



**Università
di Genova**



**Scuola di
Scienze sociali**

School of Social Sciences

DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA
FORMAZIONE PRIMARIA**

**Strategie didattiche per l'insegnamento
dell'italiano come L2**

Relatore: Prof.re Paolo Zublena

Correlatore: Prof.re Davide Parmigiani

Candidata: Alessia Ravera

ANNO ACCADEMICO 2022-2023

Indice

| | |
|--|----|
| Introduzione | 4 |
| Capitolo 1 – Studi sulla seconda lingua | 6 |
| 1.1 Che cos'è la seconda lingua | 6 |
| 1.2 La normativa di riferimento | 8 |
| 1.3 L'acquisizione delle lingue | 11 |
| 1.3.1 <i>La teoria comportamentista e la teoria cognitivista a confronto</i> | 11 |
| 1.3.2 <i>Il contributo di Vygotskij</i> | 13 |
| 1.3.3 <i>Il contributo di Cummins</i> | 15 |
| 1.3.4 <i>Le ipotesi di Krashen</i> | 18 |
| 1.4 Le prime parole che vengono apprese | 21 |
| 1.5 Le sequenze acquisizionali dell'italiano come L2 | 23 |
| 1.5.1 <i>Le sequenze acquisizionali dell'italiano come L2 in contesti scolastici</i> ... | 23 |
| 1.5.2 <i>Le sequenze acquisizionali dell'italiano come L2 in contesti naturali</i> | 24 |
| 1.6 Il transfer linguistico e l'influenza della lingua materna | 27 |
| Capitolo 2 - Strategie degli apprendenti e metodi per l'insegnamento di una lingua seconda | 30 |
| 2.1 Strategie di apprendimento di una L2 | 30 |
| 2.1.1 <i>Le strategie paralinguistiche</i> | 31 |
| 2.1.2 <i>Le strategie comunicative</i> | 31 |
| 2.1.3 <i>Altre tipologie</i> | 32 |
| 2.2 Metodi e tecniche didattiche per l'insegnamento della seconda lingua: l'evoluzione della didattica delle lingue | 34 |
| 2.2.1 <i>Il metodo grammaticale-traduttivo</i> | 34 |
| 2.2.2 <i>Il metodo diretto</i> | 36 |
| 2.2.3 <i>Il metodo della lettura</i> | 37 |
| 2.2.4 <i>Il metodo orale-situazionale</i> | 38 |

| | |
|--|----|
| 2.2.5 <i>Il metodo audio-orale</i> | 38 |
| 2.2.6 <i>L'approccio cognitivo</i> | 40 |
| 2.2.7 <i>Il metodo situazionale e il metodo nozionale-funzionale nell'approccio comunicativo</i> | 40 |
| 2.2.8 <i>L'approccio umanistico-affettivo</i> | 42 |
| 2.2.9 <i>Il proficiency movement</i> | 45 |
| 2.3 Tecniche ludiche | 46 |
| Capitolo 3 - Progettazione didattica sull'alfabetizzazione in italiano L2 | 49 |
| 3.1 Le motivazioni alla base della progettazione | 49 |
| 3.2 La progettazione | 51 |
| 3.2.1 <i>Modalità didattiche e organizzazione</i> | 51 |
| 3.2.2 <i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento</i> | 52 |
| 3.3 Prima parte | 54 |
| 3.3.1 <i>Primo incontro</i> | 54 |
| 3.3.2 <i>Secondo incontro</i> | 55 |
| 3.3.3 <i>Terzo incontro</i> | 58 |
| 3.4 Seconda parte | 60 |
| 3.4.1 <i>Primo incontro</i> | 60 |
| 3.4.2 <i>Secondo incontro</i> | 60 |
| 3.4.3 <i>Terzo incontro</i> | 65 |
| 3.5 Modalità di verifica e raccolta dati | 65 |
| 3.6 Limiti e difficoltà riscontrati | 69 |
| 3.7 Osservazioni ed esiti conclusivi | 70 |
| Conclusioni | 73 |
| Bibliografia | 75 |
| Sitografia | 77 |
| Ringraziamenti | 82 |

Introduzione

Alla base di questa tesi vi è la volontà di indagare il processo di acquisizione delle lingue e le tecniche e le strategie didattiche per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2 nell'ambito della scuola primaria.

È un fatto ormai consolidato che la presenza degli studenti neoarrivati non italofoni all'interno della scuola italiana sia sempre più consistente. Questo fenomeno dà origine ad una nuova configurazione della classe che soppianta un modello monolinguisco divenuto, ormai, anacronistico. Per fare fronte a questa nuova esigenza di inclusione ed integrazione, occorre progettare un percorso di apprendimento-insegnamento che si allontani sia dalla considerazione dell'italiano come lingua materna di tutti gli studenti, sia da quei percorsi didattici specifici per l'insegnamento di una lingua straniera.

È in questo senso, dunque, che l'obiettivo primario della scuola dovrebbe diventare quello di curare ed organizzare l'accoglienza degli alunni stranieri, tenendo presente che un elemento essenziale ai fini dell'inclusione sia, appunto, la capacità di parlare la stessa lingua delle persone che abitano in un determinato paese. Possedere lo stesso strumento di comunicazione di chi ci circonda ci permette di sentirci parte integrante di una comunità. Il compito della scuola, quindi, è quello di fare il possibile per garantire agli alunni stranieri l'opportunità di avere le stesse possibilità di successo scolastico dei bambini italofoni.

La tesi è suddivisa in tre capitoli. Nel primo capitolo si trova la definizione di seconda lingua e viene presentato il quadro normativo di riferimento con le tappe principali che hanno caratterizzato la regolamentazione degli alunni stranieri in territorio italiano. Inoltre, si affronta il processo di acquisizione delle lingue dal punto di vista di alcuni

autori. Si passa, poi, ad analizzare quelle che sono le prime parole che generalmente vengono apprese in condizioni di apprendimento spontanee e le sequenze acquisizioni dell'italiano L2 sia in contesti scolastici che in contesti naturali.

Nel secondo capitolo vengono analizzate le strategie di apprendimento di una L2 messe in atto dagli apprendenti e, successivamente, i metodi, gli approcci e le relative tecniche didattiche per l'insegnamento di una seconda lingua che si sono susseguite nel corso del tempo a partire dalla Rivoluzione francese. Infine, si analizzano le principali tecniche ludiche che sono entrate a far parte della glottodidattica.

Nel terzo capitolo viene esposto il percorso didattico che ho attuato durante il quarto anno di tirocinio con i bambini e i ragazzi stranieri della scuola primaria C. Colombo e della scuola secondaria di primo grado S. Pertini dell'Istituto Comprensivo Savona 2. Viene, quindi, presentata la progettazione, la quale comprende lo svolgimento di alcune attività incentrate sull'alfabetizzazione in italiano L2 per gli alunni che non possiedono l'italiano come lingua madre e che si trovano a dover imparare la lingua sia per la comunicazione interpersonale, sia per lo studio.

Inoltre, vengono presentati gli elaborati prodotti dai bambini e i limiti e le difficoltà riscontrati durante la realizzazione del percorso didattico.

Grazie alla progettazione effettuata ho potuto comprendere in prima persona il bisogno dei bambini di capire e di essere capiti e di acquisire gli strumenti necessari per potersi orientare in una nazione nuova, portando con sé non solo un bagaglio fisico costituito da oggetti ma anche un bagaglio linguistico-culturale che li influenzerà nell'apprendimento della nuova lingua.

Capitolo 1 – Studi sulla seconda lingua

1.1 Che cos'è la seconda lingua

Il rapporto statistico “Gli alunni con cittadinanza non italiana” pubblicato dal MIUR (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2022) in riferimento all’anno scolastico 2020/2021¹ evidenzia che, a partire dagli anni Ottanta fino ad oggi, la percentuale degli studenti stranieri in Italia è passata dallo 0,06% all’attuale 10,3% della popolazione scolastica totale, contando così 865 mila unità.

In Italia sono presenti quasi duecento nazionalità di provenienza diverse. La maggioranza degli stranieri proviene da un gruppo ristretto di paesi, alcuni dei quali sono aree di emigrazione storica verso l’Italia, come la Romania, l’Albania e il Marocco. Tali dati si riflettono anche a livello scolastico: la composizione della popolazione degli alunni stranieri in Italia è caratterizzata dalla prevalenza di queste nazionalità (Genzone, 2022).

In questo complesso scenario si inserisce il paradigma dell’attuale società, sempre più caratterizzata dal multiculturalismo e dal plurilinguismo a seguito dei consistenti processi migratori. Le istituzioni scolastiche, dunque, non possono ignorare questo forte bisogno di inclusione, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti linguistici, ma devono affrontare nuove sfide e rispondere a nuovi interrogativi (De Gennaro, 2020). Il tema dell’educazione linguistica diviene, così, una priorità e si stabilisce che il focus dell’insegnamento/apprendimento linguistico sia “l’insegnamento/apprendimento della lingua italiana come lingua seconda per parlanti stranieri, per i quali

¹ Fonte: Ministero dell’Istruzione - Ufficio di Statistica. Tale report fa riferimento a dati aggiornati al 31/08/2021. Consultato il 14/07/2023.

l'appartenenza della lingua d'origine alle diverse famiglie linguistiche ricopre un ruolo importante anche in relazione all'atteggiamento culturale adottato" (De Gennaro, 2020, p.230).

Prima di affrontare il percorso normativo sui diritti e sui doveri all'istruzione degli alunni stranieri presenti sul territorio italiano, si vuole definire che cosa si intende con "lingua seconda", o "lingua due", o L2. Questa espressione indica "una lingua appresa dopo la lingua materna (potrebbe essere in realtà la terza, o quarta lingua), quali che siano le condizioni di apprendimento" (Lo Duca, 2013, p. 241).

Un altro termine utilizzato in glottodidattica è quello di *interlingua*, coniato da Larry Selinker² nel 1972. Con questa espressione ci si riferisce a quella varietà di lingua considerabile come una "via di mezzo" tra la L1 e la L2 posseduta provvisoriamente da un apprendente di L2: è un sistema linguistico vero e proprio caratterizzato dalla combinazione di regole provenienti sia dalla lingua materna, sia dalla lingua d'arrivo. Si potrebbe dunque definire come "la lingua imperfettamente posseduta da chi sta tentando di impadronirsi di un nuovo sistema linguistico" (Lo Duca, 2013, p. 250). L'interlingua è il frutto di tentativi di avvicinamento alla L2; è una varietà linguistica in continua evoluzione (e, quindi, transitoria) a seguito dei costanti e rapidi nuovi apprendimenti che sperimenta il discente.

È importante sottolineare che la letteratura glottodidattica e alcuni autori, tra cui Paolo Balboni (2018), effettuano una netta distinzione di ordine spaziale tra "lingua seconda" e "lingua straniera": con il primo termine ci si riferisce alla lingua non materna appresa direttamente nel paese in cui tale lingua viene parlata (come avviene nel caso degli immigrati in Italia o degli studenti che svolgono uno scambio culturale all'estero); con

² Larry Selinker è professore emerito di linguistica presso l'Università del Michigan ed ex direttore dell'Istituto di lingua inglese dell'università. Nel 1972, ha introdotto il concetto di interlingua, basato sul precedente lavoro di Pit Corder sulla natura degli errori degli studenti di lingue.

il secondo termine, indicato anche con la sigla “LS”, invece, ci si riferisce a quella lingua straniera appresa tipicamente a scuola, in un contesto linguistico differente, come avviene nel caso dell’italiano studiato all’estero in corsi di lingua (Lo Duca, 2013).

In un’ottica di progettazione e programmazione delle attività didattiche è bene tenere in considerazione che esiste una differenza anche tra “lingua seconda” e “lingua di contatto”, termini i quali non possono essere utilizzati indistintamente come sinonimi. La lingua seconda è la lingua che viene appresa dopo la lingua madre nel contesto in cui tale lingua costituisce il codice linguistico utilizzato per la comunicazione quotidiana. La lingua di contatto, invece, è la lingua parlata dai bambini di origine straniera ma nati in Italia o che possiedono competenze linguistiche pari o simili a quelle di un nativo (De Gennaro, 2020).

1.2 La normativa di riferimento

La prima volta che in Italia è stata affrontata, a livello ministeriale, la questione emergente del fenomeno migratorio risale al 1989 con la circolare n. 331 la quale ha disciplinato, nell’ottica dell’educazione interculturale, l’accesso al diritto allo studio, l’apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua di origine (Motta, 2018).

I documenti ministeriali, la normativa UE e le Convenzioni Internazionali garantiscono il diritto allo studio ai minori stranieri indipendentemente dalla regolarità

della propria posizione; è ininfluenza, pertanto, il fatto che essi siano legalmente presenti sul territorio oppure privi di permesso di soggiorno.

Analizzando la normativa sull'italiano L2, si può notare che questo diritto viene esplicitato anche nel D.lgs. 286/1998 (art.38), "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero", che stabilisce l'obbligo scolastico per i minori stranieri presenti sul territorio nazionale, ai quali si applicano "tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020).

Il D.P.R. 394/1999 (art.45) cita che "i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti in qualunque periodo dell'anno scolastico alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei Docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa [...]" (Grasso, 2022³).

Dopodiché è stato emanato il D.P.R. 122/2009 per coordinare le norme vigenti per la valutazione degli alunni (anche stranieri) del primo e del secondo ciclo d'istruzione.

Un ulteriore passo in avanti nella regolamentazione degli alunni non italofoeni si è verificato quando il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha emanato la C.M. n.2 dell'8 gennaio 2010, con la quale ha stabilito il numero massimo di studenti stranieri per ogni singola classe, fissando il limite al 30% del totale degli iscritti. Questa percentuale può variare a discrezione del direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale tenendo conto delle competenze linguistiche generali e del livello di padronanza della lingua italiana dello studente (De Gennaro, 2020).

Successivamente, sono state pubblicate le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* emanate dal MIUR nel 2014, le quali rinnovano

³ Tratto da <https://www.orizzontescuola.it/obbligo-scolastico-dei-minori-stranieri-cosa-dice-la-normativa-guida/>. Consultato il 24/08/2023.

la precedente stesura del 2006 e consigliano di distribuire in maniera equilibrata le iscrizioni attraverso una collaborazione tra le scuole e gli enti locali; inoltre, indicano come direzione da seguire quella di non “ghettizzare” un’unica etnia in una sola classe, ma di formare classi il più eterogenee possibili per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri. Tale documento “nel suo complesso costituisce un nuovo punto di riferimento per l’azione delle scuole e si inserisce nell’alveo dei provvedimenti che in questi anni hanno sottolineato la particolare attenzione programmatica verso le pratiche inclusive del nostro sistema scolastico” (Anils, n.d.)⁴.

Grazie all’impegno che ogni scuola ci si auspica applichi nei confronti degli studenti stranieri, considerati con bisogni educativi speciali (BES) nell’area della competenza linguistica, l’intervento didattico specifico nei loro riguardi dovrebbe essere transitorio e volto a superare questo iniziale svantaggio linguistico, il quale è, per l’appunto, solo temporaneo.

Si giunge, poi, alla Legge 107/2015, la quale ha inserito, fra gli obiettivi del potenziamento dell’offerta formativa, l’alfabetizzazione e il perfezionamento dell’italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua straniera, da realizzare anche con la collaborazione delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali.

L’anno successivo, con il D.M 197/2016 è stato adottato il Piano Nazionale 2016/2019 per la Formazione in servizio del personale scolastico con particolare riferimento all’integrazione, alle competenze di cittadinanza e alle competenze di cittadinanza globale (Universo Scuola, 2019).

⁴ Tratto da Anils – Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere, *Normativa sull’Italiano L2*, n.d. Consultato il 15/07/2023.

La pubblicazione del D.P.R. 19/2016 ha istituito, tra le altre cose, la nuova classe di concorso A-23 “Lingua italiana per discenti di lingua straniera”⁵.

