

# LinguaInAzione

No 1 5/2020

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare verbalmente situazioni conflittuali,

Con-divi-sione: gli utenti possono disporre di diverse aree in cui il materiale è stato preselezionato. Materiale che potrà essere condiviso dal singolo sul proprio diario, sul diario di un amico o nell'area comune Comunque, fornendo per sé e per gli altri input di tipologia.

Tutoraggio, strategie di monitoraggio, la presenza on line permette agli studenti di avere un supporto linguistico nel proprio percorso di apprendimento. Gli insegnanti di ricevere assistenza didattica e dei materiali SIt, o caricati da funzioni e di autoapprendimento lo studente a disposizione diverse strategie di controllo che L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese ne copre i seguenti temi: completare il significato della proposizione principale, spiegare e precisare, definire un elemento della proposizione, esprimere una causa, esprimere un'eccezione, esprimere il modo in cui si svolge un'azione, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una limitazione rispetto a un fatto, esprimere un

Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di

Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

- Per una didattica accessibile dell'italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento,

*Michele Daloiso, Marta Genduso*

- Pedagogia dell'ascolto e fisica quantistica nell'apprendimento metacognitivo orientato all'inclusione,

*Nicoletta Cherubini*

- Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?

*Renata Carloni*

ideato nel 2010 da una startup svedese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

questo contributo è una breve riflessione, nella didattica delle lingue, sulle principali funzioni di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup svedese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione di contenuti online, può essere considerato un esempio significativo di

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

## EDITORIALE

Massimo Maggini

12

## RIFLESSIONI

Per una didattica accessibile dell'Italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento\*

Michele Daloiso, Marta Genduso

20

Difficoltà ad apprendere la L2: quando l'ostacolo si chiama Dislessia\*

Paola Palladino

32

## ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Le credenze sull'apprendimento di una lingua seconda: uno studio pilota\*

Anna Baldini

40

eTandem: analisi di un progetto di pre-mobilità presso il CLA dell'Università di Padova

Lisa Griggio, Edit Rózsavölgyi

56

## MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco

Come informare? La comunicazione sui migranti in Italia

Sara Fresi

68

## LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

A cura di Nicoletta Cherubini

Pedagogia dell'ascolto e fisica quantistica nell'apprendimento metacognitivo orientato all'inclusione

Nicoletta Cherubini

78

## STUDY ABROAD IN ITALY

A cura di Renata Carloni

Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?

Renata Carloni

88

## LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

A cura di Anthony Mollica, Simonetta Rossi

Il genere dei sostantivi

Anthony Mollica, Simonetta Rossi

100

## LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini

112

## RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni

120

## PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco

124

\* Gli articoli contrassegnati con l'asterisco sono stati sottoposti a referaggio anonimo.

## LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

ISSN 2653-9586

Atene, n. 1, 05/2020

### Organigramma della Rivista

#### Direttore

Massimo Maggini

#### Comitato scientifico

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa, Massimo Maggini, Anthony Mollica, Fiorenza Quercioli, Donatella Troncarelli

#### Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

#### Direttore responsabile

Orestis Dousis

Per inviare un contributo scrivere a [info@ornimieditions.com](mailto:info@ornimieditions.com), [www.ornimieditions.com/it/](http://www.ornimieditions.com/it/)

Gli Autori dei contributi sono gli unici responsabili di quanto contenuto nei loro articoli e in nessun caso i Responsabili della Rivista e della Redazione possono essere perseguiti per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.

#### Redazione

Anna Baldini, Francesca Carboni, Renata Carloni, Nicoletta Cherubini, Gerardo Fallani, Elisabetta Jafrancesco, Francesca Peruzzi

#### Responsabile di Redazione ILSA

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

#### Consulenza grafica

ORNIMI Editions

#### Editore e Proprietario

ORNIMI editions  
Lontou, 8 - 10681 Atene, Grecia





## Abstract e profili degli autori

**EDITORIALE** di Massimo Maggini,  
Presidente ILSA

### RIFLESSIONI

#### **Per una didattica accessibile dell'Italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento**

Michele Daloiso, Marta Genduso, Gruppo di Ricerca ELICom, Università di Parma

Il contributo prende le mosse da una disamina generale sulle possibili barriere e risorse che gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) possono riscontrare nei processi di apprendimento linguistico. Successivamente si analizzeranno gli aspetti linguistici precipui dell'insegnamento/apprendimento dell'Italiano come lingua seconda, quindi si opererà un focus sulle prospettive metodologiche nella pratica didattica, sottolineando quali, in particolare, possono risultare più efficaci e funzionali per un apprendente con DSA.

**Michele Daloiso** è professore di Didattica delle lingue presso l'Università di Parma, dove coordina il Gruppo di ricerca Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione (ELICom). Svolge attività di ricerca e formazione su svariati temi, in particolare sul rapporto tra mente e linguaggio, sul plurilinguismo in tenera età e sull'educazione linguistica degli apprendenti

con disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Su questi temi ha scritto numerose opere, tra cui la monografia *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom* (Oxford, Oxford University Press), vincitrice del Ben Warren Trust Prize 2018 e finalista agli ELTons Innovation Awards 2018. Tra le istituzioni con cui collabora vi sono il Centro Studi Erickson, Oxford University Press, la Società Dante Alighieri e il Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento.

[michele.daloiso@unipr.it](mailto:michele.daloiso@unipr.it)

**Marta Genduso** fa parte del Gruppo di ricerca Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione (ELICom) dell'Università di Parma, collaborando in particolare alla Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico rilasciata dall'Ateneo parmense. Si è laureata in Lettere presso l'Università di Palermo con una tesi dal titolo «Per un'educazione linguistica e cognitiva: le neuroscienze e la glottodidattica», a oggi studentessa del corso magistrale in Lettere classiche e moderne presso l'Università di Parma. Lavora come *tutor* dell'apprendimento, ambito nel quale si è

formata principalmente presso l'Università di Venezia e di Parma. Tra i suoi interessi principali ci sono la didattica dell'italiano e delle lingue classiche a studenti con bisogni specifici.

**gendusomarta@gmail.com**

### **Difficoltà ad apprendere la L2: quando l'ostacolo si chiama Dislessia**

Paola Palladino, Università di Pavia

La riflessione sulle difficoltà ad apprendere la L2 nei casi di dislessia esamina le principali ricerche nazionali e internazionali sul tema, nella prospettiva della psicologia cognitiva. Le difficoltà ad apprendere la L2 sono state studiate sistematicamente da Sparks e collaboratori su giovani studenti americani con problemi nello studio dello Spagnolo L2. Queste ricerche hanno condotto all'ipotesi di un sottostante e comune deficit di codifica linguistica che si può riscontrare come fragilità di elaborazione fonologica, ortografica e grammaticale già nella propria L1. Ragazze/i con dislessia e differenti L1 – cinese, francese, olandese, svedese ecc. – sono stati esaminati nelle competenze in L2 – inglese – dimostrando una evidente fragilità proprio nelle competenze di L2. Tuttavia, differenze importanti nel profilo dello studente dislessico, per esempio l'abilità di comprensione in L1, possono predire il manifestarsi di difficoltà più circoscritte nella L2 (p. es. solo per le competenze di *spelling* e lettura, ma non per le abilità orali), o addirittura, in alcuni casi, una preferenza per la lettura in L2 quando liberi di scegliere tra L1 ed L2. Le ricerche che hanno esaminato studenti italiani con dislessia hanno evidenziato

profili con fragilità nell'apprendimento della L2, ma anche in altre competenze di L2 più prossime a quelle degli studenti senza dislessia. Il nucleo del problema sembra collocarsi nell'elaborazione verbale fonologica e nella memoria a breve termine, che sostiene strutturalmente l'apprendimento della lingua. Lo studente viene supportato nell'apprendimento della L2 quando può utilizzare strategie di generalizzazione e apprendere regolarità della lingua.

**Paola Palladino** è professore ordinario di Psicologia cognitiva presso l'Università di Pavia. Insegna Psicologia dell'intelligenza, Psicologia dell'apprendimento e della memoria, Psychology of Learning Disabilities e dirige il Master Universitario per psicologi sui Disturbi di Apprendimento. I suoi interessi di ricerca riguardano la memoria e il suo coinvolgimento nell'apprendimento, i disturbi di apprendimento e l'apprendimento della L2/bilinguismo. Ha pubblicato più di un centinaio di articoli scientifici, ma anche diversi contributi applicativi di intervento e potenziamento delle difficoltà di apprendimento e della L2. Ha fondato e coordina il Laboratorio di Psicologia dell'apprendimento che si occupa delle problematiche di apprendimento dei bambini e delle loro famiglie, anche all'interno di progetti rivolti allo svantaggio socio-economico di cui un recente esempio è il progetto BE-student, iniziativa di *crowd-funding* promossa da Universitiamo-Unipv.

**paola.palladino@unipv.it**

### **ESPERIENZE/ATTIVITÀ**

**Le credenze sull'apprendimento di una lingua seconda: uno studio pilota**



Anna Baldini, *ILSA*

È convinzione diffusa che un criterio oggettivo per stimare il livello di competenza raggiunto da un parlante straniero in una L2 sia il grado di scioltezza, facilità e velocità con cui egli la utilizza nella comunicazione orale (fluenza). In questo contributo si descrive un percorso di ricerca il cui obiettivo è indagare la relazione fra le credenze sull'apprendimento della L2 e i progressi ottenuti nell'uso della lingua italiana da un gruppo di studenti universitari angloamericani inseriti in un programma di mobilità internazionale nel centro Italia (*study abroad*). La ricerca ha prodotto un questionario in lingua inglese per rilevare in entrata le aspettative e i comportamenti degli studenti riguardo allo sviluppo della fluency in Italiano L2, allo scopo di comprendere quanto contano i sistemi di credenze pregresse sui risultati dell'apprendimento degli studenti universitari di *study abroad*. Poiché gli apprendenti continuano a ritenere la qualità delle *performance* nell'interazione orale un indicatore critico della efficacia della comunicazione in L2, occorre che i principali attori coinvolti nell'esperienza di studio immersivo ne siano consapevoli e contribuiscano a promuoverla, ottimizzando le opportunità offerte dal contesto.

