242/1454>) (consultato il 2/3/2018).

- MIAN A. (2013), *Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera*, [Internet] (10 pagine), *Revista de Lenguas Modernas*, n. 19, Universidad Técnica Nacional Costa Rica, URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14029> (consultato il 30/9/2018).
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, C.M., 2006, [Internet] (22 pagine), (URL: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri*, [Internet] (24 pagine), (URL: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- MIUR (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali, Rapporto nazionale a.s.2014/15*, [Internet] (185 pagine), in *Quaderni Ismu*, 1/2016, © Copyright Fondazione ISMU, Milano, (URL: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- MIUR (2016), *Riconoscimento dei titoli di specializzazione in italiano Lingua 2*, [Internet] (9 pagine), (URL: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20160229/decreto-ministeriale-92-del-23-febbraio-2016-titoli-di-specializzazione-italiano-l2.pdf>) (consultato il 2/3/2018).
- MIUR (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, [Internet] (65 pagine), (URL: http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf) (consultato il 2/3/2018).
- POZZO G., *L'osservazione, uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, [Internet] (20 pagine), Master in didattica dell'italiano lingua non materna, Università per Stranieri di Perugia, (URL: <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/61/1/pozzo001.pdf>) (consultato il 2/3/2018).
- RUTKA S. (2006), *Un Approccio Cooperativo nella CAD*, [Internet] in Caon F. (a cura di), *Insegnare Italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni, (URL: <https://www.italy.it/articolo/%E2%80%99Cun-approccio-cooperativo-nella-cad%E2%80%9D>) (consultato il 9/7/2018).

SUDATI I. (2013), I. *La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti*, [Internet] (15 pagine), Milano, Università degli studi di Milano, © Italiano LinguaDue, n. 2., (URL:<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3759/3930>) (consultato il 2/3/2018).

ZOLETTO D., *Dai giochi del far finta ai giochi di ruolo e simulazione*, [Internet] (29 pagine) Università degli Studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione, (URL:<http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/zoletto03.pdf>) (consultato il 15/10/2018).

APPENDICE

ALLEGATO 1

Checklist per osservare correttezza e ricchezza lessicale. Scopo: monitorare l'andamento delle competenze lessicali

Analizza l'uso del lessico dall'alunno, attribuendo un valore ai seguenti indicatori. Lo strumento consentirà di riflettere sull'uso e sulla correttezza

DATA: ALUNNO:	CORRETTEZZA LESSICALE			
	Corretta	Parzialmente corretta	Incerta	Stentata
Lessico nella produzione orale				
Pronuncia				
Lessico nella produzione scritta				
Correttezza Ortografica				
<ul style="list-style-type: none"> • Doppie • Omissione di una lettera • Accento • Digrammi e trigrammi: chi/ci; ghi/gi; sc/sci; gn; gli/gl 				
	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
Parole inventate				
	Ottima	Buona	Sufficiente	Scarsa
Ricchezza lessicale				
Difficoltà emerse	Nessuna	Lievi	Alcune	Molte
1. Memorizzazione				
2. Individuazione del campo semantico				
3. Ortografia				
	Sempre	Spesso	A volte	Mai
Capacità di autocorrezione				

ALLEGATO 2

Checklist per osservare la correttezza grammaticale relativa all'uso del condizionale.
Scopo: monitorare l'andamento della competenza e conoscenza grammaticale del condizionale

Analizza l'uso fatto dall'alunno del modo condizionale, attribuendo un valore ai seguenti indicatori. Lo strumento consentirà di riflettere sia sull'uso del modo, che sulla correttezza della produzione orale.

DATA: ALUNNO:	PRODUZIONE ORALE CORRETTEZZA GRAMMATICALE			
	Corretta	Parzialmente corretta	Incerta	Stentata
Organizzazione della frase				
Correttezza morfo-sintattica				
1. Concordanza soggetto - verbo				
2. Concordanza nome - aggettivo				
3. Concordanza articolo - nome				
4. Scelta della preposizione adeguata				
5. Utilizzo del condizionale:				
Forma				
Persona				
Tempo				
	Parlato fluido	Parlato mediamente fluido	Incerto	Stentato
Fluenza della produzione orale				
Difficoltà emerse	Nessuna	Lievi	Alcune	Molte
1. Memorizzazione				
2. Reimpiego				
	Sempre	Spesso	A volte	Mai
Capacità di autocorrezione				

ALLEGATO 3

Checklist di comportamenti.