Infine, l’iniziativa legislativa più recente verso l’interesse per l’insegnamento/apprendimento dell’italiano L2 coincide con il D.M. 643/2017 e con il D.M. 685/2017 con i quali il MIUR ha ricostituito l’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura⁶.

1.3 L’acquisizione delle lingue

1.3.1 La teoria comportamentista e la teoria cognitivista a confronto

Quando si tratta la questione di come si acquisisce una lingua diversa da quella materna, si distingue tra apprendimenti della seconda lingua che avvengono spontaneamente (pertanto definiti naturali) e apprendimenti che avvengono in maniera guidata, definiti scolastici. La maggior parte dei fenomeni che si verificano durante il processo di acquisizione di una lingua seconda riguarda, però, “sia l’immigrato che apprende la seconda lingua sulla strada che lo studente che la apprende esclusivamente a scuola” (Pallotti, 1998, p. 2).

⁵ Tratto dalla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/02/22/16G00026/sg>. Consultato il 23/07/2023.

⁶ L’Osservatorio è un organo di consultazione. Tra i suoi compiti, quello di trovare soluzioni per un adeguamento delle politiche di integrazione alle reali esigenze di una scuola sempre più multiculturale e in costante trasformazione (Tratto da MIUR, 2019. <https://www.miur.gov.it/-/scuola-riparte-l-osservatorio-nazionale-per-l-integrazione-degli-alunni-stranieri>. Consultato il 24/08/2023).

Il filone di ricerche che studia il processo di acquisizione delle seconde lingue ha identificato due principali teorie che si sono susseguite nel corso del tempo. Il punto di partenza di questi studi risale agli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento con le teorie comportamentistiche, le quali attribuirono grande importanza alla messa in pratica di “abitudini” ai fini dell’apprendimento della lingua madre e, in generale, di tutti i comportamenti appresi (Pallotti, 1998). Imitare un modello e ripetere delle sequenze di azione sarebbe stato, secondo la corrente comportamentista, il modo migliore per apprendere una lingua. Nel caso dell’acquisizione della seconda lingua, però, tali abitudini linguistiche relative alla L1 ed apprese in precedenza avrebbero costituito un ostacolo, in quanto l’individuo sarebbe già stato “abituato” alle regole grammaticali e linguistiche della L1 (Ciliberti, 2012).

Negli anni Sessanta, invece, Chomsky⁷ introdusse una prospettiva nuova, quella cognitivista, proponendo la teoria secondo la quale il bambino che impara la lingua materna non si sta cristallizzando su una serie di abitudini, modelli preconfezionati ed automatismi, ma sta scoprendo delle regole grammaticali le quali, insieme a una facoltà di linguaggio innata, gli permettono di apprendere la lingua.

La critica chomskyana al comportamentismo è racchiusa in un suo scritto pubblicato nel 1959: consiste in una lunga e negativa recensione del volume *Verbal Behaviour* di Skinner⁸ (Skinner, 1957), il più noto esponente del comportamentismo di allora da cui Chomsky prese le distanze.

⁷ Avram Noam Chomsky è un filosofo, linguista, scienziato cognitivista, teorico della comunicazione e attivista politico statunitense. Docente emerito di linguistica al Massachusetts Institute of Technology, è riconosciuto come il fondatore della grammatica generativo-trasformativa, spesso indicata come il più rilevante contributo alla linguistica teorica del XX secolo.

⁸ Burrhus Frederic Skinner (Susquehanna, 20 marzo 1904 – Cambridge, 18 agosto 1990) è stato uno psicologo statunitense altamente influente nell’ambito del comportamentismo. Fu anche scrittore, inventore, sostenitore di riforme sociali e poeta.

L'aspetto più criticato fu la considerazione dell'individuo come una "tabula rasa" in balia delle influenze ambientali e dei condizionamenti esterni, i quali generano un comportamento, ossia il processo di apprendimento.

Nella psicologia cognitiva, invece, l'apprendente ricopre un ruolo attivo ed entrano in gioco aspetti come la memoria, l'attenzione, la capacità di risolvere problemi, il ragionamento e la creatività (Pallotti, 1998).

Un aspetto importante da sottolineare è il tentativo da parte di Stephen Pit Corder⁹ di non demonizzare l'errore, anzi valorizzarlo e riconoscerne la sua valenza formativa. Nel suo articolo del 1967, *The Significance of Learner's Errors*, celebra la profonda rilevanza degli errori, affermando che sbagliare è "un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando" e che essi costituiscono dunque un'opportunità di ulteriore apprendimento (Corder, 1967).

1.3.2 Il contributo di Vygotskij

Vygotskij¹⁰ offrì i suoi importanti contributi rispetto l'apprendimento di una lingua seconda. Secondo questo autore, l'acquisizione di una nuova lingua non avviene attraverso le stesse modalità con cui si apprende la lingua materna: il bambino acquisisce la lingua di provenienza senza essere consapevole di tale processo, mentre la lingua straniera viene acquisita con consapevolezza ed intenzionalità, motivo per cui imparare una seconda lingua è un processo più complesso (Vygotskij, 1934).

⁹ Stephen Pit Corder (York, 6 ottobre 1918 – Allerdale, 27 gennaio 1990) è stato un linguista britannico. Professore di linguistica applicata all'Università di Edimburgo, è conosciuto per il suo contributo all'analisi dell'errore.

¹⁰ Lev Semënovič Vygotskij (Orša, 17 novembre 1896 – Mosca, 11 giugno 1934) è stato uno psicologo e pedagogista sovietico, padre della scuola storico-culturale.

Per Vygotskij il linguaggio è costituito da due componenti complementari, il *segno* e lo *strumento* (Vygotskij, 1987). Egli definisce lo strumento come un qualcosa che, orientato esternamente, porti ad una trasformazione negli oggetti; il segno, al contrario, è un mezzo che regola l'attività interna e che non modifica nulla nell'oggetto di un'operazione mentale. Come afferma Brazzolotto (2013), "il linguaggio, quindi, è uno strumento quando è utilizzato per modificare l'ambiente esterno, mentre si può definire come un segno quando l'uomo si serve di esso per trasformare il pensiero interno" (Brazzolotto, 2013, in Laboratorio Itals - Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri. Supplemento alla rivista EL.LE).

Spesso, in particolare durante le fasi di apprendimento, queste due componenti sono combinate insieme tra loro e si attivano contemporaneamente. Nel caso della lingua seconda, la quale viene acquisita in una situazione dove viene adoperata quotidianamente dai parlanti nativi, essa costituisce, durante gli stadi di apprendimento iniziali, solo uno strumento, il quale viene impiegato, per lo più, per comunicare con gli altri, ma non con "il proprio io". L'apprendente L2, infatti, continuerà ad usare la propria L1 con la funzione di segno, in modo tale da conciliare la lingua d'origine e quella nuova (Brazzolotto, 2013).

È stata assunta come ipotesi l'idea che la lingua madre costituisca il background su cui si fonde la conoscenza della seconda lingua. In questo modo la L1 potrebbe favorire i processi di trasferimento da una lingua all'altra. D'altro lato, però, la lingua madre può anche costituire un ostacolo per l'apprendimento di una lingua straniera diversa dalla propria lingua materna per quanto riguarda la grammatica, la sintassi, la fonologia e tutti gli altri aspetti linguistici.

Ambedue le ipotesi sono valide dal momento che la lingua materna, a prescindere dalla sua distanza sociolinguistica dalla L2, costituisce un segno che veicola il pensiero

interno e aiuta l'apprendente a trasformare la lingua seconda in strumento (Brazzolotto, 2013). Apprendere una lingua seconda è un processo che ha luogo principalmente per necessità e avviene sotto la spinta di una potente motivazione intrinseca a sfruttare la L2 come strumento fondamentale per inserirsi nella società il più presto possibile (Santipolo, 2006).

1.3.3 *Il contributo di Cummins*

Le numerose ricerche sul tema dell'apprendimento di nuove lingue sono tutte concordi nel sostenere che l'età precoce svolga un ruolo efficace e determinante. Secondo J. Cummins¹¹ (1979) prima di accedere alla scuola dell'obbligo in cui avviene l'accesso ai contenuti disciplinari, il bambino deve passare attraverso due fasi distinte di sviluppo linguistico e cognitivo: la fase BICS (*Basic International Communicative Skills*, o abilità comunicative interpersonali di base), nella quale il bambino acquisisce le competenze comunicative di base nella L2 necessarie a relazionarsi con gli altri, interagire ed esprimere bisogni quotidiani senza compiere un eccessivo sforzo dal punto di vista cognitivo (le BICS, dunque, costituiscono le capacità linguistiche necessarie per far fronte alle difficoltà relative alla comunicazione interpersonale); la fase CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*, o competenza linguistica cognitivo-accademica), nella quale il bambino deve mettere in gioco le proprie abilità logico-cognitive ed un elevato controllo linguistico-comunicativo tali da permettergli

¹¹ James Cummins (Dublino, 1949) è professore e psicolinguista presso l'Ontario Institute for Studies in Education dell'Università di Toronto, dove si occupa dello sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione degli studenti di inglese come lingua aggiuntiva. È uno dei più grandi studiosi del bilinguismo che si è occupato dell'apprendimento e dell'acquisizione della L2 da parte di bambini immigrati.

di compiere quei compiti cognitivamente esigenti e complessi richiesti dalla scuola, come studiare, leggere e comprendere libri di testo, fare sintesi, argomentare, esprimere relazioni temporali e causali, ecc. Questo ultimo tipo di abilità è trasversale a tutte le discipline, riguarda linguaggi più specifici e settoriali e ricopre un ruolo fondamentale ai fini del successo scolastico (Bosc, 2004).

Si può affermare, quindi, che il bambino impari due lingue diverse, una per comunicare e una per studiare, le quali necessitano di differenti tempi di apprendimento. Secondo Cummins, per acquisire le abilità BICS, un bambino straniero impiega un tempo che può variare indicativamente da 1 a 2 anni, mentre per raggiungere lo stesso livello di un nativo nella lingua dello studio occorrerebbero dai 5 ai 7 anni (Arici, Borri, Masiero, 2018). Ciò non significa, però, che in questo arco di tempo l'apprendente non possa comprendere concetti e astrazioni, ma significa che potrà incontrare alcune difficoltà ad esprimerli correttamente attraverso frasi e parole adeguate. È da tenere in considerazione che le variabili individuali (come l'età, la lingua madre, il percorso di scolarizzazione precedente) e il contesto di accoglienza (le caratteristiche della seconda lingua, le risorse specifiche utilizzate, le strategie di semplificazione messe in atto) possono favorire i percorsi di apprendimento e ridurre i tempi, accelerando così il processo.

Una strategia per comprendere appieno la differenza tra BICS e CALP potrebbe essere quella di porre ad un bambino il seguente quesito: "Se tu hai 30 figurine e ne hai 5 più di me, quante figurine possiedo io?". Se consideriamo il livello superiore della CALP, il bambino eseguirà correttamente l'operazione " $30-5 = 25$ "; ma al livello delle BICS

la parola “più” potrebbe mantenere lo stesso significato che ha negli scambi linguistici quotidiani e suggerire, quindi, di svolgere un’addizione (Favaro¹², n.d.).

Cummins (1984) evidenzia l’importanza dell’attaccamento al contesto, alla realtà, all’esperienza dell’alunno, così da facilitare la comprensione del messaggio. Le due variabili che definiscono il grado di difficoltà e di facilità dei compiti richiesti sono, da una parte, la complessità dei processi cognitivi da attuare e, dall’altra, il grado di concretezza e di astrattezza delle attività didattiche proposte. Pertanto, un ragazzo alloglotto seguirà un percorso basato inizialmente su compiti concreti, legati al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo, passerà poi a compiti cognitivamente più esigenti ma pur sempre relativi al contesto, fino ad arrivare a compiti molto complessi, astratti e decontestualizzati (Favaro, n.d.).

Un altro problema dell’acquisizione linguistica che emerge in una fase successiva riguarda l’apprendimento dell’italiano orale non più utilizzato esclusivamente in relazione agli aspetti della vita quotidiana e alle interazioni di base, ma impiegato come lingua per esprimere stati d’animo, emozioni, esperienze personali, raccontare storie, ambizioni, aspettative e progetti. Un ragazzo straniero la cui lingua madre sia tipologicamente vicina all’italiano può raggiungere facilmente e in tempi relativamente brevi un alto livello di comunicazione e venire considerato alla pari dei suoi compagni italofoni. Gli insegnanti potrebbero pensare, così, che lo studente straniero possa, d’ora in avanti, stare al passo con i compagni e studiare i programmi delle diverse discipline, senza che vengano più adottate specifiche strategie di semplificazione e di personalizzazione. Invece è proprio questo il momento più cruciale e delicato in cui è opportuno proporre allo studente un percorso di

¹² Graziella Favaro è una pedagoga, esperta di educazione interculturale, insegnamento dell’italiano L2 e plurilinguismo, è membro dell’Osservatorio nazionale sull’integrazione degli alunni stranieri e l’intercultura del MIUR.

avvicinamento alla lingua dello studio, poiché l'apprendimento di queste competenze linguistiche costituisce un compito molto più oneroso rispetto a quello richiesto per la comunicazione e le interazioni quotidiane (Bosc, 2004).

1.3.4 Le ipotesi di Krashen

Krashen¹³ fa una distinzione tra “apprendimento” ed “acquisizione” per designare i due differenti modi di sviluppare una nuova lingua. L'acquisizione è un processo involontario, inconscio, spontaneo, simile alle fasi attraversate dai bambini nella loro assimilazione della lingua materna, che si concentra sull'efficacia comunicativa e sui contenuti, piuttosto che sulla forma. L'apprendimento, invece, sarebbe, secondo Krashen, un processo sistematico, consapevole, formale che si basa sulla conoscenza delle regole e che si pone come obiettivo quello di produrre espressioni grammaticalmente e sintatticamente corrette (Krashen, 2003). Durante la fase di acquisizione, la correzione degli errori o la riformulazione dell'enunciato da parte dell'insegnante dovrebbe avvenire solo quando la trasmissione del contenuto della comunicazione o del messaggio è fortemente compromessa; al contrario, la correzione diventa necessaria, sistematica e costante durante la fase dell'apprendimento. Un metodo efficace a disposizione dell'insegnante per la correzione degli errori è quello del feedback correttivo “aperto”: consiste sia nella ripetizione della frase, mettendo in risalto l'errore attraverso la voce e la gestualità, sia nel porre una domanda cosicché lo

¹³ Stephen D. Krashen (Chicago, 1941) è un linguista e attivista statunitense. È professore emerito all'Università della California meridionale. È conosciuto per aver introdotto varie ipotesi relative all'acquisizione di seconde lingue, tra cui l'ipotesi acquisizione-insegnamento, l'ipotesi dell'input, l'ipotesi del monitor, il filtro affettivo e l'ipotesi dell'ordine naturale.

studente risponda pronunciando nuovamente l'affermazione, ma anche nel provare a sollecitare lo studente fornendo alcuni indizi o indicazioni.

Sebbene i due processi di apprendimento e di acquisizione siano interdipendenti, Krashen sostiene il ruolo più significativo e determinante dell'acquisizione rispetto all'apprendimento, in quanto essa avviene in contesti comunicativi rilevanti e segue un ordine e delle sequenze naturali, dalle strutture più semplici a quelle più complesse. Da qui nasce l'ipotesi dell'ordine naturale elaborata da Krashen (Favaro, n.d.).

Un'altra ipotesi messa a punto da Krashen è quella del "monitor": egli definisce "monitor" o "editor" quell'abilità di tenere sotto controllo la forma e l'accuratezza durante la comunicazione in lingua straniera (Favaro, n.d.). È una funzione inconscia che agisce come "spia" o campanello d'allarme qualora una persona si accorga di avere commesso un errore nell'esatto momento in cui lo sta commettendo. A questo punto entrano in gioco le differenze caratteriali che provocano nel parlante varie reazioni tra cui, ad esempio, bloccarsi, proseguire il discorso ignorando l'errore oppure correggere riformulando correttamente l'enunciato.