**Anna Baldini** lavora come insegnante di Italiano L2 e coordinatrice presso il Dipartimento di Lingua e Cultura italiana in un istituto privato di Firenze. Si è laureata in Lingue e Letterature straniere moderne all'Università di Firenze e ha inoltre conseguito un Diploma di specializzazione post laurea per l'Insegnamento delle Lingue e della Letterature Straniere presso l'ateneo di Pisa. Nel 2019 ha ottenuto il Master

di II livello in Psicologia scolastica e Disturbi dell'apprendimento presso l'Università di Firenze. Ha insegnato in Italia, in Germania e negli Stati Uniti. Dal 2013 è parte della Redazione della Rivista dell'associazione ILSA.

**annabaldini@hotmail.com**

### ***eTandem: analisi di un progetto di pre-mobilità presso il CLA dell'Università di Padova titolo del contributo***

di Lisa Griggio, *Università di Padova*, Edit Rózsavölgyi, *Università Sapienza di Roma*

Nel contributo sarà presentato un esempio di pratica innovativa messa a punto al Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova nel campo dell'apprendimento linguistico in contesti multimediali, multiculturali e informali. L'*eTandem* in questione è inteso come progetto pre-mobilità ed è rivolto a studenti italiani padovani e a studenti internazionali che prevedono di frequentare l'università di Padova nel semestre successivo allo scambio virtuale. Proponiamo un'analisi dei risultati raccolti, dal 2015 in poi, per esplorare le diverse dimensioni dell'esperienza virtuale vissuta dai partecipanti nelle sette edizioni del progetto «*eTandem* con futuri studenti internazionali in mobilità presso l'Università di Padova». Il Progetto ha vinto il premio Label Europeo delle Lingue nel dicembre 2016, un riconoscimento assegnato dalla Commissione Europea a progetti innovativi in grado di contribuire all'insegnamento delle lingue attraverso pratiche didattiche efficaci. La settima edizione del progetto si è conclusa nel febbraio 2019.

**Lisa Griggio** lavora come *tutor* presso il

Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova. Forma e assiste gli insegnanti di lingua nell'uso delle tecnologie. È esperta in tutoraggio tra pari, *gamification*, dialogo interculturale, tecnologia ed educazione e comunità multiculturali e multilinguistiche. Recentemente ha preso parte a diversi programmi di scambio e progetti europei quali Soliya e IEREST e si è qualificata come facilitatrice E+VE attraverso un *training* avanzato proposto da Erasmus+ Virtual Exchange. Ha pubblicato articoli relativi a scambi di telecollaborazione, apprendimento tra pari, comunità online, competenze digitali e Web 2.0 e ha presentato in varie conferenze nazionali e internazionali i diversi progetti che ha gestito.

**[lisa.griggio@unipd.it](mailto:lisa.griggio@unipd.it)**

**Edit Rózsavölgyi** è ricercatrice di Lingua e Letteratura ungherese e di Filologia ugrofinnica presso l'Università «La Sapienza» di Roma (Dipartimento di Studi europei, americani e interculturali). Nel 2018 ha ottenuto l'abilitazione scientifica nazionale per la qualifica di professore di II fascia nell'ambito del settore concorsuale 10/G1 (Glottologia e Linguistica) – settore scientifico-disciplinare L-LIN/19 (Filologia ugrofinnica). Ha un dottorato di ricerca in Linguistica applicata conseguito presso l'Università di Pécs (Ungheria). Uno dei suoi ambiti di ricerca privilegiati negli ultimi anni è stato quello delle politiche e pratiche innovative per l'insegnamento/apprendimento di L2, in particolare l'apprendimento linguistico e la comunicazione interculturale in un ambiente di scambio virtuale.

**[edit.rozsavolgyi@uniroma1.it](mailto:edit.rozsavolgyi@uniroma1.it)**

## MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco, *Docenti di Italiano L2*

### **Come informare? La comunicazione sui migranti in Italia**

di Sara Fresi, «Le Muse News»

Il contributo propone una riflessione sul glossario del giornalista, con norme e regole che obbligano i giornalisti a tenere un linguaggio deontologico, e sull'evoluzione del fenomeno con uno sguardo alle leggi promulgate nel nostro Paese. Le motivazioni che inducono ad affrontare questo tema sono legate all'attività giornalistica e al particolare interesse dell'autrice per questo settore dell'informazione. Spesso si è dinanzi a campagne d'odio e xenofobe, diffuse anche da leader di partiti politici, che stimolano a formulare domande e riflessioni fuorvianti; si diventa così testimoni di un presente alterato che ha radici nel passato recente della storia politica ed economica italiana. L'obiettivo del contributo è dunque quello di sensibilizzare i giornalisti nell'uso del linguaggio deontologico e l'opinione pubblica su tematiche di attualità come quella dell'accoglienza, che dividono il paese in tifoserie da stadio tra "pro" e "contro", con tanto di scontri tra esponenti politici di maggioranza e di minoranza del parlamento e del governo italiano.

**Sara Fresi** ha conseguito la laurea magistrale in Storia e Società presso l'Università degli Studi Roma Tre (2019). È iscritta all'Albo dei giornalisti – Elenco pubblicisti (2015). È fondatrice, editrice e direttrice responsabile del quotidiano Web «Le Muse News» (<https://www.lemusenews.it/>) ed è autrice di varie pubblicazioni di

carattere storico. Dal 2018 è socia del Lions Club Civitavecchia Porto Traiano.

**sara.fresi@libero.it**

**Eleonora Fragai** si è laureata in Lettere classiche (Università di Firenze), in Didattica della lingua italiana a stranieri (Università per Stranieri di Siena) e ha conseguito il Diploma di Master di II livello in *E-learning* per l'insegnamento dell'italiano a stranieri (Università per Stranieri di Siena). Si occupa di didattica dell'Italiano L2 come docente e formatrice in Italia e all'estero. Insegna Italiano L2 in programmi statunitensi di *study abroad* (LdM, Italian International Institute, Firenze) ed è valutatrice degli esami di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena, dove ha lavorato come docente di Italiano L2 per studenti di mobilità internazionale e come *tutor* online per il Master DITALS di I livello, partecipando inoltre a progetti di formazione linguistica per cittadini di Paesi terzi. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e, in questo ambito, di materiali didattici per diversi profili di pubblici.

**eleonorafragai@gmail.com**

**Elisabetta Jafrancesco** è laureata in Filologia romanza (Università di Firenze), ha conseguito il diploma di Specialista in Didattica dell'Italiano a Stranieri e il titolo di Dottore in ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (ciclo XIX) (Università per Stranieri di Siena). Lavora come CEL di Italiano all'Università di Firenze. Ha al suo attivo collaborazioni con l'Università per

Stranieri di Siena e con l'Università di Padova. Svolge attività di ricerca, occupandosi di pragmatica, testualità, *e-learning*, verifica e valutazione, ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su queste tematiche. È anche autrice di testi per l'insegnamento dell'Italiano L2 (bambini, adolescenti e adulti). Svolge attività di formazione/aggiornamento in Glottodidattica in Italia e all'estero. Collabora/ha collaborato con riviste del settore: «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua), «Lingua Nostra e Oltre» (Padova, Università di Padova), «InSegno» (Siena, Becarelli Editore), «LinguaInAzione. ILSA Italiano L2» di quest'ultima è Responsabile di Redazione ILSA con Anna Baldini.

**elisabetta.jafrancesco@unifi.it**

### LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

A cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

#### **Pedagogia dell'ascolto e fisica quantistica nell'apprendimento metacognitivo orientato all'inclusione**

di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Il sorprendente e inatteso esito di un'attività sperimentale sull'ascolto svolta con ragazzi della scuola primaria ci trasporta nella dimensione quantistica, dove, nelle parole di Einstein, «The field is the sole governing agency of the particle», il campo è l'unica forza dominante della particella. Ciò farà sicuramente riflettere sul male della *frammentazione* e sull'opportunità di superare questo ostacolo allo sviluppo umano agendo in campo educativo, sia

con una maggiore integrazione e riconnessione fra le varie discipline di studio, sia nello sviluppo integrato dei processi inerenti corpo, mente e spirito degli allievi. Nel contributo che segue la narrazione di un'emblematica esperienza in aula sostiene la necessità di allargare la nostra visione del mondo e dell'essere umano al suo interno. Grazie alle nozioni di «campo unitario quantistico» e di «energia» – tuttora trascurate nella prassi educativa ma ormai assolutamente imprescindibili, a rischio di operare in una dimensione avulsa dalla realtà scientifica – i docenti sono invitati a riflettere su ipotesi di lavoro inclusive ispirate dall'azione degli alunni stessi. Questo esempio di osservazione partecipata sottolinea che porsi domande sul valore, l'imprevedibilità e la ricchezza del nostro lavoro empirico può favorire una vera Inclusione di tutti gli apprendenti e aiutarci a ridurre la dissonanza cognitiva che sbilancia le menti ancora troppo glottocentriche.

**Nicoletta Cherubini**, glottodidatta, *italian curriculum consultant* presso il New York State Education Department, autrice, traduttrice editoriale, cofondatrice di associazioni educative olistiche, condirettrice di programmi *study abroad* in Italia. Conclusa nel 2001 la carriera di docente di Italiano LS/L2 presso atenei negli USA, in Belgio e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Università di Firenze), dal 1998 ha esplicitato la sua professionalità nella progettazione di percorsi e docenze formative rivolte al personale docente scolastico, inerenti la didattica innovativa, la didattica CLIL dell'Italiano L2 e delle lingue straniere, l'educazione all'affettività, il contrasto al bullismo, l'educazione interculturale e la glottodidattica ludica.

La sua ricerca è orientata sulla pragma-linguistica in prospettiva socioemotiva (*Social and Emotional Learning*) ed è volta a favorire la crescita emotiva e l'uso consapevole del linguaggio negli adulti e nei ragazzi. Fra le opere pubblicate: *Convergenze* (Label Europeo delle Lingue 2012), *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base* (2003), *I Nuovi Bambini* (2003); *E|mo|zió|ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria* (2014).