Scopo: Individuare la ricorrenza di certi comportamenti specifici nell'insegnante e nell'alunno.

Attribuisci ai seguenti indicatori un valore numerico da 0-4, come si evince dalla legenda. Questo strumento consente di osservare gli atteggiamenti più ricorrenti sia del docente che del discente, e aiuta a comprendere meglio l'interazione presente durante le lezioni.

Legenda: **0 - molto basso 1 - basso 2 - medio 3 - alto 4 - molto alto**

INSEGNANTE

DATA _____

	0 - molto basso	1 - basso	2 - medio	3 - alto	4 - molto alto
Uso della L2					
Tempo parola					
Individualizzazione e differenziazione					
Rinforzo positivo					
Rinforzo negativo					
Ritmo					
Uso di supporti visivi					
Uso di gesti					
Correzioni					
Altro					

STUDENTE

	0 - molto basso	1 - basso	2 - medio	3 - alto	4 - molto alto
Uso della L1					
Uso della L2					
Tempo parola					
Attenzione					
Partecipazione					
Interazione con l'insegnante					
Interazione con uno studente					
Autocorrezione					
Altro					

ALLEGATO 4

OSSERVAZIONE LIBERA

Scopo: annotare liberamente impressioni, suggerimenti, fatti rilevanti, che avvengono durante la lezione

Annota liberamente le impressioni, i fatti rilevanti, gli atteggiamenti sia positivi che negativi che emergono durante l'osservazione della lezione

CLASSE:	NUMERO DI STUDENTI:	DATA:
INSEGNANTE:	DURATA DELLA LEZIONE:	OSSERVATORE:

ALLEGATO 5

Checklist di attività.

Scopo: registrare la sequenza delle attività e il tempo impiegato per ciascuna

Attribuisci ai seguenti indicatori un valore, a seconda del tempo impiegato per svolgere l'attività. Questo strumento consente di capire quanto tempo durante una lezione viene utilizzato per svolgere le singole attività.

NOME _____

DATA _____

ATTIVITÀ	0-10	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	1 H 10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	2 H
Attivazione												
Ascolto												
Lavoro in coppia												
Lavoro di gruppo												
Lettura												
Comprensione Scritta												
Comprensione orale												

ALLEGATO 6

Checklist per osservare la correttezza nell'uso della lingua orale.

Scopo: monitorare l'andamento della competenza grammaticale e linguistica nell'esposizione orale

Analizza l'uso della produzione orale dell'alunno tenendo conto delle sue competenze grammaticali e lessicali

DATA ALUNNO	PRODUZIONE ORALE			
	Corretta	Parzialmente corretta	Incerta	Stentata
Organizzazione della frase				
Correttezza morfosintattica				
1. Concordanza soggetto - verbo				
2. Concordanza nome - aggettivo				
3. Concordanza articolo - nome				
4. Scelta della preposizione adeguata				
5. Scelta della congiunzione adeguata				
6. Utilizzo dei tempi verbali:				
Uso corretto dei modi verbali				
Uso corretto della persone				
Uso corretto del tempo				
	Parlato fluidico	Parlato mediamente fluidico	Incerto	Stentato
Fluenza della produzione orale				
Difficoltà emerse	Nessuna	Lievi	Alcune	Molte
1. memorizzazione				
2. reimpiego				
	Sempre	Spesso	A volte	Mai
Capacità di autocorrezione				
	Ricco e articolato	Abbastanza ricco	Semplice	Scarso
Lessico				
Uso di una parola esistente in Italiano con un significato sbagliato rispetto al contesto				
Parole inventate				
Capacità di spiegare con perifrasi il concetto che si vuole esprimere				

ALLEGATO 7

FEEDBACK MENSILE

DATA: _____

1. Cosa hai imparato in questo mese di lezione? Scrivi quello che ti ricordi

2. Cosa abbiamo fatto di grammatica? È più chiaro l'argomento ora?

3. Quale lessico hai imparato? Cosa ti ricordi di aver fatto per imparare il lessico?

4. La lezione con la canzone ti è sembrata utile:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

5. I giochi didattici ti sono sembrati utili?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

6. I *role-play* ti sono sembrati utili?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

7. Il prossimo mese vorresti:

leggere di più

parlare di più

fare più esercizi di comprensione del testo

scrivere di più