Affinché si attivi il monitor interno, l'apprendente deve, in primis, essere a conoscenza della regola e rendersi conto di quando commette un errore. Inoltre, deve prestare maggiore attenzione alla forma piuttosto che al significato e, infine, deve avere il tempo necessario per applicare la regola e sviluppare i dati e le conoscenze di cui è in possesso (Favaro, n.d.).

Rod Ellis¹⁴ si chiede se la consapevolezza delle regole grammaticali (quindi della grammatica esplicita) stimoli la funzione del monitor e porti l'apprendente a parlare con maggior correttezza. Secondo la sua teoria definita "weak interface", può essere utile studiare la grammatica di una lingua straniera ai fini della sollecitazione della

¹⁴ Rod Ellis è un linguista britannico e ricercatore nel campo dell'acquisizione della seconda lingua.

funzione del monitor: il cervello umano, infatti, conoscendo la regola, noterà l'errore compiuto dal parlante, avvertendolo (Ellis, 1993).

Krashen, invece, sostiene la tesi opposta, ovvero che fare grammatica non necessariamente aiuta ad eliminare gli errori linguistici ma si riesce a parlare correttamente una lingua straniera solo grazie all'acquisizione implicita.

La quarta ipotesi di Krashen è quella dell'*input comprensibile*, una delle condizioni fondamentali per l'apprendimento della L2. L'esposizione all'input linguistico¹⁵ è l'unico modo in cui è possibile imparare una lingua e "l'acquisizione di una L2 passa attraverso l'interiorizzazione di input comprensibili, dato che la lingua che non viene capita non può nemmeno essere appresa" (Favaro, n.d., par. 3.5). La sola esposizione alla nuova lingua non è sufficiente per il suo apprendimento o la sua acquisizione: l'input deve essere comprensibile. È considerato tale quando è situato allo stadio più prossimo rispetto al livello di sviluppo della seconda lingua del discente. Il concetto della comprensibilità dell'input viene spiegato da Krashen attraverso una scala del sapere definita "+1": significa che l'insegnamento deve procedere secondo una sequenza logica e ordinata, che permetta allo studente di apprendere la nozione successiva compiendo un passo alla volta, secondo una scala progressiva senza salti. In questo modo, l'informazione nuova può essere naturalmente integrata alle informazioni precedenti e ogni nuovo input è comprensibile all'allievo, poiché possiede già la base necessaria per comprendere la nuova informazione.

La quinta ed ultima ipotesi di Krashen è quella dei filtri affettivi, secondo la quale uno dei fattori che incide positivamente sull'acquisizione è la motivazione psicologica.

¹⁵ Con questo termine si indicano tutti gli eventi comunicativi, tra cui messaggi, testi, ecc., con i quali l'apprendente viene a contatto. Perché l'input sia comprensibile deve essere: un gradino più avanzato rispetto al livello posseduto dall'apprendente ($i + 1$); in quantità sufficiente (quindi disponibile e ripetuto); rilevante e interessante quanto a tema e argomento; coinvolgente e significativo. Solo a queste condizioni l'input può diventare "intake", può cioè essere interiorizzato (Tratto da Favaro, n.d.).

Con questa teoria viene spiegato il perché uno stesso studente apprenda diversamente a seconda degli insegnanti che si trova di fronte o a seconda dei diversi contesti. Il filtro affettivo può essere immaginato come una sorta di difesa che viene abbassata o alzata: la barriera emotiva si alza in condizioni di ostilità, diffidenza o mancata sintonia nei confronti dell'insegnante. In situazioni di empatia e rilassatezza, invece, il filtro consente il passaggio dell'input e la situazione emotiva diventa favorevole alla memorizzazione.

Il comportamento che l'apprendente dimostra nei confronti della nuova lingua dipende da tre fattori emotivi: l'ansia, la motivazione e la fiducia in sé stesso. Bassi livelli di ansia, una buona motivazione e una buona dose di autostima facilitano l'apprendimento e permettono all'input comprensibile di essere assimilato fluidamente. Al contrario, una scarsa motivazione, forme di rifiuto e di chiusura mentale possono far sì che il processo di acquisizione si arresti e si fossilizzi su un livello non sufficiente.

1.4 Le prime parole che vengono apprese

In condizioni di apprendimento spontanee, chi si avvicina ad una nuova lingua apprende inizialmente parole isolate, slegate da tutte quelle regole grammaticali che moderano le relazioni tra le parole. In ambito scolastico, queste prime parole apprese sono quelle per richiamare l'attenzione degli insegnanti e dei compagni (potremmo osservare, pertanto, l'utilizzo di parole come "guarda", "aiuto", "maestra"). Per instaurare relazioni, interazioni e scambi comunicativi il bambino utilizza espressioni

come “aspetta”, “ciao”, “scusa”, “sì”, “no” e cercherà, seppur tramite qualche forma non perfettamente corretta dal punto di vista grammaticale, di presentarsi e di chiedere il nome altrui (Pallotti, 1998).

Le ricerche compiute da McLaughlin¹⁶ (1984) confermano che apprendere come prime parole di una nuova lingua quelle che riguardano i saluti e i termini per interagire con gli altri è una pratica diffusa e comune tra i bambini che sono alle prese con l’acquisizione di una lingua seconda. Tali studi sono sostenuti anche da Linnakylä¹⁷ (1980), la quale afferma che, quando si tratta delle fasi iniziali di apprendimento di una seconda lingua, la preoccupazione principale dei bambini non è tanto l’apprendimento della L2, ma la creazione di relazioni sociali con i pari e con gli adulti parlanti nativi.

Gli studi svolti fino ad oggi evidenziano un’acquisizione precoce di quelle parole che hanno un significato altamente generico come, ad esempio, *questo, una cosa, fare*. Dopodiché, nelle fasi iniziali dell’acquisizione delle interlingue, compaiono alcuni pronomi personali solitamente di numero singolare, come *io, tu, lui, lei* e alcune espressioni routinarie di saluto, di cortesia, di ringraziamento come *ciao, buongiorno, per favore, scusa, grazie*. Infine, vengono apprese più facilmente le parole che riguardano più da vicino i propri campi di esperienza, come la sfera del lavoro, la sfera dello studio nel caso di uno studente, la sfera delle istituzioni, e così via (Pallotti, 1998).

È frequente osservare, negli apprendenti di una lingua seconda, l’utilizzo di sequenze di parole o frasi non analizzate, le cosiddette “formule” (Ferraguzzi, 2012). Queste

¹⁶ Barry McLaughlin è professore emerito di Psicologia Cognitiva presso l’Università della California, a Santa Cruz. Gli interessi delle sue ricerche riguardano l’acquisizione della lingua seconda negli adulti e nei bambini.

¹⁷ Pirjo Linnakylä è una professoressa all’Università di Jyväskylä, in Finlandia. Il suo lavoro di ricerca si è concentrato principalmente su questioni di alfabetizzazione e di equità.

sequenze formulaiche, però, non riflettono la reale competenza raggiunta dall'apprendente nella produzione linguistica. Tali formule, infatti, vengono utilizzate frequentemente nel linguaggio parlato e in situazioni ricorrenti (si pensi alle formule per chiedere il nome di una persona o di un oggetto, per salutare, per presentarsi, ecc.); pertanto, l'apprendente di L2, avendole ascoltate spesso, finisce per memorizzarne la struttura e le utilizza in maniera indifferenziata come “pacchetti preconfezionati”. Il ruolo di questi pattern linguistici è rilevante in quanto, attraverso numerosi tentativi di sostituzione e di combinazione, permettono di produrre frasi sempre più articolate e di apprendere le regole grammaticali della lingua di arrivo.

Le fasi iniziali dell'apprendimento di una seconda lingua non sono, quindi, caratterizzate da un insieme di parole sparse e assemblate in maniera casuale, ma presentano delle regolarità comuni a quasi tutti gli apprendenti.

Corder (1977), infatti, sostiene che tutti i discenti partano da un'ipotesi iniziale semplice circa le regole grammaticali della lingua che stanno apprendendo, dalla quale successivamente prende avvio un processo di ricostruzione, fino ad arrivare gradualmente ad un livello di complicazione sempre maggiore. A guidare questo meccanismo di acquisizione, sempre secondo Corder (1967), ci sarebbe un “sillabo incorporato” nell'apprendente le cui caratteristiche sono abbastanza prevedibili.

1.5 Le sequenze acquisizionali dell'italiano come L2

1.5.1 Le sequenze acquisizionali dell'italiano come L2 in contesti scolastici

Il documento intitolato “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni

stranieri” pubblicato dal MIUR (2014) evidenzia tre diversi stadi dell’apprendimento dell’italiano come seconda lingua da parte dei bambini stranieri frequentanti la scuola primaria. Queste fasi sono:

1. Una prima fase iniziale definita “ItalBase”, necessaria per comunicare;
2. Una fase “ponte” definita “ItalStudio”, per accedere, appunto, all’italiano dello studio delle varie materie;
3. Una fase degli apprendimenti comuni, durante la quale le strategie per semplificare l’apprendimento delle varie discipline sono utili in egual misura sia allo studente italiano, sia allo studente straniero (De Gennaro, 2020).

1.5.2 Le sequenze acquisizionali dell’italiano come L2 in contesti naturali

La maggior parte degli studi europei sul percorso evolutivo degli apprendenti di una L2 ha indagato quelli che sono i processi di acquisizione che avvengono in contesti naturali, eliminando le possibili intromissioni causate da eventuali insegnamenti scolastici o da un’istruzione sistematica (Lo Duca, 2013). Tali studi nacquero in Germania e vennero replicati anche nel resto d’Europa: in Italia il primo gruppo di ricerca su questo ambito si costituì nel 1986 e attuò, presso l’Università di Pavia, un progetto coordinato da Anna Giacalone Ramat¹⁸.

Per quanto riguarda il nostro paese, quindi, le ricerche sulle sequenze acquisizionali dell’italiano come L2 da parte di apprendenti stranieri non mancano.

I risultati ottenuti hanno dimostrato che il processo di acquisizione segue tappe precise, le quali si ripetono con regolarità indipendentemente dalle L1 dei soggetti

¹⁸ Anna Giacalone Ramat (Forlì, 17 giugno 1937), è una linguista italiana di fama internazionale. È una delle principali studiose europee di grammaticalizzazione e di acquisizione linguistica.

oggetto di studio delle ricerche, dalla loro età, dalle loro caratteristiche cognitive. È stata riscontrata una prima fase iniziale definita prebasica o *pragmatic mode*, contraddistinta dalla prevalenza dei mezzi pragmatici di comunicazione (come la gestualità, l'indicazione di un oggetto quando non se ne conosce il nome, la richiesta di aiuto all'interlocutore attraverso domande dirette o attraverso l'intonazione). Il fenomeno della memorizzazione di formule e di sequenze di parole non analizzate già trattato in 1.4 è tipico proprio di questa fase.

Successivamente, subentra una modalità più grammaticale che si affianca alla modalità pragmatica: prende avvio, così, la *syntactic mode*. In questa seconda fase inizia a comparire il verbo (anche se nella sua forma base non flessa), ma prevale ancora l'assenza quasi totale della grammatica, quindi delle preposizioni, delle congiunzioni, ecc.

La terza fase, infine, è caratterizzata da una varietà post-basica in cui prevale un graduale avanzamento verso la lingua da acquisire: si complica la sintassi del periodo, all'interno delle frasi compare il verbo flesso, compaiono gli articoli, gli accordi fra soggetto e verbo, fra aggettivo e nome.

Gli ambiti indagati dagli studi acquisizionali, come riporta Pallotti (1998), sono stati principalmente tre: la temporalità, la modalità e il genere.

Per quanto riguarda il primo campo, quello della temporalità, è emerso che inizialmente questo concetto da parte degli apprendenti non viene espresso: la forma verbale utilizzata è genericamente unica, basica, non coniugata e corrisponde alla radice verbale (si tratta, dunque, della seconda o terza persona singolare del presente indicativo) o, in casi minori, all'infinito. Viene utilizzata, quindi, esclusivamente questa forma per riferirsi a situazioni presenti, passate e future.

Successivamente, appare una prima distinzione tra le azioni presenti e quelle passate e/o concluse, la quale viene resa attraverso l'aggiunta del suffisso *-to* del participio passato (compaiono, quindi, espressioni del tipo "io finito", "io arrivato" in qualità di semplificazioni del passato prossimo).

Al terzo stadio subentra l'uso del tempo imperfetto dell'indicativo e diminuisce l'uso indiscriminato del tempo presente. Il primo verbo ad apparire è in assoluto *ero/era* (Bernini, 1990), ma sono frequenti anche le forme all'imperfetto di verbi come avere e potere.

Al quarto ed ultimo stadio, gli apprendenti più istruiti o quelli la cui L1 sia abbastanza vicina all'italiano apprendono il futuro, il condizionale e, in seguito, il congiuntivo, non senza esitazioni, richieste di correzioni o di conferma.

L'ordine con cui queste forme verbali vengono acquisite corrisponde precisamente alle sequenze acquisizionali riscontrate nei bambini durante l'apprendimento della lingua materna.

Si entra ora nell'ambito della modalità: condizionale e congiuntivo indicano, infatti, i modi attraverso cui il parlante si rapporta a ciò che dice ed esprimono dubbi, ipotesi, eventi possibili o desiderati. Al primo stadio dell'apprendimento (definito "modalità implicita"), l'apprendente non possiede i mezzi linguistici necessari per esprimere la modalità dei verbi. Si serve, dunque, di segnali non verbali, come i gesti, l'espressione del volto, l'intonazione (Dittmar, Terborg, 1991¹⁹).

Nella fase successiva, la modalità lessicale, appaiono i primi termini lessicali per esprimere una modalità di dubbio e incertezza; gli avverbi che esprimono certezza, invece, come *veramente*, *sicuramente*, appaiono più tardivamente.

¹⁹ Tratto da Dittmar N., Terborg H. (1991) *Modality and second language learning: a challenge for linguistic theory*.

Nell'ultima fase, la modalità grammaticale, solo gli apprendenti che possiedono maggiori competenze acquisiscono appieno le forme del condizionale e del congiuntivo. Quest'ultimo, inoltre, risulta particolarmente complesso per via del suo paradigma verbale articolato.

L'ultimo campo studiato è quello del genere dei nomi, il quale dà origine al fenomeno grammaticale dell'accordo.

Al primo stadio dell'apprendimento il genere non viene preso in considerazione dagli apprendenti. Compare però la distinzione tra *lui* e *lei* per esigenze comunicative. Al secondo stadio appaiono i primi tentativi di accordo tra nome e articolo, attraverso le rime o strategie di assonanza (*la maestra, la mamma*). Questo metodo, però, può condurre alla formazione di espressioni errate come *la cinema, una problema*²⁰.

Al terzo stadio l'uso dell'accordo si fa più esteso e viene applicato anche all'aggettivo attributivo. L'accordo tra nome e aggettivo predicativo, invece, compare non prima della quarta fase. Nel quinto ed ultimo livello gli apprendenti maggiormente competenti acquisiscono l'accordo tra nome e participio passato, soprattutto quando il verbo essere è usato come ausiliare (*sono partita*).

1.6 Il transfer linguistico e l'influenza della lingua materna

Le ipotesi su quanto influisca la lingua materna nel processo di acquisizione di una lingua seconda hanno, nel corso degli anni, sostenuto teorie differenti. Oggi si concorda sul fatto che vi siano alcuni aspetti di una particolare interlingua che sono

²⁰ I riferimenti e gli esempi riportati sono da attribuire a Chini (1994, 1995) e Berretta (1990, 1995).

riconducibili a strategie universali di apprendimento, mentre altri sono determinati da alcune caratteristiche proprie della lingua materna dell'apprendente. I tratti tipici di una lingua (sia che si tratti di quella materna, sia di un'altra lingua straniera appresa in precedenza) che si riflettono anche nell'acquisizione di una L2 vengono definiti "transfer linguistici". In altre parole, sono quei condizionamenti che riguardano l'influenza translinguistica (Selinker, 1992²¹) e costituiscono uno dei processi che concorrono allo sviluppo dell'interlingua. Il transfer è, infatti, un meccanismo cognitivo che influenza le ipotesi che l'apprendente di L2 a mano a mano formula sulla base delle regole linguistiche della sua L1.