**contact@nicolettacherubini.it.**

### STUDY ABROAD IN ITALY

A cura di Renata Carloni, *New York University Florence*

#### **Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?**

Renata Carloni, *Language Coordinator New York University Firenze*

L'articolo parte dall'esperienza italiana di Didattica a Distanza (DaD) svolta nella primavera del 2020 nei programmi *study abroad* e legata alla pandemia del Covid-19. Il contributo fa inoltre riferimento alle vicende vissute anche in altri programmi di *study abroad* non italiani. In Italia l'esperienza è stata segnata dall'irrompere del confinamento nella vita di ciascuno e conseguentemente anche nella didattica accademica. Che cosa ha significato per l'apprendimento e l'insegnamento della lingua essere prima sbalzati nella didattica a distanza, poi sperimentare e applicare gli innumerevoli tool tecnologici messi a disposizione e infine provare ad avere uno sguardo complessivo sugli eventi riflettendo su cosa ha significato insegnare a distanza? Quali difficoltà ha



comportato, ma anche quali opportunità ha offerto? Esistono idee e buone pratiche che possiamo portare con noi nel futuro, sia nel caso ci trovassimo di nuovo a insegnare online, sia quando torneremo a insegnare in presenza?

**Renata Carloni**, laureata in Filosofia, ha proseguito gli studi con specializzazioni post-laurea in Didattica della lingua e Comunicazione e Media. Ha diretto una scuola privata di lingua, un'agenzia di media e comunicazione, ha coordinato progetti europei sull'apprendimento linguistico e ha insegnato presso il CLA dell'Università di Firenze. Lavora per New York University (NYU) Florence come *language coordinator*. Si occupa dei contenuti del programma di lingua italiana e delle iniziative collegate. Supervisiona sillabi, coordina docenti e conduce *workshop* a Firenze e a New York. Insegna *Italian language through cinema*, *Creative writing in italian* e *Academic discourse in italian*. Ha scritto letture graduate per Italiano L2. Ha progettato e coordinato il libro di testo *Allora* (New York, New York University Press, 2 voll., 2013-2014) per cui ha inoltre scritto alcuni capitoli. Recentemente la sua ricerca si è focalizzata sul linguaggio di genere. Cura per la Rivista ILSA la rubrica «*Study abroad in Italia*».

**renata.carloni@nyu.edu**

## LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

A cura di Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*, Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

**Anthony Mollica** è *professor emeritus*, Faculty of Education, Brock University,

St. Catharines (Ontario), Canada. Nato a Motticella (RC) è emigrato in Canada dove ha conseguito la laurea in Lingue moderne presso l'Università di Toronto. È stato per anni consulente del Ministero della Pubblica istruzione dell'Ontario, poi ha coordinato il settore lingue al Provveditorato agli studi di Wentworth e, nel 1984, è diventato professore di Didattica delle lingue moderne alla Brock University. Animato da una incredibile energia e da una intensa curiosità intellettuale, ha approfondito con successo, attraverso i suoi numerosissimi studi, varie tematiche dell'apprendimento delle lingue moderne.

**mollica@soleilpublishing.com**

**Simonetta Rossi** è stata docente di Lettere e ricercatrice presso l'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Ha insegnato alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università dell'Aquila e in numerosi corsi di formazione per docenti. È autrice di diversi testi scolastici, tra cui, con G. A. Rossi, della grammatica *Italiano istruzioni per l'uso* (Bologna, Zanichelli, 2008), e di articoli e saggi sulla didattica dell'italiano. Il saggio più recente è *Scuola 2.0. Come insegnare a scrivere testi* (Roma, Aracne, 2014).

**s.rossi@for-srl.it**

## LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

**Massimo Maggini** già docente di Lingua italiana a stranieri dal 1982 e direttore

scientifico del Centro Audiovisivo presso l'Università per Stranieri di Siena (1998-2005). È autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturelle*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato Direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti d'Italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore della presente Rivista.

**magginimassimo13@gmail.com**

### RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*, Francesca Carboni, *Didente di Italiano L2*

**Gerardo Fallani** si occupa di formazione a distanza e del trattamento di testi per il Web. Dopo la laurea in Filosofia si è orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Con il diploma di specializzazione in Nuove Tecnologie nella Didattica della Lingua Italiana a Stranieri, ha unito i due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* professionale per creare materiali per l'educazione linguistica. In

seguito, si è addottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo) con una ricerca sul ruolo delle tecnologie di Rete nella didattica delle L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning objects* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI.

**g.fallani@gmail.com**

**Francesca Carboni** laureata in Filologia italiana presso Università degli Studi di Firenze, coltiva un profondo interesse per gli aspetti fono-morfologici e sintattici della lingua coinvolti nei processi storico-evolutivi propri della formazione dell'italiano. Specializzata nell'insegnamento dell'Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena, si occupa da molti anni dell'insegnamento dell'Italiano L2 ad adolescenti e adulti, delle tematiche inerenti ai processi acquisizionali di una lingua e della produzione di materiale didattico. Svolge inoltre attività di insegnamento dell'Italiano L2 in contesti migratori che richiedono approcci didattici specifici in relazione a problematiche legate ai bassi livelli di alfabetizzazione dei migranti e dei loro figli.

**francescacarboni@libero.it**

### PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

Massimo Maggini  
Presidente ILSA



# Editoriale

Questo numero della Rivista, nella sezione «Riflessioni», è dedicato agli apprendenti con disturbi dell'apprendimento. Esiste da tempo nella letteratura specializzata sui cosiddetti «Disturbi Specifici dell'Apprendimento» (DSA). Con questa espressione si fa riferimento ai disturbi del neurosviluppo, che riguardano la capacità di leggere e scrivere, e calcolare in modo corretto e fluente, che si evidenziano con l'inizio della scolarizzazione. In base al tipo di difficoltà specifica che manifestano, i DSA si distinguono in dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia<sup>1</sup>.

La *dislessia* è il disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nella decodifica del testo, la *disortografia* è il disturbo specifico della scrittura che si palesa con una difficoltà nella competenza ortografica e nella competenza fonografica, la *disgrafia* è il disturbo specifico della grafia che si mostra con una difficoltà nell'abilità motoria della scrittura, la *discalculia* è invece il disturbo specifico che riguarda l'abilità nel riconoscimento del numero e di calcolo che si manifesta con una dif-

ficoltà nel comprendere e operare con i numeri. Questi disturbi dipendono dalle diverse modalità di funzionamento delle reti neurali coinvolte nei processi di lettura, scrittura e calcolo. Non sono determinati né da un deficit d'intelligenza né da problemi ambientali, psicologici o da deficit sensoriali (come nel caso dei non vedenti o dei non udenti).

In particolare, per la sua diffusione la dislessia evolutiva<sup>2</sup> è oggetto di attenzione da parte degli studiosi e ha registrato numerosi interventi di sostegno linguistico nel contesto scolastico. La dislessia è descritta come «disturbo evolutivo», perché inizia già dall'infanzia: per questo è necessario saperne riconoscere i segnali anticipatori per iniziare un intervento precoce, la cui efficacia dipende dal fatto che esso venga approntato sulle caratteristiche individuali di ogni bambino con dislessia. Bisogna distinguere la dislessia evolutiva, che è una difficoltà intrinseca nell'acquisizione di abilità legate all'alfabetizzazione, dalla dislessia acquisita (Aglioni, Fabbro 2006), che è invece la difficoltà nel recupero di abilità precedentemente presenti nell'individuo, ma

<sup>1</sup> Un quadro completo e aggiornato delle diverse difficoltà di apprendimento riscontrabili in ambito scolastico, relativi a lettura e scrittura, all'area del calcolo, all'attenzione è offerto dal manuale curato da Cornoldi (2019).

<sup>2</sup> Il manuale di Reid (2009) sulla dislessia è esaustivo per quanto riguarda le ricerche in questo campo, le politiche e le migliori pratiche in tutto il mondo.

ostacolate da fattori esterni, come per esempio, un trauma cerebrale. In campo scolastico la dislessia e gli altri DSA richiedono un riconoscimento diagnostico. L'Istituto Superiore di Sanità in Italia indica che nello psicologo, nel neuropsichiatra infantile o nel logopedista le figure specialistiche deputate alla diagnosi.

Il quadro normativo concernente i DSA a livello internazionale è assai diversificato. In molti paesi non esiste una legislazione specifica. Infatti, spesso i DSA vengono inclusi tra le generiche disabilità fisiche e mentali. Questo fatto impedisce un riconoscimento delle caratteristiche peculiari della dislessia e degli altri disturbi e, di conseguenza, la messa in atto in campo scolastico di strategie idonee per aiutare gli apprendenti. Nei paesi anglosassoni è riscontrabile invece un'attenzione specifica rivolta ai DSA. Le cause di questo interessamento precoce al tema già negli anni Quaranta, e poi soprattutto a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, sono da cercare nell'ortografia della lingua inglese, caratterizzata da molte irregolarità, e anche nel livello economico avanzato dei paesi anglofoni, in cui infatti sussiste la necessità di lavoratori qualificati e di elevate competenze linguistiche, che sono alla base di tutti gli apprendimenti.

La legislazione più esaustiva in materia di DSA è quella degli Stati Uniti. La normativa di riferimento è l'*Individual with Disabilities Education Act* (IDEA 2004)<sup>3</sup>. Anche nel Regno Unito la dislessia è oggetto di leggi specifiche. Nel 1972 viene fondata la British Dyslexia Association (BDA) che

si schiera contro ogni discriminazione in materia di istruzione e favorisce un'educazione inclusiva. Per sostenere gli esami gli studenti con dislessia possono disporre di tempo supplementare e dell'aiuto di un computer, di un lettore o di qualcuno che scrive al posto loro. Misure dispensative, cioè accorgimenti che permettono di non svolgere le prestazioni che risultano eccessivamente difficili e che comunque non migliorerebbero l'apprendimento e strumenti compensativi, ossia mezzi di apprendimento alternativi, digitali e non, che gli studenti con DSA possono utilizzare per superare le difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo sono previsti anche in Canada, così come la realizzazione di un *Individualized Education Program* (IEP) per gli alunni con DSA<sup>4</sup>. Sorprende in negativo, invece, la scarsa considerazione nei confronti dei DSA in Australia e Nuova Zelanda.

In Europa, la definizione di dislessia varia e si applicano norme differenti sia per la diagnosi, sia per le misure a sostegno degli allievi con DSA. In Croazia, per esempio, a partire dall'asilo, i bambini vengono sottoposti a uno *screening* obbligatorio per legge già dal 1990, allo scopo di valutare potenziali segnali di dislessia e, in caso di diagnosi positiva, viene redatto un Piano Didattico Personalizzato, previsto pure nella Repubblica Ceca. Al contrario, non ci sono disposizioni specifiche in materia di DSA nei paesi del Nord Europa, dove la consapevolezza sul tema è ancora molto scarsa. E lo stesso si può rilevare in Francia, dove gli studenti dislessici vengono raccolti in

3 Per i contenuti della legge di riferimento, cfr. <https://sites.ed.gov/idea/>.

4 Per le misure canadesi, cfr. il sito Internet «Dyslexia Canada» (<https://www.dyslexiacanada.org>)



classi speciali per ricevere un insegnamento integrativo mirato.