Il transfer è un fenomeno che riguarda vari livelli del linguaggio:

- il livello fonologico, il quale è quello in cui l'influenza della lingua materna emerge in maniera più evidente ed è più difficile da "correggere"; permarrà quindi nell'apprendente, per molto tempo, l'accento straniero.
- Il livello lessicale, il quale comprende i cosiddetti "falsi amici" tra cui, per esempio, il termine inglese *parents* tradotto erroneamente in italiano come *parenti*, quando invece significa "genitori".
- Il livello della sintassi, nel quale si verificano fenomeni di inversione dell'ordine delle parole di una frase.
- Il livello del discorso, il quale è interessato fortemente da fenomeni di transfer linguistici.
- Il livello morfologico (anche se in misura minore).

Questo fenomeno, però, non porta con sé solo effetti negativi e problemi. Secondo le teorie cognitive, l'apprendente elabora delle ipotesi appoggiandosi a varie strategie di apprendimento, tra cui proprio il ricorso alla L1 per trovare una corrispondenza con

²¹ Tratto da Selinker L. (1992) *Rediscovering interlanguage*. Longman, London.

la lingua d'arrivo e compiere, così, delle identificazioni interlinguistiche a livello di lessico, di sintassi e di grammatica. Questo dimostrerebbe il ruolo agevolativo della lingua madre.

Capitolo 2 - Strategie degli apprendenti e metodi per l'insegnamento di una lingua seconda

2.1 Strategie di apprendimento di una L2

In questo paragrafo si vuole presentare una rassegna delle strategie più note ed utilizzate dai parlanti non nativi per apprendere le strutture linguistiche di una L2 e comunicare nella seconda lingua soprattutto quando si presentano limiti e difficoltà. Per definizione, una strategia viene messa in atto quando si verificano situazioni problematiche, che non possono essere risolte attraverso soluzioni “preconfezionate” o operazioni automatizzate, ma le quali, invece, esigono un certo grado di flessibilità mentale, di adattamento e di spirito creativo. Generalmente, infatti, non si ricorre ad una strategia quando i compiti richiesti sono risolvibili attraverso soluzioni routinarie; al contrario, è proprio quando le competenze acquisite non risultano più sufficienti che occorre trovare stratagemmi alternativi.

Le strategie di apprendimento possono essere definite, quindi, come le procedure, i tentativi, i comportamenti realizzati da chi apprende per esprimere il significato di parole o di espressioni linguistiche appartenenti alla L2 in situazioni problematiche, cioè in quelle circostanze in cui si interagisce con i parlanti nativi possedendo, però, mezzi linguistici inadeguati rispetto al livello della comunicazione.

2.1.1 Le strategie paralinguistiche

La prima categoria di strategie riguarda quelle definite paralinguistiche o contestuali (Lo Duca, 2013). La paralinguistica è costituita dalle “caratteristiche non linguistiche del parlato, che differenziano i parlanti” (Zulian, 2022²²). Ogni individuo, infatti, pur avendo in comune con gli altri parlanti lo stesso bagaglio lessicale e pur condividendo le stesse regole linguistiche, si esprime pronunciando le parole con il proprio tono di voce, controllando il ritmo, i momenti di pausa e di silenzio, preferisce certe esclamazioni rispetto ad altre, può utilizzare più o meno frequentemente certi intercalari, e così via.

Questo tipo di strategie prevede di utilizzare la gestualità, la mimica, i movimenti del corpo o anche i disegni per riferirsi ad oggetti o persone di cui non si conosce la designazione nella seconda lingua.

2.1.2 Le strategie comunicative

Un'altra categoria di strategie è costituita da quelle comunicative, le quali comprendono, a loro volta, due sottocategorie:

- Tra quelle più utilizzate vi sono le strategie messe in atto quando si vuole denominare qualcosa o esporre un concetto senza possedere, però, il lessico adeguato. L'apprendente fa, quindi, un “giro di parole” per comunicare un certo significato quando non conosce il termine specifico. Questo tipo di strategie è definito “di conseguimento”, in quanto l'apprendente mira a conseguire l'obiettivo di trasmettere il messaggio e per riuscirci ricorre ad una

²² Tratto da <https://www.associazionepropsy.org/le-caratteristiche-della-comunicazione-non-verbale/>. Consultato il 21/08/2023.

sorta di parafrasi. L'obiettivo comunicativo viene mantenuto attraverso la "circonlocuzione", vale a dire la sostituzione del termine mancante con altre parole più semplici, con perifrasi, con sinonimi, con paragoni, ecc.;

- Quando l'obiettivo della comunicazione riguarda, invece, la volontà di esprimersi con fluidità e scorrevolezza e senza commettere errori, l'apprendente utilizza le strategie di semplificazione o "di elusione" (distinte, a loro volta, in riduzione formale e riduzione funzionale). In questo caso, il parlante non nativo può decidere di eludere alcune aree linguistiche potenzialmente difficoltose. La strategia della riduzione formale prevede che l'apprendente riduca l'uso della propria interlingua così da evitare la produzione di frasi scorrette, mantenendo comunque l'obiettivo comunicativo. La strategia della riduzione funzionale, al contrario, prevede la rinuncia totale dell'obiettivo comunicativo al fine di evitare il manifestarsi di problemi (Pallotti, 1998).

2.1.3 Altre tipologie

Altre tipologie di strategie di apprendimento di una L2 possono essere:

- La strategia del transfer, il quale consiste, come è stato riportato in 1.6, nel trasferire nella seconda lingua alcune strutture o forme linguistiche della lingua materna. Un esempio di transfer linguistico è individuabile nella preposizione "a", con valore di accusativo, aggiunta dai parlanti ispanofoni prima di un complemento oggetto se quest'ultimo è espresso da una persona o da un animale "personificato" (come nel caso degli animali domestici). Gli apprendenti ispanofoni di italiano L2, pertanto, potrebbero produrre frasi del tipo "*ascolto a mio fratello*" oppure "*io conosco a Mario*".

- La strategia della ristrutturazione, la quale consiste nella rielaborazione della frase qualora ci si accorga di riscontrare complicazioni nel completare l'enunciato.
- Le strategie analitiche, con le quali l'apprendente cerca di rendere più espliciti dei significati grammaticali attraverso giri di parole e perifrasi. Rientra in questa categoria l'uso frequente del pronome soggetto per compensare la mancanza della corretta coniugazione della persona del verbo. In questo modo, nonostante non vi sia l'accordo tra la persona e la terminazione verbale, la comprensione della frase non è compromessa grazie alla presenza del soggetto pronominale. Spesso, anche gli avverbi di tempo subiscono un sovrautilizzo da parte degli apprendenti in quanto vengono utilizzati per bilanciare l'assenza dell'aspetto della temporalità verbale.
- Le strategie utilizzate per compensare le carenze lessicali nella seconda lingua, le quali prevedono l'utilizzo di termini dal significato altamente generico al posto di un lessico più specifico (le più frequenti sono *cosa, fare, persona*).
- Le strategie di generalizzazione delle regole linguistiche e grammaticali, le quali portano un individuo a interiorizzare certi elementi caratteristici comuni e certi criteri di formazione delle parole per poi applicarli in maniera indiscriminata, senza tenere conto delle numerose irregolarità della lingua italiana e compiendo, così, delle inesattezze.
- Le strategie in cui l'apprendente esprime una richiesta di supporto e di collaborazione con l'interlocutore, chiedendo, ad esempio, come si chiama un determinato oggetto, come si dice una certa parola.

2.2 Metodi e tecniche didattiche per l'insegnamento della seconda lingua:

l'evoluzione della didattica delle lingue

Le tecniche didattiche, generalmente, hanno come obiettivo quello di rendere più veloce e facilitare il processo di apprendimento di una lingua seconda che avviene in un contesto scolastico. Quando si parla di “tecnica didattica” ci si riferisce sia alla strategia attraverso la quale viene attuato quanto suggerito dal metodo didattico di riferimento, sia a quell'insieme di attività che propone l'insegnante per favorire l'apprendimento (Danesi, Diadori, Semplici, 2018).

L'insieme dei metodi e delle tecniche per l'insegnamento di una lingua è uno degli ambiti di interesse della glottodidattica, una disciplina la cui denominazione è stata introdotta in Italia nel 1961 da Renzo Titone, un importante psicolinguista italiano (Enciclopedia Treccani, n.d.)²³.

In questo paragrafo si propone una panoramica dei metodi e delle relative tecniche didattiche che maggiormente sono stati impiegati nell'insegnamento delle lingue seconde a partire dalla Rivoluzione francese fino ai giorni nostri.

2.2.1 Il metodo grammaticale-traduttivo

Dal tardo Settecento fino alla fine dell'Ottocento circa si prediligeva, sia per l'insegnamento delle lingue classiche, come il greco e il latino, sia per l'insegnamento delle lingue “vive”, il metodo grammaticale-traduttivo. Questo metodo è caratterizzato da un'impostazione decisamente razionale, si basa sulla traduzione di testi e insiste in

²³ Tratto da https://www.treccani.it/enciclopedia/glottodidattica_res-7efe0b38-87e9-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/. Consultato il 30/08/2023.

particolar modo sull'apprendimento "meccanico" della grammatica della lingua attraverso manuali scolastici poco motivanti.

Tale metodo ha un orientamento fortemente deduttivo ed è privo di un vero e proprio fondamento teorico. Le tecniche previste sono: l'esplicita spiegazione delle regole grammaticali, formulate nella lingua materna, in accompagnamento a testi da tradurre; l'insegnamento della grammatica della L2 attraverso l'utilizzo di schemi basati su quelli della grammatica del greco e del latino; l'analisi e la traduzione sia scritta sia orale di testi classici e letterari (dalla L1 alla L2 e viceversa); il confronto esplicito tra la lingua madre e la seconda lingua; la memorizzazione del lessico e delle regole grammaticali (il cui insegnamento non prevedeva, in quest'epoca, una graduale organizzazione sulla base della difficoltà degli argomenti proposti); la somministrazione di esercizi sulla morfologia, che richiedono, ad esempio, di trasformare al plurale o al femminile una serie di nomi, di completare alcuni spazi lasciati vuoti, di individuare e correggere gli errori (tecnica della manipolazione); il riassunto e il tema.

Gli obiettivi didattici da conseguire attraverso l'applicazione di tali tecniche erano principalmente la lettura e la scrittura, mentre la pronuncia veniva lasciata in secondo piano in quanto considerata una competenza legata ad esigenze comunicative pratiche, la quale si sarebbe potuta assimilare solamente in contesti naturali e non formali o scolastici. A questo proposito, non si riteneva necessario che l'insegnante fosse un parlante nativo della seconda lingua oggetto di insegnamento. Il docente, inoltre, ricopriva un ruolo "di netta superiorità sull'allievo" (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020, p. 40) e adottava un atteggiamento sanzionatorio (Danesi, Diadori, Semplici, 2018).

2.2.2 *Il metodo diretto*

L'approccio esclusivamente deduttivo quale era il metodo grammaticale-traduttivo venne criticato e progressivamente abbandonato in favore del primo metodo didattico moderno, definito "metodo diretto", a seguito di un forte dibattito linguistico tra alcuni studiosi di didattica delle lingue che diede vita ad una vera e propria rivoluzione nel campo della glottodidattica.

Questa proposta innovativa fu il frutto di ricerche secondo le quali l'apprendimento di una seconda lingua non avverrebbe in maniera così differente rispetto all'acquisizione della propria lingua materna. Pertanto, nel primo Novecento, vennero sviluppate delle tecniche didattiche che seguissero una sequenza di apprendimento naturale. Chi si occupò di dare avvio alla riforma pianificò un curriculum didattico per fare coincidere l'apprendimento di una seconda lingua con le naturali fasi dello sviluppo linguistico-verbale. Il motivo per cui questo metodo sia stato definito "diretto" deriva dall'usanza di utilizzare la seconda lingua "direttamente nell'insegnamento, senza fare alcun riferimento alla L1" (Danesi, Diadori, Semplici, 2018, p. 23).

Questo metodo era caratterizzato da un orientamento induttivo, secondo cui gli studenti ricaverebbero progressivamente le regole grammaticali che costituiscono l'input linguistico che viene loro proposto. Il costrutto scientifico su cui si fondava era la psicologia evolutiva del tardo Ottocento, mentre gli obiettivi miravano al raggiungimento di una buona competenza nell'ambito della comunicazione e della produzione orale attraverso una riproduzione fedele delle stesse condizioni che si verificano durante l'acquisizione della lingua materna.

Le tecniche adoperate erano: l'utilizzo esclusivo della L2 durante le lezioni, le quali dovevano essere svolte da un'insegnante madrelingua, così da ricreare un contesto il

più naturale e il più affine possibile a quello in cui si apprende la lingua materna; praticare l'ascolto e il parlato con l'insegnante e i compagni e la riproduzione di modelli linguistici, cosicché l'apprendente potesse indurre le regole grammaticali alla base di tale modello; ascoltare dialoghi e conversazioni in L2; utilizzare la mimica, la gestualità e sfruttare oggetti concreti ed immagini per insegnare i nuovi vocaboli; porre allo studente alcune domande, al termine della lezione orale, per "fissare" i contenuti appena presentati.

In questo modello la grammatica non viene più insegnata in maniera esplicita ma intuita dall'allievo interagendo attivamente in classe (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020): l'aspetto puramente grammaticale passa, così, in secondo piano in favore dell'acquisizione di abilità di produzione orale.

Intorno al secondo decennio del Novecento comparvero alcune problematiche, tra cui l'elevata difficoltà nell'applicare il metodo diretto in modo standardizzato a scuola, l'imitazione eccessiva delle fasi acquisizionali della lingua materna e la noncuranza di una serie di evidenti differenze tra alcune lingue.

2.2.3 Il metodo della lettura

Con la fine della Prima guerra mondiale si assistette al tramonto del metodo diretto in favore di due nuovi metodi ampiamente diffusi: il metodo della lettura e il metodo orale-situazionale.

Il metodo della lettura andò per la maggiore presso le università negli Stati Uniti d'America poiché gli ideatori di questo nuovo metodo d'insegnamento sostennero che gli studenti universitari non possedessero abbastanza tempo per imparare contemporaneamente ad ascoltare, a parlare, a leggere e a scrivere nella seconda lingua; pertanto, proposero di soffermarsi unicamente su una sola abilità linguistica,

quella della lettura, così da poter apprezzare al meglio i testi letterari in lingua originale. Le tecniche principali previste risultarono simili a quelle adottate dal metodo grammaticale-traduttivo, ma subirono qualche modifica: la grammatica era organizzata dimodoché agevolasse la lettura (soprattutto di testi letterari); gli esercizi di traduzione tornarono ad essere centrali ma dovevano essere inerenti ai temi affrontati nelle varie letture; i testi letterari vennero proposti secondo un ordine crescente di difficoltà grammaticale; si diede importanza alla pronuncia.

2.2.4 Il metodo orale-situazionale

Il secondo metodo che sostituì quello diretto, intorno agli anni Trenta, fu il metodo orale-situazionale, nato in Gran Bretagna ad opera di un gruppo di linguisti, i quali rielaborarono il modello induttivo che stava alla base del metodo diretto e ne modificarono alcune tecniche: l'insegnamento del lessico doveva avvenire secondo una suddivisione per categorie tematiche (gli animali, i cibi, i mestieri, ecc.); l'utilizzo di stimoli orali, come i dialoghi, per lo studio di nuovo materiale; l'utilizzo di quello che al giorno d'oggi viene definito role play, strategia didattica dalla quale deriva il carattere "situazionale" di questo metodo; l'utilizzo esclusivo della seconda lingua durante le lezioni.

2.2.5 Il metodo audio-orale

Il metodo audio-orale nacque negli Stati Uniti nel 1943 per esigenze belliche, con il nome di "metodo intensivo", in quanto ambiva ad insegnare una seconda lingua in tempi brevi e in maniera estremamente efficiente. La corrente psicologica alla base di tale metodo era quella comportamentista, la quale riteneva che la lingua fosse un

“comportamento” da insegnare attraverso la ripetizione di schemi e modelli proposti dall’insegnante; mentre l’approccio linguistico di riferimento era quello strutturalista. L’orientamento era di tipo induttivo proprio come il metodo diretto, ma con la differenza che il metodo audio-orale non riteneva che l’apprendimento della seconda lingua fosse equiparabile a quello della lingua materna. La L1 costituiva, al contrario, un “filtro mentale” attraverso cui l’apprendente avrebbe distinto e selezionato le strutture linguistiche della L2.

La tecnica didattica principalmente adottata era l’analisi contrastiva, ossia “il confronto tra due o più lingue diverse, rilevandone le differenze di comportamento sotto vari aspetti, tra cui quello fonologico, morfologico, sintattico e strutturale” (Enciclopedia Treccani, n.d.)²⁴. Si pensava che, attraverso questa procedura, si sarebbe potuto rilevare quali strutture della L1 venissero trasferite inconsapevolmente durante l’apprendimento della L2 da parte dell’apprendente, prevenendo così eventuali errori di transfer linguistici. Le altre tecniche previste dal metodo audio-orale erano: l’uso della seconda lingua in classe (ad eccezione di alcune spiegazioni grammaticali più complesse per cui era consentito parlare in L1); l’attenzione per la pronuncia corretta prima a livello micro (i singoli suoni e le sillabe), poi a livello macro (intere parole e frasi); l’uso di supporti uditivi e strumenti visivi per facilitare l’apprendimento e fornire input significativi all’interno del laboratorio linguistico.

L’insuccesso dell’applicazione dell’analisi contrastiva e la sfiducia degli insegnanti nei confronti dei metodi proposti fino a quel momento portarono, negli anni Settanta, a un decisivo cambio di rotta: il termine “metodo” venne sostituito dal termine “approccio”, in quanto quest’ultimo indica una prospettiva più ampia e generale maggiormente apprezzata rispetto ai vincoli imposti dai vari metodi.

²⁴ Tratto da <https://www.treccani.it/enciclopedia/analisi-contrastiva/>. Consultato il 31/08/2023.

2.2.6 L'approccio cognitivo

Durante gli anni Sessanta si diffuse un approccio di tipo cognitivo sulla scia della linguistica generativa di Chomsky. L'orientamento era deduttivo e l'obiettivo didattico era quello di sviluppare la competenza linguistica negli allievi attraverso specifiche tecniche: insegnare la grammatica nella L1 attraverso modelli della grammatica generativa; svolgere esercizi linguistici, come rendere una serie di frasi alla forma passiva e formulare delle domande sulla base delle risposte date, purché fossero esercizi contestualizzati e basati su potenziali situazioni reali; coordinare il livello di istruzione alle capacità cognitive degli studenti.

L'approccio cognitivo non riscosse molto successo tra i docenti per il fatto che i teorici cognitivisti tendevano a far coincidere la spiegazione della grammatica della seconda lingua con l'apprendimento della L2, processo che, invece, richiede molto di più rispetto ad una mera acquisizione di regole.

2.2.7 Il metodo situazionale e il metodo nozionale-funzionale nell'approccio comunicativo

Verso la fine degli anni Settanta, il concetto di competenza linguistica venne sostituito da quello di competenza comunicativa ad opera del sociolinguista statunitense Dell Hymes. Questa nuova prospettiva portò all'affermarsi di due nuovi metodi, il metodo situazionale (anche definito "livello soglia") e il metodo nozionale-funzionale. I capisaldi dell'approccio comunicativo sono:

- scegliere il materiale da apprendere sulla base dell'acquisizione delle principali funzioni comunicative, le quali potrebbero essere utili ad un soggetto che si trova in un paese straniero (le più comuni sono, ad esempio, il sapersi presentare e il saper parlare di sé, il saper ringraziare, scusarsi, salutare, chiedere e dare informazioni, descrivere, esprimere opinioni, esprimere accordo/disaccordo e così via²⁵);
- anche il lessico e le strutture grammaticali insegnate devono soddisfare il raggiungimento delle funzioni comunicative;
- il criterio dell'insegnamento secondo una crescente difficoltà grammaticale viene sostituito dal criterio della frequenza con cui si potrebbero verificare determinate situazioni (il programma d'insegnamento parte dalle situazioni più plausibili in cui si potrebbe trovare l'apprendente e procede sequenzialmente fino alle situazioni più improbabili);
- condurre l'apprendente ad un livello di competenza comunicativa tale da poter esprimere le funzioni comunicative più importanti nella vita quotidiana.

Il metodo situazionale è stato quello che per primo ha tenuto in considerazione i bisogni degli studenti (anche se si trattava principalmente di bisogni linguistici). Il docente aveva a disposizione manuali, sussidi e il videoregistratore, una grande novità tecnologica. Tra le tecniche didattiche comparvero nuove attività, tra cui domande aperte e chiuse, domande-stimolo, domande in cui scegliere tra due opzioni, domande a scelta multipla, esercizi di vero o falso e primi timidi tentativi di *role play*.

Il metodo nozionale-funzionale, invece, tiene conto anche delle motivazioni alla base della scelta di imparare una determinata lingua e sfrutta nuove tecnologie, come il

²⁵ Gli esempi delle principali situazioni comunicative sono tratti dal sito del Consiglio d'Europa (<https://rm.coe.int/strumento-32-selezionare-le-funzioni-comunicative-utili-ad-apprendenti/16807607da>).

computer, grazie alle quali valorizza le possibilità di utilizzo del laboratorio linguistico (strumento che venne accantonato nel metodo situazionale). L'innovazione coinvolge anche le tecniche didattiche: si utilizzano la drammatizzazione, modelli di role play più sofisticati ed attività di problem solving.

L'approccio comunicativo, in generale, vede l'insegnante non più come una figura autoritaria, ma come una guida che facilita il processo di apprendimento, porta gli studenti a confrontarsi con le diverse esigenze comunicative e a riflettere autonomamente su "campioni significativi di lingua reale" (Danesi, Diadori, Semplici, 2018, p. 61).

Questo orientamento esclusivamente funzionale presentava, però, qualche criticità, tra cui la difficoltà di calibrare i contenuti da apprendere in base alle funzioni comunicative, senza considerare il relativo grado di complessità grammaticale.

2.2.8 L'approccio umanistico-affettivo

Parallelamente all'approccio comunicativo, prese campo un approccio che risaltava l'aspetto affettivo, i bisogni emotivi, le esigenze specifiche, il carattere e le aspettative degli apprendenti, considerando questi ultimi come il vero focus della didattica e gli artefici del loro processo di apprendimento. La matrice di questo approccio era di derivazione psicologico-umanistica e mirava a realizzare un ambiente di apprendimento in cui lo studente potesse sperimentare liberamente e senza giudizi le varie funzioni della seconda lingua.

I metodi che fanno parte dell'approccio umanistico-affettivo sono:

- la "consulenza di gruppo", ideata da Curran (1976), la quale prende ispirazione dalle sedute di psicanalisi che avvengono tra lo psicanalista e il paziente; l'insegnante, allo stesso modo, deve instaurare un rapporto basato sull'empatia,

sulla cordialità e sulla disponibilità nei confronti degli studenti. Inizialmente, il docente potrà tenere le sue lezioni di grammatica nella lingua materna ma dovrà utilizzare la L2 a mano a mano che aumentano le competenze degli allievi. L'intervento del docente, in ogni caso, è molto limitato. Una caratteristica peculiare di questo metodo è lo sviluppo della competenza metacognitiva, attraverso la creazione di momenti di riflessione da parte degli studenti sul proprio livello di apprendimento.

- Il “metodo silenzioso”, sviluppato da Gattegno (1976), così definito per via dell'idea di dedicare tutto il tempo della conversazione in L2 agli apprendenti, inducendo l'insegnante ad essere una presenza silenziosa in classe. In questo metodo sono i compagni che si occupano di aiutare e suggerire a chi è in difficoltà, mentre l'insegnante interviene di rado per indicare i modelli linguistici corretti. Gli strumenti utilizzati sono particolari: bastoncini colorati per identificare i vari elementi lessicali, tabelle e immagini, flash cards per insegnare i vocaboli, i regoli del maestro belga Cuisenaire²⁶. Le tecniche prevalenti sono: la ripetizione di suoni, di parole, di brevi testi sotto forma di monologhi, il monologo vero e proprio e la conversazione (scaturita da una traccia iconica).
- La “risposta fisica totale” o *Total Physical Response* (TPR) elaborata da Asher (1977), la quale prevede che l'insegnante, mediante la mimica facciale, i movimenti del corpo e una serie di indicazioni verbali accompagnate da gesti ben precisi, faccia sì che “scatti un automatismo nel bambino, il quale si lascerà guidare con vera partecipazione nella scoperta della lingua straniera”

²⁶ I regoli di Cuisenaire sono uno strumento a supporto della didattica. Impiegati principalmente per l'esplorazione di alcuni concetti matematici, i regoli sono diventati popolari anche nell'insegnamento delle lingue ed utilizzati nel metodo Silent Way di Caleb Gattegno.

- (Orizzontescuola, 2022²⁷), senza forzature. Questo metodo prevede tecniche di transcodificazione, per cui gli studenti reagiscono allo stimolo prodotto dall'insegnante utilizzando vari codici (linguistici, verbali, sensomotori, ecc.).
- Il “metodo suggestopedico” di Lozanov (1978), il cui obiettivo primario è mettere a proprio agio gli studenti attraverso piccoli stratagemmi come riprodurre una musica di sottofondo e farli sedere su comodi divani. Le tecniche impiegate sono: la recitazione di copioni teatrali da parte del docente, esercizi basati sul testo ascoltato, giochi, drammatizzazioni, ascolto di canzoni, letture collettive e role play.
 - Il *Natural Approach*, inventato da Krashen e Terrell (1983), il quale prevede un percorso di apprendimento “naturale” che rispetti l'ordine delle sequenze di acquisizione di una lingua. Le tecniche propongono attività di ascolto e lettura, di conversazione, di produzione orale libera, di stesura di appunti, evitando possibilmente episodi di correzione da parte del docente.
 - L'”interazione strategica” dello studioso italo-americano Robert Di Pietro (1987), la quale prevedeva che gli allievi stessi fornissero l'input, scegliendo i contenuti linguistici e comunicativi da includere in uno “scenario” (Danesi, Diadori, Semplici, 2018). Gli studenti avrebbero, poi, recitato i loro ruoli prestabiliti e discusso insieme all'insegnante i vocaboli e le strutture linguistiche emersi durante la “recita”.
 - Il *cooperative learning*, il quale interpreta la competenza comunicativa come interazione sociale e mira a costruire solide abilità sociali e la capacità di comunicare positivamente prima con il gruppo classe, poi all'interno della società, collaborando con i pari per conseguire un obiettivo comune attraverso un sostegno

²⁷ Tratto da <https://www.orizzontescuola.it/il-metodo-total-physical-response-nellapprendimento-della-lingua-inglese/>. Consultato il 01/09/2023.

reciproco. Per mezzo di alcune tecniche ludiche si può creare, dunque, un rapporto di interdipendenza positiva tra gli studenti e un clima di classe favorevole, per passare, poi, all'applicazione di tecniche cooperative più specifiche, come il jigsaw²⁸.

2.2.9 Il *proficiency movement*

In tempi più recenti, a metà degli anni Ottanta, sia il concetto di metodo, sia quello di approccio vennero superati in favore di un nuovo movimento definito *proficiency movement*, basato sull'interdisciplinarietà e sul raggiungimento delle competenze necessarie affinché uno studente si possa realmente definire "competente."

Alla base di questa nuova tendenza non vi è alcun orientamento psico-pedagogico specifico, pertanto le tecniche impiegate derivano da una rielaborazione delle tecniche dei vari metodi precedenti. Il Consiglio d'Europa ha pubblicato, nel 2001, un importante documento relativo alla didattica delle lingue, il *Common European Framework of Reference for Language* (CEFR), il quale si traduce in italiano con *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*²⁹. Queste linee guida per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle lingue identificano sei livelli di competenza linguistica, che vanno da un livello elementare (A1) a un livello avanzato (C2); inoltre, indicano un percorso comune per la stesura di manuali scolastici, prove di verifica e sillabi per i docenti europei di lingue straniere. L'approccio del *proficiency movement* è di tipo pragmatico, vale a dire improntato sull'uso delle lingue; i discenti sono definiti "attori sociali", che svolgono il proprio

²⁸ La strategia didattica del jigsaw è stata sviluppata negli anni Settanta da Aronson; prevede che ogni gruppo di studenti svolga una ricerca su un determinato argomento per poi condividere le informazioni ottenute con gli altri gruppi, favorendo uno scambio reciproco di nuove nozioni.

²⁹ L'intero documento è pubblicato sul sito del Consiglio d'Europa (<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>).

ruolo e i propri compiti all'interno della società. Per l'apprendimento delle lingue straniere si predilige l'utilizzo di testi piuttosto che di frasi isolate. Infine, in fase di progettazione didattica, vengono tenuti in considerazione i fattori affettivi e cognitivi.

2.3 Tecniche ludiche

Grazie al contributo di pedagogisti moderni come Rousseau, John Dewey e Maria Montessori il gioco è stato riconosciuto come una delle modalità più importanti attraverso cui il bambino apprende. Piaget, nel 1959, afferma che “l'attività ludica orienta verso uno sviluppo completo dell'individuo poiché facilita la socializzazione [...] e lo sviluppo dell'intelligenza” (Erikson, 2019³⁰). Il principio secondo cui è possibile imparare in maniera naturale e significativa attraverso il gioco viene applicato anche nel campo della glottodidattica intorno agli anni Ottanta. Le ricerche, infatti, hanno dimostrato che certe attività ludico-linguistiche come gli anagrammi di parole, gli indovinelli, le parole crociate, i giochi di logica, i giochi da tavolo consolidano il processo di apprendimento, favorendo lo sviluppo della capacità di utilizzare la seconda lingua in maniera autonoma e creativa.

L'insegnante ha il compito di progettare le attività ludiche sulla base degli obiettivi di apprendimento prefissati per una determinata unità didattica.

La prima categoria di tecniche ludiche è quella definita “ludico-formale”: comprende attività enigmistiche che concentrano l'attenzione dell'apprendente

³⁰ Tratto da <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/giocare-per-apprendere/>. Consultato il 03/09/2023.

sull'identificazione delle forme strutturali della seconda lingua (Danesi, Diadori, Semplici, 2018). Tra le numerose tecniche ludico-formali vi rientrano: le parole intrecciate o crucipuzzle (consistono nell'individuazione di parole, solitamente legate a un tema lessicale, all'interno di un insieme casuale di lettere, per favorire il riconoscimento della struttura morfologica delle parole); le lettere mescolate (si tratta di una sequenza disordinata di lettere le quali, se messe in ordine, formano una parola); gli anagrammi (riguardano lo scambio delle lettere di una parola o di una frase per creare un'altra espressione); i rebus; gli intrusi visivi (attivano la logica visiva e la conoscenza del lessico); il gioco del tris (segue lo stesso principio del gioco tradizionale ma, in questo caso, l'apprendente deve individuare tre parole in verticale, in orizzontale o in diagonale che abbiano un elemento in comune); i labirinti verbali (per stimolare sia la dimensione morfologica che quella sintattico-contenutistica).