Situazione frammentata in Germania e in Svizzera, dove le leggi cambiano nei singoli *Länder* e cantoni. La *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* delle Nazioni Unite (UNCRPD 2006)<sup>5</sup>, la Comunicazione «Strategia Europea per la Disabilità 2010-2020»<sup>6</sup> e l'obiettivo strategico per l'istruzione e la formazione (ET 2020)<sup>7</sup> sull'uguaglianza nell'istruzione sono documenti centrali nella politica dell'inclusione degli Stati nazionali. Queste iniziative politiche internazionali richiedono ai singoli governi un'azione sistematica di raccolta dati al fine di comprovare la coerenza delle politiche nazionali con gli articoli e gli obiettivi, inerenti all'integrazione scolastica dei documenti ratificati.

In Italia il quadro normativo in materia di DSA risale al 2010 e, in particolare, alla Legge 170/2010<sup>8</sup> «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali DSA «che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (Art. 1). La Legge 170/2010 tutela il diritto allo studio dei ragazzi con disturbi specifici e dà alla scuola un'opportunità per riflettere sulle metodologie da mettere in atto

per favorire tutti gli studenti, offrendo spazio per il loro vero potenziale in base alle loro peculiarità. Il comma 1 della Legge 170/2010 definisce il diritto dello studente con diagnosi DSA di «fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari».

Il 12 luglio 2011 sono stati pubblicati anche il Decreto attuativo e le *Linee guida* a esso associate, che spiegano in forma chiara e dettagliata tutte le azioni che gli Uffici Scolastici Regionali, le scuole e le famiglie devono attuare per la tutela e il supporto degli allievi con DSA (MIUR 2011).

Prima del 2010, in ambito italiano, la Legge 104/1992 («Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate») conteneva una definizione della disabilità che stabiliva che sono alunni con disabilità coloro che presentano minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali, stabilizzate o progressive, tali da causare difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. Pertanto la Legge 170/2010 rappresenta un passo in avanti per il riconoscimento anche degli studenti con DSA. Successivamente, con la Circolare ministeriale n. 8 dell'agosto 2013, è stato adottato il concetto di «Bisogni Educativi Speciali» (BES), che amplia l'area dello svantaggio scolastico. Oltre agli alunni con disabilità e con DSA

5 Per il testo *Convenzione*, cfr. il sito Internet di UNICEF (<https://www.unicef.it>).

6 Si tratta di una Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 15 novembre 2010, cfr. in sito del Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione internazionale (<https://www.esteri.it/mae/it/>).

7 Per le politiche in materia di istruzione e formazione, cfr. il sito Internet della Commissione europea (<https://ec.europa.eu/>).

8 Per il testo della legge, cfr. il sito Internet del MIUR (<https://www.miur.gov.it/web/guest/home>).

diagnosticati, viene individuata anche una categoria pedagogico-didattica di alunni BES con «disturbi evolutivi specifici», ossia con deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Quest'area comprende quindi le tre grandi sotto-categorie riguardanti la disabilità, i disturbi evolutivi specifici (compresi i DSA) e lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Come è stato giustamente osservato (cfr. Daloiso 2019), la nozione di BES, essendo una categoria pedagogico-didattica, anziché clinica, rimane aperta e flessibile, difficilmente applicabile in un contesto normativo. Si ricorda che il MIUR, con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, aveva precedentemente definito gli strumenti d'intervento per gli alunni con BES e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. In tale Direttiva, dopo avere distinto concettualmente gli alunni con BES, con DSA, con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività e con funzionamento cognitivo limite<sup>9</sup>, sono state delineate le strategie d'intervento per i BES (piano didattico personalizzato), si è promosso un

piano formativo per gli insegnanti e si è definita la funzione dell'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica tramite i Centri Territoriali di Supporto (CTS).

Nell'ambito dell'Unione europea esiste un'Agenzia per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Si tratta di un'organizzazione indipendente che funge da nucleo di collaborazione per i suoi 31 paesi membri nel campo dei BES e dell'istruzione inclusiva. L'obiettivo dell'organizzazione è di migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione rivolte a studenti con disabilità e con BES. Nella Comunicazione della Commissione delle comunità europee del novembre 2009 *Competenze chiave per un mondo in trasformazione* (Commissione delle comunità europee 2009) è riservata un'attenzione particolare anche agli alunni con BES<sup>10</sup>. Come è noto, per gli alunni con DSA, in particolare con dislessia, le difficoltà che si manifestano nella lingua materna all'inizio del processo di scolarizzazione aumentano ulteriormente nell'apprendimento delle lingue straniere<sup>11</sup>. Infatti, la dislessia comporta difficoltà sia nella lettura che nella memorizzazione delle parole che in alcune lingue non si leggono come si scrivono. Tratto comune a molte lingue straniere è proprio il fatto che non vi è una corrispondenza diretta tra le parole scritte e i suoni da pronunciare. Non solo, in molti casi, le parole scritte possono sembrare simili tra loro. Per esempio, in inglese *what, where, why, how*, hanno molti grafemi che si ri-

9 Si tratta di alunni il cui quoziente intellettivo globale risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbidità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici consoni alle loro caratteristiche, essi possono condurre una vita normale.

10 Nel sito Internet dell'Agenzia (<https://www.european-agency.org/>) sono reperibili i documenti chiave europei su queste tematiche.

11 Per approfondimenti, cfr. Fabbro, Marini 2010.

petono e che possono determinare nello studente con dislessia un'ulteriore difficoltà, sia di lettura, che di scrittura, che di utilizzo corretto.

Le difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere per gli studenti con DSA sono molteplici e sono da tempo oggetto di studi glottodidattici (p. es. Kormos, Smith 2012). Gli apprendenti affetti dai disturbi mostrano difficoltà nel compiere certi procedimenti linguistici automatici, che devono essere compensati con un grado maggiore di concentrazione, poiché le risorse attentive sono limitate e gli alunni con DSA si stancano più facilmente o non riescono a svolgere compiti che richiedono l'attivazione di più abilità non ancora automatizzate. Altre complicazioni nascono nell'esecuzione di compiti che attivano le componenti fonologica e ortografica in lingua straniera. La memoria verbale (Cardona 2010) del soggetto con DSA manifesta limitazioni: diventa problematica la memorizzazione e il recupero rapido del lessico e delle informazioni linguistiche. Sono state rilevate limitazioni nella memoria di lavoro (Baddeley 2006; Pickering 2006), nella memoria dichiarativa e in quella procedurale che condizionano negativamente l'apprendimento di una lingua straniera<sup>12</sup>. Le difficoltà di apprendimento in lingua straniera per i discenti con DSA possono variare da individuo a individuo, spesso in correlazione con gli stili individuali di apprendimento (Mariani 2010), il contesto scolastico di inserimento, il materiale glottodidattico utilizzato, la metodologia d'insegnamento del docente. Spesso

si manifestano le medesime difficoltà di apprendimento negli studenti con DSA e in quelli senza, ma l'origine di tali difficoltà è diversa. La natura neurologica delle limitazioni degli studenti con DSA richiede pertanto un intervento pedagogico-didattico mirato che tenga conto di tutte le variabili in gioco.

Un aspetto problematico dell'apprendimento linguistico dei soggetti con DSA è costituito dalla comprensione del testo (orale e soprattutto scritto per gli allievi con dislessia). Le difficoltà di decodifica del testo, causate da limitazioni fonologiche e ortografiche, aumentano se mancano delle appropriate strategie metacognitive per la comprensione del testo. Nonostante la normativa scolastica italiana (MIUR 2011) preveda una didattica della lingua straniera che privilegi le abilità orali rispetto a quelle scritte, sono state riscontrate negli allievi con DSA anche difficoltà nelle abilità di interazione e produzione orale, causate da limitazioni mnemoniche, che ostacolano il recupero rapido del lessico e delle strutture comunicative. Inoltre, certe procedure automatiche necessarie nella comunicazione orale risultano difficoltose da attivare per questi apprendenti quando si rendono operative in modo simultaneo più abilità linguistiche.

Un altro aspetto che influisce sugli esiti dell'apprendimento linguistico riguarda la sfera emotiva del discente, che spesso registra disagi e frustrazioni. Fondamentali in questo caso risultano l'atteggiamento dell'insegnante, la metodologia di insegnamento, l'ambiente classe e i materiali didattici utilizzati. La necessità di una glottodidattica mirata per apprendenti con DSA è ormai un dato consolidato

<sup>12</sup> Per un'interessante ipotesi descrittiva sulla relazione tra memoria, DSA e apprendimento delle lingue, cfr. Daloiso, M. 2014.

nell'esperienza italiana<sup>13</sup> e internazionale. Costruire nuovi materiali didattici o adattare quelli esistenti diventa necessario in un quadro di glottodidattica mirata ad allievi con disturbi specifici: non si tratta solo di fare interventi di adattamento grafico-stilistico – pur necessari soprattutto con studenti dislessici –, ma di ripensare l'impianto generale che riguarda, per esempio, l'organizzazione dei contenuti, la tipologia e la strutturazione delle attività didattiche, il modo in cui vengono presentate e scritte le consegne degli esercizi. Importanti saranno anche le modalità in cui si presenta la grammatica della lingua seconda o straniera, come l'insegnante e i materiali indurranno l'allievo a svolgere una riflessione metalinguistica. L'uso di mappe concettuali<sup>14</sup> adattate (cfr. Fogarolo, Guastavigna 2013), di testi

per la lettura con sintesi vocale<sup>15</sup>, l'utilizzo di tecnologie didattiche mirate, in particolare quelle audiovisive e informatiche, la realizzazione di apposite pagine Web sono solo alcune delle indicazioni operative che si possono riscontrare nelle esperienze realizzate con allievi con disturbi specifici dell'apprendimento. Il MIUR nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento* (MIUR 2011) indica come strumenti compensativi per facilitare gli studenti con DSA e BES, oltre alla sintesi vocale, il registratore e la calcolatrice, i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori.

13 Si pensi, in particolare l'esperienza dell'Università Ca' Foscari e dell'Università di Parma, che vede la presenza di Daloiso come coordinatore e ispiratore di gruppi di ricerca sull'educazione linguistica inclusiva.