La seconda categoria è quella delle tecniche ludico-semantiche, così definite in quanto conducono l'apprendente a riflettere sul significato anziché sulla forma. Le principali tecniche sono: gli acrostici (si tratta di inserire, nelle apposite caselle, delle parole sulla base delle definizioni date per ricavare, così, la parola chiave ottenuta dalle iniziali delle parole inserite); le parole crociate (variando le definizioni, permettono di affrontare numerosi campi semantici, tra cui, per esempio, i sinonimi e i contrari); i crittogrammi (prevedono di decifrare una frase nascosta attraverso una chiave che può essere, ad esempio, la sostituzione di ogni numero con la lettera corrispondente in base alla sua posizione nell'alfabeto); l'intruso semantico.

Un'altra categoria di tecniche ludiche è quella che coinvolge la logica per la risoluzione di una situazione enigmistica. Lo studente deve risolvere un problema formulando una possibile soluzione in L2, sviluppando la logica, il lessico e la grammatica. Fanno parte delle tecniche ludico-logiche gli enigmi e gli indovinelli, i

quali favoriscono l'associazione di elementi formali della seconda lingua (le strutture grammaticali, i vocaboli) con il sistema concettuale correlato alla L2, con uno schema culturale diverso da quello nativo e con il linguaggio metaforico. Queste due tipologie di gioco "mentale" permettono, inoltre, attraverso la testualità, di giocare attivamente con il linguaggio.

Infine, l'ultima categoria è quella delle tecniche ludico-comunicative, le quali immergono gli allievi in situazioni interattive e si pongono l'obiettivo di sviluppare l'interazione fra gli apprendenti (Danesi, Diadori, Semplici, 2018). I giochi comunicativi possono essere svolti individualmente, a coppie o a squadre e alcuni esempi sono "rubabandiera", "indovina chi" e vari giochi da tavolo (come tombola e il "memory").

Capitolo 3 - Progettazione didattica sull'alfabetizzazione in italiano

L2

3.1 Le motivazioni alla base della progettazione

Nell'ambito dell'alfabetizzazione in italiano L2 ho progettato e, successivamente, attuato una serie di attività per alcuni bambini stranieri della scuola primaria Colombo, in cui ho svolto l'ultimo anno di tirocinio, e per alcuni ragazzi della scuola secondaria di primo grado S. Pertini di Savona. La progettazione da me realizzata si è inserita all'interno di un percorso più ampio di alfabetizzazione e di perfezionamento dell'italiano come lingua seconda organizzato dalla scuola e ritenuto uno degli obiettivi formativi prioritari. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'Istituto Comprensivo Savona II, infatti, riporta che questo progetto viene realizzato “attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, anche in collaborazione con gli enti locali, i servizi sociali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali³¹”.

La presenza di alunni stranieri di prima e seconda generazione all'interno della scuola, in termini di numeri, è considerevole. L'Istituto, pertanto, ha delineato un Protocollo d'Accoglienza per l'Inserimento degli Alunni Stranieri, il quale prevede una serie di attività e strategie per guidare gli insegnanti specializzati nell'insegnamento dell'italiano L2. Questi accorgimenti sono: la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per ogni alunno straniero al momento dell'inserimento in classe che può essere revisionato periodicamente per adattarlo all'evoluzione dello studente;

³¹ Tratto da <https://www.icsavona2.edu.it/pagine/ptof>. Consultato il 01/09/2023.

l'attuazione di modalità di semplificazione linguistica, ove opportuno e possibile, attraverso l'uso di materiali visivi, musicali, grafici e attraverso la riscrittura dei testi proposti, utilizzando, inoltre, un approccio interattivo; la programmazione di attività dedicate, tra cui attività di produzione orale, di formazione di un lessico di base, di acquisizione delle tecniche di lettura e scrittura; l'attuazione di modalità di facilitazione, attraverso un eventuale mediatore culturale o individuando compagni di classe che svolgano la funzione di tutor a rotazione, o attraverso l'utilizzo di strumenti mirati (glossari bilingue, testi semplificati e con un linguaggio accessibile); la promozione di attività di classe o in piccolo gruppo in cooperative learning³².

L'interesse per le attività di alfabetizzazione in italiano L2 nasce dal mio vissuto personale: durante l'anno scolastico 2020- 2021, in piena pandemia da COVID-19, ho potuto svolgere la mia prima supplenza. Durante gli otto mesi in cui ho prestato servizio presso la scuola primaria Mazzini di Savona, mi sono confrontata con una realtà scolastica decisamente multiculturale: la classe era composta da 12 bambini, di cui 4 italiani e 8 stranieri. Da lì è nata l'esigenza di comprendere al meglio quale approccio e quali strategie poter mettere in atto per coinvolgere ed includere l'intera classe e superare le difficoltà derivanti dal dover apprendere una lingua nuova in un contesto di vita del tutto diverso e sconosciuto.

³² Tratto da <https://www.icsavona2.edu.it/pagine/protocollo-di-accoglienza>. Consultato il 01/09/2023.

3.2 La progettazione

3.2.1 Modalità didattiche e organizzazione

La progettazione, dal titolo “Impariamo con le fiabe!”, è stata realizzata sulla falsariga delle modalità didattiche adottate dalla tutor scolastica durante le attività di alfabetizzazione in italiano L2 a cui ho potuto partecipare durante il tirocinio. Attraverso il supporto di una lavagna interattiva multimediale (LIM) e di un computer portatile, si proponeva la visione di alcuni cortometraggi di cartoni animati o di alcune delle fiabe per bambini più famose. Dopodiché ci si soffermava sull'apprendimento dei vocaboli e delle espressioni più rilevanti, attraverso varie tecniche didattiche sia orali, sia scritte, come la drammatizzazione, la conversazione, la ripetizione, il completamento di frasi. Le fiabe affrontate fino a quel momento dall'insegnante ebbero come protagonista un lupo. In accordo con la tutor, quindi, si è deciso di mantenere lo stesso filo conduttore (il tema delle fiabe) ma di variarne il protagonista: le storie affrontate avrebbero avuto ora, come personaggio principale, una strega. Le principali strategie didattiche utilizzate sono state la discussione guidata e il peer-tutoring.

Il progetto è stato articolato in due parti distinte in quanto ha coinvolto due dei numerosi gruppi di alfabetizzazione stabiliti dal collegio docenti tenendo in considerazione i seguenti fattori: il livello di conoscenza pregressa dell'italiano come L2, l'età anagrafica e la necessità di combinare le lezioni ordinarie con il corso di alfabetizzazione. I bambini, pertanto, sono stati suddivisi in gruppi eterogenei per quanto riguarda la grande varietà di nazionalità differenti (vi sono bambini provenienti dalla Cina, dall'Egitto, dallo Sri Lanka, dall'Albania, dalla Romania, dall'Ucraina, dal Brasile, dal Kazakistan).

È bene sottolineare che tutti gli studenti facenti parte dei percorsi di alfabetizzazione vengono considerati come alunni con bisogni educativi speciali (BES) nell'area della competenza linguistica. La scuola, pertanto, si impegna a favorirne l'inclusione e l'integrazione per consentire loro di superare il temporaneo svantaggio linguistico iniziale e raggiungere, così, gli obiettivi formativi e educativi previsti per i loro compagni di madrelingua italiana.

La prima parte del progetto ha coinvolto un gruppo di 11 bambini (5 femmine e 6 maschi) di cui 2 di terza primaria, 2 di quarta primaria, 3 di prima media, 4 di seconda media. Tra questi, pochi si trovano a un livello medio-alto di alfabetizzazione in italiano L2. Dunque, la maggior parte degli studenti si trova a un basso livello di alfabetizzazione.

La seconda parte del percorso è stata svolta con un gruppo di 8 studenti (4 femmine e 4 maschi) di cui 2 di prima media, 2 di seconda media, 4 di terza media, tutti in possesso di un livello medio di alfabetizzazione in italiano L2.

La progettazione, distribuita nell'arco di sei giornate, ha avuto una durata complessiva di 10 ore ed è stata effettuata nei mesi di marzo e aprile 2023. Le attività di alfabetizzazione progettate si sono incentrate sulla tematica della fiaba.

3.2.2 Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento

Sulla base delle Indicazioni Nazionali (2012), i traguardi per lo sviluppo delle competenze per la disciplina italiano individuati nella progettazione sono: la partecipazione a scambi comunicativi, sotto forma di conversazione, discussione di classe o di gruppo, rispettando il proprio turno di parola e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione; l'ascolto, la lettura

e la comprensione di testi cogliendone il senso globale, le informazioni principali e lo scopo; la scrittura di testi chiari, coerenti e corretti nell'ortografia.

Gli obiettivi di apprendimento, invece, vengono suddivisi in quattro ambiti differenti.

Per quanto riguarda l'ambito dell'Ascolto e Parlato troviamo: prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola; comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe; ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riosporli in modo comprensibile a chi ascolta.

Nell'ambito della Lettura sono stati individuati i seguenti obiettivi: padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa; leggere testi cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.

Nell'ambito della Scrittura gli obiettivi sono: scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia; comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione; produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi; produrre testi creativi. Infine, per quanto riguarda l'ambito dell'Acquisizione ed Espansione del lessico ricettivo e produttivo, gli obiettivi scelti sono stati: comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base; usare in modo appropriato le parole man mano apprese (Indicazioni Nazionali, 2012³³).

³³ Tratto da https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf. Consultato il 01/09/2023.

3.3 Prima parte

Le prime tre giornate del percorso di alfabetizzazione, svolte nel mese di marzo, hanno visto coinvolto il primo gruppo di studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado e hanno avuto una durata complessiva di cinque ore. Le attività sono state svolte interamente nell'aula multimediale presente nella scuola e il filo conduttore di ogni attività proposta è stato la fiaba di Raperonzolo.

3.3.1 Primo incontro

Il primo incontro ha avuto inizio con la visione, attraverso la LIM, del video “Raperonzolo storie per bambini - Cartoni Animati - Fiabe e Favole per Bambini”³⁴, della durata di 14 minuti circa. Questa fiaba animata presenta un linguaggio semplice, chiaro e poco articolato; inoltre, l'utilizzo delle immagini che accompagnano il testo narrato favorisce una maggior comprensione della narrazione. Il filmato scorre senza interruzioni, così da permettere la comprensione del senso generale di quanto accade nella storia. Dopo una prima visione del filmato, questo viene proposto una seconda volta, con la differenza, però, che il video viene stoppato ogni volta che si ritiene necessario soffermarsi e focalizzarsi su un particolare vocabolo, su una frase rilevante, su un dialogo potenzialmente utile ai bambini durante una conversazione. Quando il filmato è in pausa, pronuncio a voce alta i vocaboli e le frasi accuratamente scelti, scandendo bene il suono delle parole e di eventuali doppie. Dopodiché viene chiesto ai bambini di: ripetere a turno la parola o la frase a voce alta; provare a scrivere la parola o la frase autonomamente sul quaderno; confrontare quanto scritto sul quaderno

³⁴ Il video è disponibile su YouTube al link https://www.youtube.com/watch?v=GGbL_9sxzsag.

con quanto scritto da me alla lavagna, in modo tale da verificare la correttezza ortografica ed eventualmente correggere gli errori; infine, leggere, a turno, quanto scritto.



3.3.2 Secondo incontro

L'attività della seconda giornata è incentrata sulla comprensione del testo inerente alla storia di Raperonzolo. Inizialmente, ho consegnato ai bambini una fotocopia ciascuno con il testo scritto, precedentemente preparato da me, il quale è stato incollato sul proprio quaderno di alfabetizzazione. Il testo in questione consiste nella trascrizione della fiaba di Raperonzolo, in versione ridotta e riassunta, con alcuni "buchi" di parole da completare in base al senso della storia. Gli alunni, in questo caso, devono ricordare i vocaboli analizzati e studiati nell'incontro precedente. In caso di

necessità, comunque, possono consultare le parole annotate sul quaderno così da aiutarsi nello svolgimento della scheda.

L'attività è stata svolta in coppia, secondo la modalità del peer-tutoring. I bambini hanno potuto scegliere autonomamente il compagno con cui lavorare. L'unica regola stabilita è stata quella di non svolgere l'attività insieme a un compagno proveniente dallo stesso paese, in modo tale da non essere tentati di parlare nella propria lingua madre. Infine, una volta completato il testo con le parole mancanti, viene proposta la lettura a voce alta del racconto e la sua correzione.



RAPERONZOLO

TANTO TEMPO FA, NEL BOSCO VIVEVA UNA GIOVANE ^{CORRA} DONNA..... UN GIORNO LA DONNA ASPETTA UN ^{BAMBINO} UOMO..... GUARDA DALLA FINESTRA..... E VEDE DELLA LATTUGA NEL GIARDINO..... VICINO CHE LE PIACE MOLTO. SUO MARITO VA A PRENDERE LA LATTUGA.. MA LA LATTUGA APPARTIENE A UNA STREGA CATTIVA.

QUANDO LA BAMBINA... NASCE, LA STREGA LA PORTA VIA E LA CHIAMA RAPERONZOLO..... LA STREGA CHIUDE RAPERONZOLO IN UNA TORRE ALTISSIMA NELLA FORESTA... SENZA SCALE..

LA STREGA SALE SULLA TORRE CON I CAPELLI DI RAPERONZOLO.

UN GIORNO UN PRINCIPE... VA NELLA FINESTRA E SENTE CANTARE... ARRIVA ALLA TORRE MA NON SA COME SALIRE... IL PRINCIPE VEDE LA STREGA CHE SALE E CAPISCE COME FARE.

IL PRINCIPE SI INNAMORA..... DI RAPERONZOLO E LE CHIEDE: "RAPERONZOLO VUOI SPOSARMI... ?" MA LEI NON SA COME SCENDERE. RAPERONZOLO HA UN'IDEA.... : PORTARE DEL TESSUTO..... PER FARE UNA CORDA...

LA STREGA SCOPRE L'INGANNO E SI ARRABBIÀ. LA STREGA TAGLIA... I CAPELLI BIONDI DI RAPERONZOLO. LA MANDA IN UN DESERTO..... LONTANO.

IL PRINCIPE VA NELLA TORRE MA TROVA LA STREGA E CADÈ. ALL'INDIETRO. A CAUSA DELLE SPINE..... RIMANE CIECO.

CAMMINA NEL BOSCO E NEL DESERTO. DOVE INCONTRA RAPERONZOLO.....

LE LACRIME... DI RAPERONZOLO BAGNANO GLI OCCHI... DEL PRINCIPE. IL PRINCIPE TORNA A VEDERE. RAPERONZOLO È TANTO FELICE, INSIEME VANNO A CASA E VIVONO PER SEMPRE FELICI..... E ...CONTENTI!...

Esempio di un testo completato da una coppia di bambini.

3.3.3 Terzo incontro

Il terzo incontro ha avuto inizio con la consegna di un foglio per ogni studente, nel quale sono rappresentati vari disegni inerenti alla storia di Raperonzolo, già affrontata nei precedenti incontri. I disegni raffigurati sono: la casa dei genitori, il giardino della strega, la torre dove viene rinchiusa Raperonzolo, il deserto, il bosco, la mamma, il papà, la strega, Raperonzolo, il principe, il cavallo, la lattuga, la spazzola, una treccia di capelli, della stoffa, l'azione di arrampicarsi, di rubare, di piangere, di tagliare, di cantare. Le illustrazioni appartengono a quattro categorie: gli ambienti e i luoghi, i personaggi, gli oggetti, le azioni. I bambini, a questo punto, dividono la pagina di quaderno in quattro parti, una per ogni sezione, e scrivono il nome di ogni categoria negli appositi riquadri che si sono venuti a creare. La consegna dell'attività consiste nel ritagliare un disegno alla volta e associarlo alla giusta categoria, collocandolo e incollandolo nell'apposito spazio. Successivamente, gli alunni sono stati chiamati a scrivere il nome del luogo, del personaggio, dell'oggetto o dell'azione sotto ad ogni disegno. Infine, gli studenti hanno potuto colorare le immagini a loro piacimento.





3.4 Seconda parte

I restanti tre incontri del percorso di alfabetizzazione, realizzati nel mese di aprile, sono stati svolti dal secondo gruppo costituito da studenti della scuola secondaria di primo grado e hanno avuto una durata complessiva di cinque ore. Le attività sono state svolte interamente nell'aula multimediale presente nella scuola e il filo conduttore di ogni attività proposta è stato la fiaba di Hansel e Gretel.

3.4.1 Primo incontro

Il primo incontro con il secondo gruppo è iniziato con la visione, attraverso la LIM, del video “Hansel e Gretel - Storie per bambini – Fiabe italiane”³⁵, della durata di 8 minuti circa. Il filmato scorre senza interruzioni, così da permettere la comprensione del senso generale di quanto accade nella storia. Successivamente il video viene visionato una seconda volta in cui, anche in questo caso, viene stoppato quando si ritiene necessario soffermarsi e focalizzarsi su un particolare vocabolo, su una frase rilevante, su un dialogo potenzialmente utile ai bambini durante una conversazione. L'ultima attività della giornata si è incentrata sul riassumere individualmente la storia di Hansel e Gretel sul proprio quaderno.

3.4.2 Secondo incontro

La prima attività del secondo incontro consiste nel modificare la storia di Hansel e

³⁵ Il video è disponibile su YouTube al link https://www.youtube.com/watch?v=fVVF-n_mhuw.

Gretel ascoltata nell'incontro precedente, secondo le modalità che si preferiscono: modificare la situazione iniziale, modificare lo sviluppo, modificare il finale, introdurre colpi di scena, ecc. L'attività viene svolta in coppia, secondo la modalità del peer-tutoring. Gli studenti hanno potuto decidere autonomamente il compagno con cui lavorare purché non scegliessero un compagno proveniente dallo stesso paese, in modo tale da non essere tentati di parlare tra di loro nella propria lingua madre.

Per modificare creativamente la storia, i bambini utilizzano delle carte create precedentemente da me, le quali rappresentano vari elementi che la coppia dovrà pescare per inserirli all'interno della narrazione.



Ogni bambino scrive sul proprio quaderno la seguente consegna: “Pesca dal mazzo una carta per ogni categoria e modifica la storia di Hansel e Gretel usando: [completare con gli elementi pescati]”. Dopodiché ogni coppia pesca una carta dal mazzo dei

PERSONAGGI, una carta dal mazzo degli OGGETTI MAGICI, una carta dal mazzo degli ANIMALI, una carta dal mazzo dei LUOGHI. A questo punto, ogni coppia completa la consegna scrivendo quali elementi deve utilizzare e inizia a modificare la storia originale, inserendo tutti gli elementi presenti sulle carte pescate.

Le quattro storie inventate dai bambini sono state le seguenti:

1)

“C’è una famiglia di 4 persone: la matrigna, il papà e due bambini di nome Hansel e Gretel che vivono in una grotta perché sono molto poveri. Un giorno la matrigna decide di portare i bambini nel bosco per abbandonarli. Per loro fortuna, però, un serpente li segue, lasciando la scia del suo passaggio sul terreno. Hansel e Gretel, quindi, riescono a tornare a casa seguendo la traccia lasciata dal serpente. Il giorno dopo la matrigna riporta Hansel e Gretel nel bosco ma, questa volta, non hanno nessuna indicazione per ritrovare la strada di casa. Così trovano riparo nella casa di una vecchia signora, che è in realtà una strega cattiva. La strega chiude in gabbia Hansel e fa fare i lavori domestici a Gretel. Gretel, in una stanza della casa, trova un grande tesoro e un piccolo drago che è anche lui una vittima della strega. Gretel lo libera e insieme vanno a liberare Hansel. Grazie a un televisore magico che è in casa della strega, i due bambini e il drago ci saltano dentro e riescono a ritornare a casa dal papà, portando con sé una parte del tesoro. La matrigna non c’è più e vivono tutti per sempre felici e contenti.”

2)

“Su un’isola lontana vivono Hansel, Gretel, il papà e la loro matrigna. Un giorno la matrigna decide di abbandonare i bambini in mezzo all’isola. Ma Hansel prende delle pietre dalla spiaggia e, mentre cammina, le fa cadere per terra per non perdere la strada di casa. Così riescono a tornare. Il giorno dopo fa la stessa cosa con le briciole di pane ma un corvo nero che vive sull’isola mangia le briciole e così Hansel e Gretel si perdono. I due bambini trovano una capanna e decidono di passare la notte lì. La capanna, però, appartiene a una fata cattiva. Quando la fata arriva, imprigiona Hansel e obbliga Gretel ad andare a raccogliere granchi e pesci sulla spiaggia. Gretel trova sulla spiaggia una bottiglia magica di vetro arrivata dal mare che contiene acqua magica. Gretel porta il cibo raccolto e la bottiglia magica alla fata. La fata mangia e beve tutto e all’improvviso scompare. I due bambini sono salvi. Il papà non voleva abbandonare i suoi figli e si è messo da subito a cercarli. Finalmente li trova e vivono tutti per sempre felici e contenti nella capanna.”

3)

“C’era una volta una famiglia che viveva vicino a un lago, nel bosco, composta dal papà pittore, i due bambini Hansel e Gretel e la matrigna cattiva. Un giorno la matrigna decide di abbandonare i bambini nel bosco. Per fortuna Hansel fa cadere per terra delle pietre piccole che aveva raccolto e così riescono a tornare a casa. Il giorno dopo la matrigna porta di nuovo i bambini nel bosco e Hansel fa cadere per terra delle briciole di pane. Un’oca vede le briciole e le mangia tutte. Hansel e Gretel non riescono più a tornare a casa.

I due bambini trovano una casa in mezzo al bosco ma non sanno che è di una strega

cattiva. Ci entrano. E’ tutta piena di quadri colorati appesi al muro. Quando la strega arriva a casa sua, chiude la porta e cattura i bambini. La strega vuole mangiare Hansel e obbliga Gretel a fare i lavori domestici (preparare da mangiare, pulire la casa).

Un giorno la strega porta a casa un quadro nuovo e i bambini lo riconoscono subito: è un quadro del loro papà. Il quadro rappresenta una casetta vicino a un lago, in un bosco. È proprio casa loro e sembra una magia! Quella notte Hansel e Gretel si prendono per mano e saltano dentro al quadro. Si ritrovano magicamente nella loro casa insieme al papà. La casa della strega e tutti i quadri si distruggono. Hansel, Gretel e il papà vivono per sempre felici e contenti.”

[Manca l’inserimento dell’oggetto magico pescato – la caffettiera]

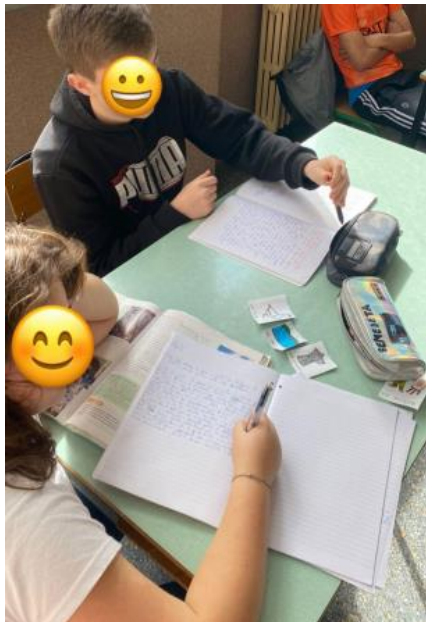
4)

“C’era una volta una famiglia di 4 persone: il papà, la matrigna cattiva e due bambini di nome Hansel e Gretel. Vivono nel bosco e sono molto poveri. Un giorno la matrigna decide di abbandonare i bambini. Per fortuna un piccolo orso vede i bambini e decide di seguirli perché voleva giocare con loro. Quando la matrigna se ne va, i bambini sono rimasti da soli ma sul terreno sono rimaste le orme dell’orso. Così Hansel e Gretel riescono a ritrovare la strada per tornare a casa.

Il giorno dopo la matrigna porta di nuovo i bambini nel bosco ma questa volta cammina, cammina, cammina moltissimo fino a raggiungere un deserto lontano e li abbandona.

Qui Hansel e Gretel trovano una casetta. Appartiene a una vecchia strega che per ingannare i bambini si trasforma in una giovane ballerina. Danzando, convince i bambini ad entrare e li cattura. Gretel deve fare i lavori domestici e Hansel viene chiuso in una gabbia. Un giorno Gretel, mentre fa le pulizie, trova un aspirapolvere magico che aspira tutto quello che trova. Così Gretel usa l’aspirapolvere per aspirare la strega.

Il papà è riuscito a trovare i suoi figli e vivono insieme nella nuova casa per sempre felici e contenti.”



3.4.3 Terzo incontro

Durante l'ultimo incontro ogni coppia legge ai compagni la propria favola rivisitata. Dopodiché, a turno, ogni bambino sceglie una frase del testo che ha prodotto e la scrive alla lavagna. I compagni la ricopiano sul quaderno e svolgono prima l'analisi logica, poi l'analisi grammaticale della frase. Successivamente, si esegue collettivamente la correzione alla lavagna e si procede in questo modo con i restanti bambini, i quali scrivono alla lavagna la frase scelta e la analizzano attraverso l'analisi logica e l'analisi grammaticale.

3.5 Modalità di verifica e raccolta dati

Al termine del progetto ho fornito a ciascun alunno una scheda di autovalutazione per esprimere, in maniera anonima, un giudizio sulle attività svolte e su loro stessi. Inoltre, ho steso una rubrica di valutazione delle competenze sulla base delle indicazioni riportate nel PTOF dell'Istituto. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, infatti, indica che, al posto di una valutazione "certificativa", per gli alunni che seguono un percorso di alfabetizzazione in L2 è prevista una valutazione "formativa" che tenga in considerazione gli specifici obiettivi di apprendimento richiesti all'alunno (indicati nel PDP), i passi realizzati, i progressi, la motivazione e l'impegno.

Per quanto riguarda il comportamento, gli indicatori scelti per osservare lo sviluppo della persona, al di là del suo essere semplicemente studente, riguardano: il rispetto delle persone, degli ambienti e delle regole condivise; la partecipazione alle attività della classe; l'autonomia nell'agire; l'impegno e la responsabilità intesi come

assunzione dei doveri scolastici ed extrascolastici; la capacità di instaurare relazioni positive agendo con spirito di collaborazione e disponibilità.

| | 0 (per niente) | 1 (pochissimo) | 2 (poco) | 3 (abbastanza) | 4 (molto) | 5 (moltissimo) |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Giudico adeguata la mia conoscenza dell'italiano per le attività proposte | | | | | | |
| Penso di aver imparato qualcosa di nuovo | | | | | | |
| Penso di aver partecipato attivamente e con interesse alle attività | | | | | | |
| Se hai svolto l'attività in coppia, avresti preferito svolgerla da solo/a? | | | | | | |
| Se hai svolto l'attività da solo/a, avresti preferito svolgerla con un compagno/a? | | | | | | |
| Ho aiutato i compagni quando erano in difficoltà | | | | | | |
| Ho lavorato bene insieme al/alla mio/a compagno/a | | | | | | |
| Penso di aver dato il mio contributo al completamento del lavoro di | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| gruppo | | | | | | |
| Pensando a tutte le attività svolte, ho avuto qualche difficoltà | | | | | | |
| <u>Solo per il secondo gruppo:</u> avrei preferito raccontare la storia oralmente, invece che scriverla | | | | | | |
| Se hai avuto qualche difficoltà, principalmente in quali attività? | | | | | | |
| Pensando alle attività, cosa miglioreresti? | | | | | | |

Come si può dedurre dal grafico sotto riportato (grafico 1), analizzando le schede di autovalutazione che ho proposto ai 19 bambini, è emerso che la maggior parte di loro abbia ritenuto abbastanza adeguata la loro conoscenza dell'italiano per svolgere le attività proposte; 2 alunni hanno scelto l'indicatore "poco" e 1 alunno ritiene, invece, che la sua conoscenza di italiano L2 sia stata molto adeguata.

Giudico adeguata la mia conoscenza dell'italiano per le attività proposte

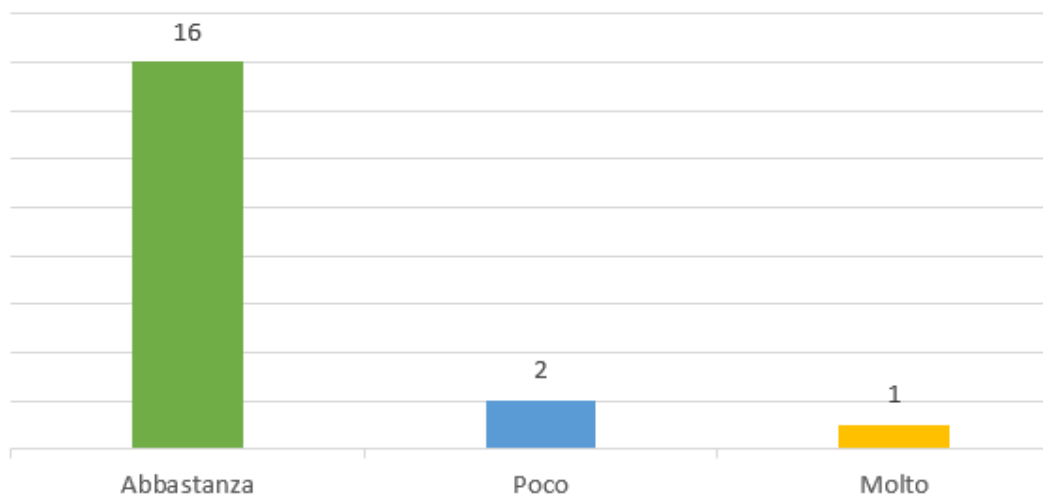


Grafico 1

La quasi totalità degli alunni ha segnalato di aver partecipato attivamente e con interesse alle attività e di aver imparato qualcosa di nuovo. Nessuno ha espresso un'opinione negativa sull'aver svolto il lavoro in gruppo: tutti e 19 gli alunni pensano di aver dato "molto" il loro contributo al completamento del lavoro collettivo (grafico 2).

Penso di aver dato il mio contributo al completamento del lavoro di gruppo

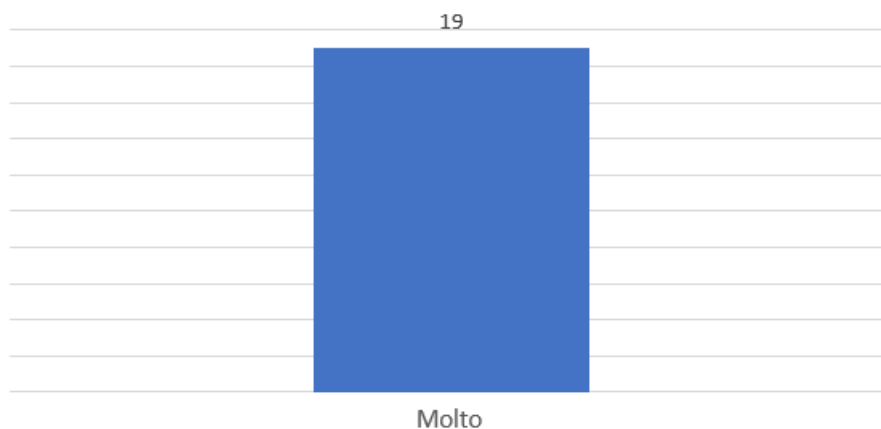


Grafico 2

Tra gli 8 bambini del secondo gruppo, solo 2 avrebbero preferito raccontare oralmente la storia invece che scriverla.

Infine, osservando il grafico 3, si può notare che un solo bambino ha avuto molte difficoltà durante lo svolgimento delle attività proposte, mentre i restanti non hanno riscontrato particolari difficoltà.