14 Un editor consigliato di mappe concettuali per gli alunni con DSA e BES è *Cmap Tools*.

15 Un programma di sintesi vocale utilizzato con gli alunni con DSA e BES è *LeggiXme*.



## Riferimenti bibliografici

- Aglioti, S. M., Fabbro, F. 2006.** *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna. Il Mulino.
- Baddeley, A. 2006.** *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford. Oxford University Press.
- Cardona, M. 2010.** *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino. UTET.
- Commissione delle comunità europee 2009.** *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Bruxelles, 25.11.2009. COM(2009)640 definitivo. URL: <https://bit.ly/31NXkgn> (ultimo accesso: 6.07.2020).
- Cornoldi, C. (a cura di) 2019.** *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna. Il Mulino.
- Daloiso, M. 2014.** *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. «I Quaderni della Ricerca», 13. Torino. Loescher.
- **2019.** *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*. Trento. Erickson.
- Fabbro, F., Marini, A. 2010.** *Diagnosi e valutazione dei disturbi del linguaggio in bambini bilingui*. In S. Vicari, M. C. Caselli (a cura di). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna. Il Mulino: 53-76.
- Fogarolo, F., Guastavigna, M. 2013.** *Insegnare e imparare con le mappe*. Trento. Erickson.
- Kormos, J., Smith A. M. 2012.** *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol. Multilingual Matters.
- Mariani, L. 2010.** *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Limena (Pd). Libreriauniversitaria.it.
- MIUR 2011.** *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Documento allegato al DM 12.07.2011. URL: <https://bit.ly/38tg32c> (ultimo accesso: 4.07.2020).
- Pickering, S. 2006.** *Working Memory and Education*. New York. Academic Press.
- Reid, G. 2009.** *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Chichester. Wiley-Blackwell.

# Test di preparazione al Celi

...per tutti coloro che vogliono superare  
l'esame con successo!

**In ogni volume, materiale per la:**

- ✓ comprensione di testi scritti
- ✓ produzione di testi scritti
- ✓ comprensione di testi orali
- ✓ produzione orale



Adatti per un percorso preparatorio guidato  
in classe e anche in autoapprendimento!

## Riflessioni

# Per una didattica accessibile dell'Italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Michele Daloiso, Marta Genduso<sup>1</sup>, Gruppo di Ricerca ELICom, Università di Parma

## 1. DSA e apprendimento linguistico: barriere e risorse

L'acronimo DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) indica un gruppo eterogeneo di disordini di origine neurobiologica che interessano l'apprendimento e l'uso di alcune abilità di base, quali la lettura, la scrittura e il calcolo, i quali spesso correlano tra loro e con altri deficit più generali nella comprensione del linguaggio orale e nell'espressione linguistica (Cornoldi 2007). Non sorprende, quindi, quanto notano spesso gli insegnanti di lingue, ossia che gli apprendenti con DSA faticano maggiormente nell'apprendimento linguistico. In questa sezione, pur senza pretesa di esaustività, descriveremo tre tipi di difficoltà, messe in luce dalla ricerca clinica e didattica, che sono il risultato di un'interazione non ottimale tra le caratteristiche degli apprendenti con DSA e l'ambiente in cui sono inseriti<sup>2</sup>.

### 1.1. Barriere psicolinguistiche

La lingua è un sistema di comunicazione complesso, la cui piena acquisizione coinvolge abilità di varia natura: linguistiche, cognitive, sociali, culturali ecc. La competenza in una lingua investe perlomeno tre livelli psicolinguistici, che risultano rilevanti per comprendere le peculiarità degli apprendenti con DSA.

a) *Livello procedurale*. Ci consente di utilizzare una lingua per raggiungere i nostri scopi comunicativi quotidiani. L'uso di una L2, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento, risulta spesso "rallentato" perché l'alunno ha bisogno di monitorare continuamente la correttezza e l'efficacia della lingua che produce. Con il progredire dell'apprendimento, con l'esercizio e con l'esperienza costante, l'uso della lingua si fa più rapido e fluente in quanto alcune costruzioni linguistiche vengono interiorizzate, e dunque usate in modo più "automatico", ossia senza richiedere un eccessivo sforzo cognitivo. Gli studenti con DSA presentano tipicamente limitazioni nella capacità di automatizzare alcune procedure necessarie per

<sup>1</sup> L'articolo è stato concepito in modo unitario dai due autori. Per la stesura, il par. 1 si deve a Daloiso e i parr. 2 e 3 a Genduso; le Conclusioni sono state elaborate congiuntamente dai due autori.

<sup>2</sup> Per approfondimenti, cfr. Nijakowska 2010; Daloiso 2017.

lo sviluppo delle abilità linguistiche; per esempio, possono presentare difficoltà nella comprensione di un testo scritto in un'altra lingua a causa della difficoltà a rendere automatici i processi di decodifica del codice scritto; allo stesso modo faticano nell'esposizione orale in L2 a causa di una difficoltà a recuperare rapidamente le informazioni linguistiche (costruzioni lessicali e grammaticali ecc.) necessarie per la comunicazione. Alla base di queste difficoltà vi è anche un sovraccarico della *working memory*, le cui risorse vengono impiegate per gestire processi che dovrebbero essere automatici (p. es. decodificare le parole scritte) lasciando poco spazio per processi di ordine superiore (p. es. cercare di capire quanto si è letto).

b) *Livello dichiarativo*. Ci consente di riflettere sulla lingua e sistematizzarne le regole di funzionamento. Questo livello, in realtà non necessario per l'uso della lingua in sé, può risultare incentivato nello studio formale delle lingue. Gli ostacoli che incontrano gli apprendenti con DSA a questo livello riguardano la capacità di analisi linguistica, per esempio sul piano meta-fonologico (capacità di dividere le parole in sillabe, riconoscere rime, capire se due parole iniziano per lo stesso suono ecc.); la ricerca clinica ha infatti evidenziato che l'analisi fonologica costituisce un requisito importante per lo sviluppo dell'abilità di decodifica del codice scritto.

c) *Livello strategico*. L'apprendimento della lingua in contesto formale richiede capacità di pianificazione e organizzazione dello studio, autonomia e

consapevolezza delle proprie risorse e difficoltà, conoscenza e applicazione di strategie per migliorare il proprio livello linguistico ecc. Lo studio delle lingue in contesto scolastico, quindi, aggiunge ai livelli procedurale e dichiarativo anche quello strategico. Alcune persone con DSA risultano talvolta disorientate di fronte alla L2, e poco consapevoli non solo del proprio stile di apprendimento, ma anche delle strategie metacognitive che potrebbero impiegare per migliorare la propria competenza comunicativa.

## 1.2. Barriere comunicative

Gli apprendenti con DSA possono presentare difficoltà generalizzate nella L2, a livello sia orale sia scritto. Per comprendere meglio le barriere comunicative che possono incontrare questi studenti, è opportuno evidenziare che la comprensione e la produzione linguistica sono abilità composite, le quali richiedono l'integrazione di competenze "tecniche", che riguardano processi esecutivi di ordine inferiore, e competenze "strategiche", che coinvolgono invece processi linguistici e cognitivi di ordine superiore.

Un apprendente, per esempio, riesce a comprendere un testo quando è in grado sia di decodificare il codice scritto (competenza tecnica), sia di interagire attivamente con il testo per elaborarne il significato (competenza strategica). Allo stesso modo, la composizione di un testo scritto è possibile solo integrando processi di ordine inferiore, come per esempio il controllo delle componenti grafo-motorie e ortografiche, e processi di ordine superiore, come la pianificazione del testo,



la selezione e la gerarchizzazione delle informazioni, la stesura e la revisione linguistica. Distinguere questi due livelli risulta necessario nel caso degli apprendenti con DSA, i quali spesso presentano limitazioni nelle competenze tecniche, che a loro volta possono ripercuotersi su quelle strategiche.

### 1.3. Barriere emotive

Alcuni apprendenti con DSA possono sviluppare una certa fragilità emotiva. Nell'apprendimento della L2 questi studenti possono trovarsi a rivivere le stesse frustrazioni già sperimentate in L1, con il conseguente acuirsi di problematiche socio-emotive, come un basso grado di autostima, difficoltà relazionali, fragilità motivazionale, fino a veri e propri stati depressivi (Reid 2009). Tra i fattori psicologici legati ai DSA che si dovrebbero tenere presenti, meritano particolare attenzione i seguenti due fenomeni.

a) *L'ansia linguistica* (Horwitz et al. 1986), ossia un particolare stato ansioso che è vissuto da molti apprendenti di L2, ma che sembra acuirsi in presenza di un DSA, quando il compito linguistico richiesto interferisce direttamente con il disturbo (p. es. leggere a voce alta, copiare dalla lavagna, prendere appunti, memorizzare liste di parole). L'esperienza prolungata di queste situazioni ansiogene induce l'apprendente a costruirsi una barriera emotiva di autodifesa che blocca l'apprendimento linguistico (Piechurska-Kuciel 2008), e può ingenerare una sorta di "impotenza appresa", ossia un atteggiamento emotivo di rassegnazione determinato dal reiterarsi di situazioni negative.

b) *L'effetto Matteo*, fenomeno socio-psicologico, applicato poi alla ricerca pedagogica (Stanovich 1986), che trae ispirazione da un passo dell'evangelista secondo cui il ricco sarà sempre più ricco, mentre il povero sarà sempre più povero. L'effetto Matteo si riscontra non di rado nel contesto dei DSA, perché i segnali del disturbo vengono spesso scambiati per pigrizia, svogliatezza e disattenzione, e anche quando vengono riconosciuti possono essere vissuti negativamente dall'apprendente a causa di un contesto socioculturale che stigmatizza la diversità. Accade dunque che talvolta gli apprendenti con DSA, una volta certificati, anziché migliorare, peggiorano per effetto di un complesso di fattori socio-relazionali estranei al disturbo. L'effetto Matteo può, inoltre, essere acuito involontariamente dall'insegnante di lingua stesso, che seppur in buona fede può operare eccessive semplificazioni nei contenuti didattici, contribuendo di fatto ad aumentare il divario tra il livello di competenza linguistica dello studente con DSA e quello dei compagni.

## 2. DSA e Italiano L2: aspetti linguistici

Sono stati fin qui descritti i tre tipi di barriere all'apprendimento che possono incontrare studenti con DSA. Spostiamo adesso l'attenzione su un particolare apprendimento di tipo linguistico, quello dell'Italiano L2.

Prima di focalizzare la nostra attenzione sugli aspetti eminentemente linguistici dell'Italiano come lingua di seconda acquisizione, ci sembra importante sottoli-



neare che il bilinguismo non può e non deve essere considerato una barriera e che gli apprendenti che presentano disturbi specifici dell'apprendimento non risultano quindi "ulteriormente svantaggiati", come un certo luogo comune sull'argomento ha purtroppo contribuito a far credere. Da una parte occorre considerare che le aree di fragilità riscontrabili in una lingua tendono a ripresentarsi anche nelle altre lingue acquisite, chiaramente con delle variazioni a seconda delle caratteristiche della L1, della L2 e del rapporto di affinità tra le due lingue. Dall'altra, comunque, il disturbo non appare "aggravato" dalla condizione del bilinguismo, ed è stato dimostrato (Crescentini *et. al.* 2012) che non vi siano sostanziali differenze nel profilo linguistico tra bilingui con questo disturbo e monolingui con lo stesso disturbo.

Senza pretese di esaustività, possiamo osservare due fattori principali che ci permettono di comprendere come è possibile arrivare a un capovolgimento dello stereotipo e concepire il bilinguismo – addirittura – come un possibile vantaggio per l'apprendente con DSA. Il primo fattore ci viene suggerito proprio da quanto detto sopra a proposito della relazione tra le lingue: secondo il principio dell'interdipendenza di Cummins (1979), una volta raggiunto il livello soglia di padronanza in LM e in L2 e massimizzato lo stimolo cognitivo che proviene dall'ambiente, si innesca l'ipotesi secondo cui ciò che viene appreso in una lingua è trasferibile a un'altra. Il secondo fattore risulta invece essere quello del contesto (o, come abbiamo detto sopra, dell'"ambiente"), variabile fondamentale che può permettere di far emergere i vantaggi del bilin-

guismo. Ecco quindi che l'esposizione a una L2 può condurre l'apprendente con disturbo specifico a sviluppare abilità linguistiche avanzate, che verranno poi trasferite al consolidamento della lingua materna. Come esemplificazione di quanto detto è doveroso citare i dati proposti da Siegel (2016) e che, per altro, si riferiscono al contesto socio-educativo canadese che affianca ai programmi di alfabetizzazione in L2 anche corsi di mantenimento dell'alfabetizzazione nella L1.

L'educazione linguistica non è e non può essere considerata come una "somma di apprendimenti" (più avanti vedremo l'importanza di questo concetto rispetto al processo valutativo), ma bensì un'interazione tra di essi: oltre all'esposizione a una lingua seconda, anche la possibilità di sostenere la lingua materna dello studente risulta un elemento cruciale sul piano cognitivo perché «si stimola la crescita complessiva dell'allievo, che ha la possibilità di concettualizzare e sviluppare strategie cognitive in lingua madre (LM), evitando che l'incompleta conoscenza della lingua seconda conduca a un ritardo nello sviluppo cognitivo» (Daloiso 2009: 14).

Abbiamo già introdotto l'assunto che tra le lingue di acquisizione si instauri una relazione che dipende dalle caratteristiche cognitive dell'apprendente, ma anche dalle caratteristiche precipue dei sistemi linguistici posseduti dal parlante. Riprendiamo adesso Celentin 2016 e riportiamo a seguire alcune caratteristiche problematiche o facilitanti dell'Italiano L2, ma sottolineiamo che sono prese qui in considerazione in modo assoluto e non relativamente a uno specifico gruppo di apprendenti poiché la LM di provenienza

non può essere oggetto di confronto.

- L'italiano ha un alto grado di trasparenza ortografica e questo facilita la conversione grafema-fonema nella lettura, anche se la corrispondenza fra simboli e suoni non è perfetta. Questa caratteristica avvantaggia gli allievi che possono generalizzare un meccanismo già acquisito perché posseggono una LM altrettanto trasparente. In generale questo tratto facilita l'apprendimento per tutti gli stranieri che, possedendo un bagaglio lessicale limitato, per la decodifica impiegano prevalentemente la via fonologica.
- L'italiano è una lingua alfabetica con progressione da sinistra a destra: questo facilita gli allievi alfabetizzati in L1 che provengono da lingue europee, ma può creare problemi di rappresentazione per gli arabofoni (progressione da destra a sinistra), per i cinesi (scrittura logografica) o per i giapponesi (scrittura mista alfabetica e ideogrammatica e progressione dall'alto in basso).
- In italiano il maiuscolo ha scopo distintivo e individua i nomi propri e l'inizio di frase: l'uso della maiuscola differisce in alcune lingue europee (p. es. in tedesco individua tutti i sostantivi), ma in altre lingue, come l'arabo, non esiste distinzione fra maiuscole e minuscole e questo può generare criticità nell'acquisizione della corretta punteggiatura.
- Nella pratica didattica bisognerà poi "far reagire" queste caratteristiche della lingua italiana, qui analizzata in assoluto, con la situazione linguistica

specifica dello studente, tanto da un punto di vista tipologico (distanza rispetto all'italiano) che di padronanza (o livello di competenza). Alla base della costruzione di una didattica accessibile dell'Italiano L2 vi è quindi la possibilità da parte dell'insegnante di effettuare un'accurata analisi delle competenze linguistiche estendendola all'intero bagaglio dell'allievo, per considerare quest'ultime anche in relazione al contesto di acquisizione (formale e informale) e ad altre variabili interne allo studente (età e modalità di arrivo in Italia, scolarizzazione, motivazione, *status* socio-economico e caratteristiche cognitive e comportamentali).

### 3. DSA e Italiano L2: aspetti metodologici

Tenteremo ora di fornire delle indicazioni operative per promuovere una didattica inclusiva e accessibile dell'Italiano L2. Questi spunti di buone pratiche da mettere in atto in ambito glottodidattico sono anche indicati dalla ricerca come validi in tutti i contesti di apprendimento linguistico e per tutti i tipi di studenti proprio perché fondati su principi *inclusivi*: rivolti indistintamente a beneficio di tutti gli apprendenti, non solo per questioni etiche, ma anche per ragioni scientifiche, dal momento che la ricerca suggerisce che molte strategie di supporto metodologico utili in presenza di DSA facilitino in realtà d'apprendimento anche in assenza di tali disturbi<sup>3</sup>.

È anche importante sottolineare che

<sup>3</sup> Per una rassegna degli studi in quest'ambito, cfr. Daloiso 2017.

dal punto di vista dell'insegnante modificare il proprio approccio didattico in prospettiva inclusiva rappresenta anche un modo per proporre una didattica efficace anche quando non si è certi che l'apprendente di Italiano L2 presenti effettivamente un DSA. Oggi infatti risulta ancora molto complesso e difficoltoso il processo diagnostico e la valutazione clinica nei confronti dei soggetti bilingui in contesto migratorio; questo può dipendere sia dalle variabili interne allo studente, che potrebbe non aver ricevuto un'adeguata istruzione formale in L1 (a causa di una scarsa scolarizzazione o di una scarsa esposizione linguistica), con la risultante di un generale svantaggio linguistico, sia dalla disponibilità degli strumenti diagnostici specifici per il contesto migratorio e della conseguente affidabilità dei risultati<sup>4</sup>.

Per proporre una didattica efficace basata su principi inclusivi, l'insegnante può operare interventi di tipo "macro" e "micro". Abbiamo in un certo senso riassunto i primi quando abbiamo ricordato il fondamentale presupposto di effettuare una quanto più accurata *analisi dei bisogni* linguistici dello studente, che può essere condotta solo attraverso un'*osservazione sistematica*<sup>5</sup>. Una corretta osservazione conduce a una altrettanto accurata progettazione didattica che, per essere efficace, deve prevedere la *selezione degli obiettivi* dell'insegnamento linguistico. L'obiettivo base di qualsiasi apprendimento linguistico è la competenza comunicativa e quindi un'intera-

zione efficace con la realtà, che nel contesto di L2 riguarda sia l'interazione con le persone sia l'apprendimento delle discipline. Risulta perciò duplice il tipo di competenza da raggiungere: quella per la comunicazione e quella per lo studio.

In merito alla selezione degli obiettivi comunicativi, si dovranno considerare le barriere comunicative descritte nel paragrafo 1. Per quanto riguarda la lingua dello studio si dovranno considerare quelle abilità di sostegno allo studio, come, per esempio, prendere appunti e copiare dalla lavagna, che possono essere deficitarie. Per sostenerle si possono mettere a disposizione dello studente alcuni strumenti compensativi come, per esempio, scalette o schemi degli argomenti principali della lezione, per permettere all'alunno di sostenere l'*input* verbale all'ascolto attraverso un supporto visivo. Per tale scopo sono utili anche gli organizzatori grafici da completare durante una spiegazione, poiché guidano lo studente a prestare attenzione alle informazioni principali e ritenute indispensabili dal docente. In aggiunta, si potrà permettere allo studente di fotografare la lavagna o usare un registratore per le spiegazioni orali, dandogli così la possibilità di rielaborare le informazioni secondo i propri tempi.

Una volta definiti gli obiettivi didattici, l'insegnante è chiamato a implementare percorsi di apprendimento che, come

4 Un nodo cruciale del processo diagnostico in contesto migratorio è la lingua di somministrazione dei test diagnostici: per un approfondimento, cfr. Celenlin, Daloiso, 2017.

5 Per gli aspetti più generali l'insegnante può avvalersi sia di griglie di osservazione tratte dalla ricerca-azione, mentre per quelli più specifici riguardanti l'apprendimento linguistico in presenza di DSA può dotarsi di griglie più specifiche, come quelle proposte in Daloiso 2015, disponibili previa registrazione all'indirizzo <https://bit.ly/2Z9x6n4>.

abbiamo detto, devono puntare all'inclusione. Passiamo dunque in rassegna alcune tipologie di interventi "micro" da utilizzare nella pratica didattica e che risultano particolarmente efficaci per gli studenti con DSA, proprio in base alle peculiarità di questa tipologia di apprendenti, esplicitate nel paragrafo 1.