Grafico 3

3.6 Limiti e difficoltà riscontrati

Durante la realizzazione del percorso didattico ho riscontrato alcune difficoltà e, in corso d'opera, ho dovuto apportare alcune piccole modifiche e correttivi. Innanzitutto, a seguito della decisione del consiglio di classe di ridurre il numero di ore settimanali di frequenza degli alunni stranieri al corso di alfabetizzazione, si è ridotta anche la possibilità di progettare attività più corpose.

Il giorno del primo incontro con il primo gruppo era inaspettatamente presente un ragazzo proveniente dal CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), il quale frequenta le lezioni di alfabetizzazione facoltativamente. Per includerlo nell'attività nonostante la sua presenza non fosse prevista, ho concordato con lui di svolgere un lavoro diverso rispetto ai compagni, in quanto il suo livello di alfabetizzazione era notevolmente più elevato. Invece che scrivere sul proprio quaderno i vocaboli e le frasi più rilevanti e le parole di cui non conosceva il significato, dopo aver visto il video della storia ha svolto autonomamente il riassunto della fiaba.

Una seconda modifica è stata apportata durante il secondo incontro con il primo gruppo. In quell'occasione ho riproposto la visione del video di Raperonzolo per un bambino assente al primo incontro, in modo tale che anch'egli potesse conoscere la storia e svolgere le attività.

3.7 Osservazioni ed esiti conclusivi

Ho potuto osservare che le relazioni tra bambini e tra ragazzi sono buone e positive. La grande varietà di nazionalità differenti che caratterizza il corso di alfabetizzazione è costituita da ragazzi provenienti dalla Cina, dall'Egitto, dallo Sri Lanka, dall'Albania, dalla Romania, dall'Ucraina, dal Brasile, dal Kazakistan, ecc. Le differenze linguistiche e culturali vengono comunque vissute non come un ostacolo o una barriera ma come una possibilità di arricchimento reciproco. Il confronto con coetanei di nazionalità diversa dalla propria favorisce lo sviluppo di una crescita personale nel rispetto e nella comprensione delle differenze.

La relazione con il gruppo classe è stata positiva e significativa: ha favorito la comunicazione e lo scambio di idee e di esperienze. Ho cercato di essere il più inclusiva possibile, di creare un ambiente emotivo favorevole e un contesto di apprendimento rispettoso delle differenze e delle difficoltà di ciascuno.

Tra gli aspetti positivi ritengo che ci sia il fatto che i due gruppi oggetto della progettazione sono fortemente motivati ad apprendere l'italiano in maniera sempre più approfondita. La maggior parte degli studenti stranieri ritiene più utile e in qualche modo produttivo frequentare le lezioni di alfabetizzazione rispetto alle lezioni ordinarie con il loro gruppo classe, in quanto essi presentano difficoltà nel seguire e comprendere alcuni argomenti di discipline come storia, scienze e letteratura, dal momento che possiedono un ridotto bagaglio lessicale. In particolare, i ragazzi più grandi che frequentano la scuola secondaria di primo grado hanno voglia di imparare ed arricchire le proprie conoscenze nell'ambito della lingua italiana in previsione dell'esame di stato al termine del primo ciclo di studi.

La maggior parte degli studenti dei corsi di alfabetizzazione, infatti, presta particolare attenzione durante le lezioni, partecipa attivamente e reagisce positivamente agli stimoli e alle sollecitazioni delle insegnanti. Alcuni dimostrano un notevole interesse e una grande voglia di imparare, non hanno paura di "buttarsi" nella conversazione nonostante la possibilità di commettere qualche errore.

Durante il progetto di alfabetizzazione, la classe si è messa in gioco, dimostrandosi collaborativa e propensa a svolgere le attività proposte. Inoltre, gli alunni sono stati volenterosi e hanno dimostrato interesse e partecipazione attiva. Ho cercato di rendere le attività il più coinvolgente possibile affinché chi si sentisse in difficoltà potesse partecipare in piccolo gruppo senza ansie e pressioni. Complessivamente, mi sono

sentita a mio agio e mi ritengo soddisfatta della progettazione attuata, nonostante ci siano stati alcuni minimi imprevisti.

Per quanto riguarda le singole attività, alcune hanno funzionato maggiormente rispetto ad altre. Nel primo incontro con il secondo gruppo, ad esempio, alcuni bambini hanno riscontrato difficoltà nella stesura del racconto ma, d'altra parte, hanno ricevuto un buon supporto dal compagno a cui erano stati assegnati.

Ho osservato che i nuovi vocaboli studiati durante le lezioni sono stati effettivamente appresi e utilizzati in conversazioni successive, anche a distanza di giorni. Infine, i bambini hanno trovato efficaci strategie per lavorare in coppia come, ad esempio, fare a turno per leggere una frase ciascuno fino al punto, confrontarsi su quale parola fosse più adatta da inserire nel testo, scambiarsi le idee per reinventare la storia e scegliere, così, di comune accordo, l'alternativa più convincente.

Conclusioni

La presente tesi ha analizzato, partendo da una panoramica generale del processo di acquisizione di una lingua seconda, le principali strategie messe in atto dagli apprendenti e i principali metodi e tecniche didattiche per l'insegnamento di una L2 che si sono susseguiti ed evoluti nel tempo.

La scuola italiana si sta confrontando con un profondo mutamento nella conformazione della sua popolazione scolastica in relazione alla presenza progressivamente più consistente di alunni di origine straniera che intraprendono il loro processo di apprendimento, non senza numerose difficoltà.

Gli istituti scolastici, pertanto, sono protagonisti della creazione di percorsi di alfabetizzazione in italiano L2 per accompagnare gli alunni stranieri durante l'importante e delicato momento dell'inserimento scolastico. Partecipando ad uno di questi progetti all'interno della scuola primaria Colombo di Savona, ho osservato che numerosi bambini di età e di nazionalità diverse possono essere uniti dallo stesso obiettivo comune: apprendere l'italiano sia come possibilità di inclusione sociale all'interno di un contesto del tutto nuovo per loro, sia come possibilità di successo scolastico.

Le fiabe, utilizzate come filo conduttore delle attività di progettazione da me ideate, si sono rivelate un valido strumento per affrontare il percorso. Inoltre, modalità come il peer tutoring permettono di sviluppare un apprendimento attivo e sfruttano il gruppo come opportunità di crescita per gli studenti. L'ambiente classe di per sé è già una comunità di individui diversi, anche senza la presenza di alunni di nazionalità straniera, ognuno con il proprio modo di imparare, con la propria intelligenza e con il proprio talento da valorizzare, ma il confronto con chi, a prima vista, potrebbe sembrare

diverso da noi sotto tanti aspetti porta, invece, un grande arricchimento personale. “Ogni studente suona il proprio strumento e una buona classe non è un reggimento che marcia al passo; è un’orchestra che prova la stessa sinfonia” afferma Daniel Pennac nel suo Diario di Scuola (2008). In questa metafora è racchiuso il principio dell’inclusione. Se da una parte includere significa far parte e sentirsi parte di un insieme, dall’altra implica anche continuare ad essere se stessi con le proprie caratteristiche individuali e i propri talenti personali. Includere, quindi, non riguarda semplicemente accogliere persone con storie, culture e conoscenze differenti, rimuovendo le specificità; al contrario, significa leggere questa polifonia di voci come una ricchezza per il percorso formativo di tutti.

Bibliografia

Balboni P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, seconda edizione, UTET Università, Milano.

Bosc F. (2004), *Finalmente ho capito! – La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica*, Università di Torino, Facoltà di Lingue e Letterature straniere.

Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

Corder S. P. (1967), *The Significance of Learner's Errors*, Spiral, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.

Cummins J. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, American Educational Research Association, Washington, DC.

Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.

De Gennaro G. (2020), *Il primo approccio al plurilinguismo e all'insegnamento dell'italiano come L2* (pp. 229-244). In Giannelli A. (Cur.), Briani R. (Cur.), Scicolone

S. (Cur.), (2020) *Concorso a cattedra 2020. Scuola Primaria. Volume 1. Manuale integrato per la preparazione: prova preselettiva, prova scritta, prova orale*, Angelo Guerini e Associati, Milano.

Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.

Ellis R. (1993), *The Structural Syllabus and Second Language Acquisition*, TESOL Quarterly, Virginia.

Krashen S. D. (2003), *Explorations in language acquisition and use*, Portsmouth, Heinemann.

Linnakylä P. (1980), *Hi Superman: What is most functional english for a finnish five-year-old*, Journal of Pragmatics, Amsterdam.

Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.

McLaughlin B. (1984), *Second-language acquisition in childhood: Preschool children* (seconda ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New York.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Santipolo M. (2006), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Utet, Torino.

Vygotskij Lev S. (1934), *Pensiero e Linguaggio*, a cura di Mecacci L. (1992), Laterza, Roma (ed. orig. *Myšlenie i reč'*).

Vygotskij Lev S. (1987), *Il processo cognitivo*, trad. it. Ranchetti C., Bollati Boringhieri, Torino.

Sitografia

Anils (n.d.). *Normativa sull'Italiano L2*

[http://www.anils.it/wp/normativa-sullitaliano-12/#:~:text=DPR%20394%20DEL%201999%20%E2%80%93%20ART,classe%20di%20versa%20\(%E2%80%A6\)%E2%80%9D](http://www.anils.it/wp/normativa-sullitaliano-12/#:~:text=DPR%20394%20DEL%201999%20%E2%80%93%20ART,classe%20di%20versa%20(%E2%80%A6)%E2%80%9D). [15/07/2023]

Arici M., Borri A., Masiero G. (2018) *L'inclusione nel tempo della pluralità.*

Studiare in italiano L2

<https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1593139/15+Studiare+in+italiano+L2+Bo+ri+et+al..pdf/ba44cbe4-cab3-442a-9010-4bf3d80c1f19> [24/08/2023]

Brazzolotto M. (2013) *Vygotskij: apprendimento di una lingua seconda e stratificazione del compito linguistico*

<https://www.itals.it/articolo/vygotskij-apprendimento-di-una-lingua-seconda-e-stratificazione-del-compito-linguistico> [24/08/2023]

Council of Europe (n.d.) *Selezionare le funzioni comunicative utili ad apprendenti di livello iniziale*

<https://rm.coe.int/strumento-32-selezionare-le-funzioni-comunicative-utili-ad-apprendenti/16807607da> [01/09/2023]

Council of Europe (2020) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*

<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> [01/09/2023]

Enciclopedia Treccani (n.d.) *Analisi contrastiva*

<https://www.treccani.it/enciclopedia/analisi-contrastiva/> [31/08/2023]

Enciclopedia Treccani (n.d.) *Glottodidattica*

https://www.treccani.it/enciclopedia/glottodidattica_res-7efe0b38-87e9-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/ [30/08/2023]

Erikson (2019) *Giocare per apprendere*

<https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/giocare-per-apprendere/>
[03/09/2023]

Favaro G. (Cur.) (n.d.) Modulo “*Italiano/L2, lingua dello studio: proposte didattiche multidisciplinari*”

<https://www.scuolamascagni.edu.it/sites/default/files/multicultura/krashen-e-cummins.pdf> [31/07/2023]

Ferraguzzi O. (2012) *Un approccio lessicale all'apprendimento L2: individuazione di sequenze formulaiche dell'italiano e il loro uso da parte di apprendenti adulti*

https://www.academia.edu/43441032/Un_approccio_lessicale_all_apprendimento_L2_individuazione_di_sequenze_formulaiche_dell_italiano_e_il_loro_uso_da_parte_d_i_apprendenti_adulti [06/08/2023]

Genzone A. (2022) *Studenti stranieri in Italia: quanti sono, da dove vengono, dove studiano*

<https://www.lenius.it/studenti-stranieri-in-italia/> [14/07/2023]

Grasso L. (2022) *Obbligo scolastico dei minori stranieri: cosa dice la normativa. Guida*

<https://www.orizzontescuola.it/obbligo-scolastico-dei-minori-stranieri-cosa-dice-la-normativa-guida/> [24/08/2023]

IC Savona 2 – Sandro Pertini (n.d.) *PTOF*

<https://www.icsavona2.edu.it/pagine/ptof> [01/09/2023]

IC Savona 2 – Sandro Pertini (n.d.) *Protocollo di accoglienza*

<https://www.icsavona2.edu.it/pagine/protocollo-di-accoglienza> [01/09/2023]

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2020) *Il diritto allo studio dei minori stranieri*

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/8/id/10/Il-diritto-allo-studio-dei-minori-stranieri> [24/08/2023]

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf [01/09/2023]

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2019) *Scuola, riparte l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri*

<https://www.miur.gov.it/-/scuola-riparte-l-osservatorio-nazionale-per-l-integrazione-degli-alunni-stranieri> [24/08/2023]

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022) *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663 [14/07/2023]

Motta G. (2018) *Laboratorio di sociologia del diritto. Stranieri in classe: obiettivi e metodi della educazione interculturale*

<https://www.giuseppemotta.it/stranieri-in-classe-obiettivi-e-metodi-della-educazione-interculturale/> [23/07/2023]

Orizzontescuola (2022) *Il metodo Total Physical Response nell'apprendimento della lingua inglese*

<https://www.orizzontescuola.it/il-metodo-total-physical-response-nellapprendimento-della-lingua-inglese/> [01/09/2023]

Universo Scuola (2019) *Accoglienza e Integrazione degli alunni stranieri nelle scuole*

<https://www.universoscuola.it/accoglienza-integrazione-alunni-stranieri.htm>
[23/07/2023]

Zulian M. (2022) *Le caratteristiche della comunicazione non verbale*

<https://www.associazionepropsy.org/le-caratteristiche-della-comunicazione-non-verbale/> [21/08/2023]

Ringraziamenti

In principio vorrei ringraziare il Professore Paolo Zublena e il Professore Davide Parmigiani, per avermi guidata e supportata nella fase finale e più importante del mio percorso accademico.

Eccomi, dunque, arrivata alla fine di un lungo e duro viaggio caratterizzato da alti e bassi, paure ed ansie, ma anche tanto impegno e determinazione.

Ringrazio innanzitutto la mia bellissima famiglia, mamma, papà e Mattia, che mi ha sempre supportata in ogni scelta e mi ha permesso di raggiungere questo traguardo.

Grazie anche a Chili, il pelosetto della famiglia, a cui nessuno ha saputo resistere quando era solo un piccolo batuffolo rosso e bianco.

Grazie a Nonno Franco, Nonna Caterina e Nonna Tina, tesori preziosi e pilastri fondamentali della mia vita.

Grazie alle mie amiche e compagne di avventura con le quali ho condiviso questo percorso. Sono sempre state pronte a tendermi una mano quando ne avevo più bisogno e senza di loro tutto questo non sarebbe stato lo stesso.

Grazie a Elisa, la prima persona che ho contattato, senza ancora conoscerla, quando ho scoperto che entrambe avevamo passato il test d'ingresso. Lei in realtà si ricorda di me da piccola, mentre io non ne ho memoria, ma so per certo che da ora saremo sempre l'una al fianco dell'altra, legate da un'amicizia indissolubile.

Grazie a Linda, l'amica saggia e intelligente, che non si tira mai indietro quando ti serve una spalla su cui appoggiarti e che affronta le sfide con un coraggio da leoni.

Grazie a Isabella, rivelatasi sin da subito una piccola gemma preziosa, fragile in apparenza ma forte e determinata nella realtà.

Grazie ad Arianna, amica sincera e leale con cui ho passato bellissimi momenti dentro e fuori l'università che porto nel cuore.

Grazie a Giulia, uragano di entusiasmo, di allegria e spensieratezza che ti illumina le giornate con il suo grande sorriso.

Grazie a tutti i miei amici, da quelli "vecchi" a quelli "nuovi", per volermi bene e condividere con me bellissimi momenti indelebili.

Grazie al mio migliore amico, Pietro, che mi strappa un sorriso quando dice che le cose più pazze finisce sempre per farle con me.

Grazie anche a chi ha fatto parte di questi anni nonostante poi le nostre strade si siano divise.

Spero di avervi reso tutti fieri di me, vi voglio bene.