Per agire concretamente ed efficacemente nella quotidianità del contesto di insegnamento-apprendimento dell'Italiano L2 è fondamentale rimuovere le barriere (psicolinguistiche, comunicative ed emotive) all'interno dei singoli momenti del percorso didattico, intervenendo tanto sul contesto quanto sui materiali, con il preciso obiettivo di ripristinare o creare *ex novo* connessioni tra lo studente, la lingua e i saperi. Il principio generale a cui ispirarsi è quindi quello dell'*accessibilità*, da declinare trasversalmente su ogni aspetto. Ciò che bisogna proporre non è però una semplificazione *tout court*, spesso recepita erroneamente come impoverimento della lingua o dei contenuti disciplinari, ma una "facilitazione all'accesso" che permetta il superamento degli ostacoli (endogeni ed esogeni). In base a quanto detto riassumiamo in breve le due macro-aree su cui intervenire.

### 3.1. Interventi sul contesto

Abbiamo già a più riprese introdotto l'importanza del contesto di apprendimento sia quando abbiamo parlato delle barriere comunicative per uno studente con DSA (cfr. par. 1), sia in merito alla selezione degli obiettivi (cfr. par. 2).

Partiamo dal presupposto che l'intero ambiente di apprendimento riveste un

ruolo fondamentale nell'intero approccio all'insegnamento per dimostrare che ancor più questo fattore risulta decisivo nel caso in cui uno studente presenti difficoltà o disturbi specifici dell'apprendimento, poiché l'allievo si troverà a doversi confrontare con un'alta richiesta che potrebbe farlo sentire doppiamente a disagio, per via della lingua e per via delle sue caratteristiche specifiche di funzionamento.

In virtù di ciò, risulta fondamentale che il docente curi in modo particolare l'inserimento dello studente nella classe, motivandolo e facendogli percepire le sfide da ingaggiare in modo propositivo. Affinché si verifichino le condizioni psicologiche che consentono di apprendere è necessario attivare, fra le altre, anche le reti neurali emotive. Sappiamo inoltre (Fabbro 2004) che il coinvolgimento emotivo dello studente ha delle ricadute positive anche sulla capacità di memorizzare informazioni esplicite, su cui basa la maggior parte degli apprendimenti scolastici. In generale, quindi, per realizzare un ambiente emotivo coinvolgente che sostenga i processi di apprendimento si può trarre beneficio significativo dall'utilizzo di modalità di gestione basate sul *Cooperative Learning* o il *peer tutoring*. Tra i motivi per cui queste modalità di lavoro avvantaggiano gli studenti con DSA ricordiamo le seguenti (Celentin 2016):

1. aumento del tempo di esposizione alla L2 rispetto alla lezione frontale (lo studente con DSA ha spesso bisogno di tempi "personalizzati");
2. assegnazione di ruoli ben precisi a tutti i membri del gruppo (lo studente straniero con DSA potrebbe avere maggiori



difficoltà dovute a fattori ambientali, culturali e ad altre difficoltà oggettive relative alla percezione delle proprie capacità);

3. produzione di materiali di studio basati sulle esigenze specifiche del gruppo (lo studente con DSA potrebbe utilizzare quei materiali come strumenti compensativi);
4. facilitazione della gestione relazionale (si realizza reciprocità dentro e fuori la classe, quindi inclusione a tutto campo);
5. tempi diversi di sfruttamento delle risorse (spesso gli studenti con DSA necessitano di tempi più lunghi, cfr. punto 1).

Può quindi risultare essenziale abbassare il filtro affettivo per ridurre l'ansia da una parte e coinvolgere attivamente l'apprendente attraverso situazioni che possano sollecitarlo e farlo sentire coinvolto e partecipe dall'altra, senza dimenticare che il contesto di apprendimento è sempre flessibile e passibile di modifiche in base agli equilibri che si verificano e che variano con il mutare delle competenze dei discenti e delle relazioni fra pari. Per fare ciò è importante quindi affidare allo studente dei ruoli adeguati alle sue capacità cognitive, ai punti di forza e alle fragilità, nella considerazione che tali ruoli, come le caratteristiche su cui sono calibrati, variano nel tempo.

Affinché tutto ciò funzioni occorre inserire lo studente in una cornice operativa altamente strutturata: secondo il principio della sistematicità è opportuno che il discente impari a muoversi nell'ambiente di apprendimento imparando a riconoscere le strutture, le caratteristiche e i momenti, così che vengano sostenute attenzione, memoria di lavoro e compe-

tenza meta-strategica, come elementi che, come abbiamo visto, risultano particolarmente inficiati negli apprendenti con DSA.

### 3.2. Interventi sugli strumenti

Per rispondere in modo efficace ai bisogni dello studente può risultare essenziale un'organizzazione accurata o un intervento sui materiali proposti per l'apprendimento. In fase di progettazione quindi l'insegnante dovrà tenere conto di alcune linee guida per realizzare l'accessibilità a più livelli e lavorare sull'obiettivo di fornire allo studente un *input* chiaro che inneschi una risposta comprensibile dello studente (*output*).

Secondo il modello a tre fasi proposto da Daloiso (2014), l'accessibilità sui materiali quindi dovrà essere garantita dal docente sui tre seguenti livelli di fruizione.

1. *Riconoscimento*. Avviene a livello superficiale attraverso il contatto con il materiale di studio e riguarda quindi l'aspetto grafico-stilistico e la scelta di *font*, spaziatura, specchio di scrittura (o sfondo), collocazione di immagini e di tutti quegli elementi paratestuali che possono agevolare lo studente nell'approccio al testo scritto e quindi nell'accesso ai contenuti.
2. *Elaborazione*. Riguarda la comprensione e lo studio del materiale didattico, fondamentale per l'appropriazione dei contenuti attraverso la memorizzazione e la rielaborazione. È fondamentale che questi processi vengano sostenuti e che lo studente con DSA possa muoversi tra i contenuti disponendo di strumenti a cui ancorare i passaggi e con cui facilitare la comprensione dei meccanismi della lingua. Per tale ra-

gione tanto la presentazione dei contenuti quanto la loro fruizione deve essere adeguata allo stile cognitivo che lo studente può presentare e per tale motivo, oltre a un'indagine preliminare su di esso (p. es. attraverso la somministrazione di un questionario), il docente può ricorrere a strumenti diversi quali reti semantiche per il lessico, diagrammi, immagini, disegni per i verbi o linea temporale per i tempi degli stessi, puzzle o ancora strumenti multimediali, quali video o film, i quali fanno ricorso al principio della multimedialità e attivano altri canali che possono compensare quelli inficiati (p. es. quello visivo che compensa quello linguistico). Per la fruizione potrebbero essere molto utili anche schemi linguistici che favoriscono il recupero delle strutture linguistiche o, per esempio, del lessico specifico della lingua o della microlingua della disciplina che si sta studiando.

3. *Applicazione*. È il momento in cui lo studente si misura con il materiale e interagisce con esso per realizzare un'attività. A tal proposito in fase di progettazione occorrerà innanzitutto limitare la quantità di abilità richieste per lo svolgimento dell'attività nonché la sua lunghezza o quella degli esercizi proposti, mantenendo gli obiettivi, ma segmentando la prova in sotto-compiti: in tal modo lo studente sarà posto nelle condizioni di monitorare il procedimento. Inoltre, il raggiungimento di obiettivi intermedi lo incentiverà nel procedere, con ricadute positive su autostima e senso di autoefficacia, con un abbassamento generico dell'ansia. Successivamente è consigliabile che il docente ponderi la tecnica didattica da impiegare

nell'esercizio, scegliendone una che non richieda competenze deficitarie per lo studente (cfr. par. 1). Infine, è importante che la consegna venga presentata in modo chiaro, utilizzando una richiesta quanto più specifica ed esplicitando i passaggi richiesti per il raggiungimento dell'obiettivo. Per sostenere lo studente in questa fase risulterà fondamentale fornire un modello o un'esemplificazione a cui riferirsi e aggiungere a questa eventuali altri supporti non linguistici che, secondo il principio della multisensorialità, permettono l'attivazione di altri canali sensoriali e aumentano le possibilità di immagazzinamento dell'*input*.

Idealmente, tenendo presenti questi tre livelli, un insegnante dovrebbe essere in grado di progettare percorsi e materiali di apprendimento accessibili a tutti. Un sostegno metodologico importante in tal senso proviene dall' *Universal Design for Learning* (UDL)<sup>6</sup>, che fornisce linee guida per la progettazione didattica attraverso una serie di suggerimenti concreti che garantiscono la partecipazione e l'accesso all'apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dalla disciplina o dal dominio a cui vengono applicati. Tali linee guida sono state programmate per attivare tre tipi di reti neurali (riconoscimento, strategie ed emozioni) preposte ai processi di apprendimento che corrispondono a tre importanti funzio-

<sup>6</sup> Con *Universal Design for Learning* (in italiano anche Progettazione Universale per l'Apprendimento, PUA) intendiamo un quadro di riferimento per le modalità di progettazione e gestione della pratica educativa, basato su un approccio psico-pedagogico che integra educazione inclusiva e uso consapevole e critico delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).

ni di cui, nel paragrafo 1, abbiamo già indicato l'importanza in presenza di DSA: funzioni di riconoscimento, ruolo di strategie e di emozioni.

All'atto pratico, tuttavia, non sempre il docente si trova nelle circostanze di poter elaborare strumenti *ex novo* per l'apprendente, bisogna anche operare una profonda riflessione su come è possibile intervenire sui materiali già predisposti, come i libri di testo, nell'ottica di renderli accessibili. Daloiso (2014) propone un modello per l'analisi della complessità delle tecniche didattiche, che mette in relazione i supporti con il maggiore o minore carico cognitivo richiesto: per esempio, un esercizio breve e applicativo, con *focus* su comprensione globale, e che richiede l'attivazione di una sola abilità, presenterà un carico cognitivo minore rispetto a un esercizio che richiede l'attivazione di più abilità, più lungo, con richiesta più rielaborativa e *focus* su un livello selettivo di comunicazione.

In base a quanto detto, il docente potrà valutare i materiali, come per esempio un esercizio dal libro di testo, e decidere se intervenire o meno sulle singole tecniche, mantenendo come riferimento le abilità che si vogliono valutare attraverso quella particolare attività. Una volta stabilito ciò, potremo procedere per garantire la massima accessibilità a livello operativo.

Nel paragrafo 2 abbiamo già sottolineato che nello studio di una L2, sia nei suoi aspetti prettamente linguistici che strumentali, occorre tener sempre attivo e stimolare il confronto con la LM specifica dello studente per promuovere lo sviluppo dell'una e dell'altra lingua. Desideriamo concludere questo paragrafo

sugli aspetti metodologici aggiungendo che analizzare i punti di contatto e le differenze tra LM e L2 può essere per il docente un ottimo modo per costruire consapevolmente accessibilità individualizzata per lo studente, lavorare sul consolidamento della LM e promuovere la L2, mettendo l'apprendente nelle condizioni di fondare l'apprendimento del "nuovo" sul "vecchio". Risulterà quindi fondamentale che l'insegnante osservi le caratteristiche della lingua dello studente nella loro specificità, ma anche nella loro interazione, per analizzare gli errori dovuti al contatto tra le lingue, comprendendone l'eziologia e quindi elaborando un modo per correggerli. In questo quadro, potrebbe risultare vantaggioso proporre allo studente di costruire un diario di apprendimento, uno strumento utile a livello meta-strategico e in cui annotare osservazioni, appunti e considerazioni sul proprio percorso di apprendimento, mettendo a punto la propria raccolta di *tips and tricks* per ricordare, per esempio, le differenze insidiose o le somiglianze tra le lingue e le strategie che si ritengono efficaci per affrontare alcuni nodi cruciali.

Per un esempio concreto, poniamo il caso che in qualità di docenti ci troviamo a lavorare con uno studente la cui L1 è il romeno: è possibile che la lettura non presenti grandi difficoltà perché sia l'italiano che il romeno si basano tendenzialmente sulla conversione fonema-grafema. Tuttavia, dal punto di vista fonologico, saremo pronti a lavorare con il nostro studente su alcuni gruppi consonantici come *gn* il cui suono risulta assente nel sistema fonetico romeno e non ci focalizzeremo sulla valutazione di questa tipologia di errori, almeno in una prima

fase. Un aspetto su cui il nostro studente potrebbe quindi lavorare utilizzando il diario di apprendimento potrebbe essere il lessico, creando delle mappe, tabelle o altri strumenti dinamici sui cosiddetti «falsi amici» che ricorrono tra italiano e romeno, entrambe lingue romanze.

## 4. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto analizzare un caso specifico nel quadro della glottodidattica, quello dell'insegnamento dell'Italiano L2 a studenti con DSA, non con l'intento di proporre un'idea di didattica differenziata, ma bensì inclusiva.

Desideriamo sostenere un'idea di "buona didattica" che si sostanzia della competenza osservativa del docente nei confronti delle specificità di funzionamento di alcuni studenti (come quelli con DSA) e che si costruisce mediante l'attuazione

di linee guida metodologiche, con l'obiettivo di rispondere attentamente ai bisogni di ciascun apprendente. Una didattica non vincolata o finalizzata agli obblighi legislativi che conseguono a una diagnosi (come l'attuazione del piano didattico personalizzato), ma un approccio *a priori*, efficace dalla progettazione all'attuazione.

Tuttavia, non possiamo mancare di sottolineare che il quadro da noi tracciato è senz'altro *in fieri* a causa dell'esiguità degli studi specifici nel settore. Concludiamo quindi con un auspicio affinché possano essere sviluppate piste di ricerca, anche in senso interdisciplinare, che possano definire linee di intervento e strumenti operativi specifici attraverso il dialogo tra studi su Bisogni Specifici di Apprendimento (BES), DSA e classe multilingue e il riferimento alle caratteristiche della lingua italiana come L2, specialmente per gli studenti in difficoltà.

## Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2008.** *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Balboni, P. E., Mezzadri, M. (a cura di) 2014.** *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Torino. Loescher.
- Basso, E., Daloiso, M. 2013.** *L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response*. «EL.LE», 2 (2), 303-329.
- Celentin, P. 2016.** *Interventi per l'italiano L2: problematiche e riflessioni*. In Daloiso (a cura di) 2016: 291-308.
- Celentin, P., Daloiso, M. 2017.** *La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2*. «Educazione Linguistica. Language Education», 323-343.
- Cornoldi, C. (a cura di) 2007.** *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna. Il Mulino.
- Crescentini, C., Marini, A., Fabbro, F. 2012.** *Competenza e disturbi del linguaggio nel plurilinguismo*. «EL.LE», 1 (3): 531-547.
- Cummins, J. 1979.** *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism*, No. 19. URL: <https://bit.ly/2ABonjS> (ultimo accesso: 7.07.2020).
- Daloiso, M. 2009.** *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia. Libreria Editrice Cafoscarina.

- **2014.** *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili.* Torino. Loescher.
- **2015.** *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche.* Torino. UTET.
- **2017.** *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom.* Oxford. Oxford University Press.
- **(a cura di) 2016.** *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue.* Trento. Erickson
- Fabbro, F. 2004.** *Neuropedagogia delle lingue: come insegnare le lingue ai bambini.* Roma. Astrolabio.
- Favaro, G. 2011.** *A scuola nessuno è straniero.* Firenze. Giunti Scuola.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., Cope, J. A. 1986.** *Foreign Language Classroom Anxiety.* «Modern Language Journal», 70(2): 125-132.
- Lamberti, S. 2010.** *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria.* Trento. Edizioni Erickson.
- Murineddu, M., Duca, V., Cornoldi, C. 2006.** *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri.* «In Difficoltà di apprendimento», vol.12(1): 49-70.
- Nijakowska, J. 2010.** *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Bristol. Multilingual Matters.
- Pagano, S., Nosenghi, C. (a cura di) 2005.** *Alunni del mondo: Strategie per l'accoglienza.* Roma. Sinnos.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008.** *Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia.* In J. Kormos, E. H. Kontra. *Language Learners with Special Needs: An International Perspective.* Bristol. Multilingual Matters: 31-86.
- Reid, G. 2009.** *Dyslexia. A Practitioner's Handbook.* 4<sup>th</sup> ed. Chichester. Wiley.
- Siegel, L. 2016.** *Bilingualism and Dyslexia. The Case of Children Learning English as an Additional Language.* In L. Peer, G. Reid, Gavin (eds.). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia.* Londra. Routledge: 137-47.
- Stanovich, K. E. 1986.** *Processi cognitivi e problemi di lettura dell'apprendimento dei bambini disabili: valutazione del presupposto della specificità.* «Prospettive psicologiche ed educative sulle difficoltà di apprendimento», 87-131.



## Riflessioni

# Difficoltà ad apprendere la L2: quando l'ostacolo si chiama Dislessia

Paola Palladino, *Università di Pavia*

## 1. Difficoltà di apprendimento della L2

La ricerca sulle difficoltà ad apprendere la L2 ha esaminato l'ipotesi che la lingua madre possa per un verso favorire l'apprendimento della lingua straniera, attraverso meccanismi di assimilazione e generalizzazione, ma per un altro verso possa ostacolare lo svilupparsi di apprendimenti che contraddicono regole e sistemi linguistici primari. Considerando il caso dell'apprendimento della lettura, la ricerca su gruppi di studenti con differenti L1/L2, quali per esempio turco/olandese, francese/inglese, spagnolo/inglese, ha stimato che il contributo positivo dell'alfabetizzazione nella prima lingua si possa considerare in media tra il 14 e il 21% (Bernhardt 2000). Questa percentuale non marginale suggerisce che le competenze nella lettura nella propria lingua madre siano rilevanti nel favorire il successo nell'apprendimento della lingua seconda. Prendendo in considerazione anche la conoscenza della grammatica in L1 come predittore della lettura in L2, la lingua madre arriverebbe a influenzare la competenza in L2 in una proporzione pari a circa il 50%, per cui il successo o insuccesso nell'apprendimento della lingua seconda sarebbe per metà determi-

nato dal precedente successo/insuccesso nell'apprendimento della L1. Le due lingue paiono in questa prospettiva condividere una porzione significativa della loro natura e struttura.

Sparks ha guidato un interessante progetto di ricerca sugli studenti che in USA a partire dagli anni Ottanta hanno studiato una L2. Essi sono in gran parte studenti di scuola superiore o universitari che scelgono di apprendere la lingua spagnola. Tra essi alcuni incontravano difficoltà nell'imparare la L2 pur non presentando disturbi dell'apprendimento. Sparks e Ganschow (1991, 1993) dimostrano che questi studenti si caratterizzano per minori competenze nella lingua madre e chiamano questa prospettiva «ipotesi delle differenze nella codifica linguistica» (*Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, LCDH). Secondo i dati raccolti, infatti, la presenza di difficoltà nelle abilità linguistiche (fonologia-ortografia) mostra ricadute negative sui sistemi linguistici sia di lingua madre che di L2.

Tuttavia, a influire sul processo di apprendimento e sul livello di competenza raggiunto non sono solo variabili interne alla lingua, ma anche fattori di tipo cognitivo. I fattori causali di natura cognitiva alla base delle difficoltà di appren-

dimento della L2 possono essere anche legati ai processi di memorizzazione a breve e a lungo termine. Riveste un ruolo fondamentale la memoria di lavoro fonologica, che consente di mantenere temporaneamente in mente parole, frasi e tutte le informazioni verbali utili in un dato momento (Palladino, Cornoldi 2004).

Palladino e Cornoldi (2004) hanno esaminato i processi di memoria in studenti italiani di età compresa tra 12 e 13 anni, con un buon livello di intelligenza generale, ma con difficoltà di apprendimento della L2. Questi ragazzi hanno mostrato di possedere una memoria verbale (misurata con un compito di ripetizione di non parole) più fragile dei coetanei. Invece la loro memoria di tipo visuo-spaziale, coinvolta per esempio nel ricordo di posizioni nello spazio, è efficiente e adeguata. Le fragilità di memoria associate a difficoltà di apprendimento della L2 sembrano quindi specifiche per materiale verbale. In uno studio successivo, Palladino e Ferrari (2008) hanno cercato di distinguere all'interno della memoria verbale a breve termine tra l'efficienza del processo di elaborazione consapevole delle informazioni fonologiche (metafonologia) e la memoria verbale fonologica *tout court*. Lo studio ha coinvolto studenti italiani di età compresa tra 12 e 13 anni, con un buon livello di intelligenza generale, ma con difficoltà di apprendimento della L2. I risultati ottenuti hanno chiarito che gli studenti con difficoltà di apprendimento della L2 hanno difficoltà sia nelle prove di consapevolezza fonologica che nelle prove di memoria fonologica, rispetto ai compagni senza difficoltà. Le fragilità nei due tipi di processi cognitivi, di memoria e metamemoria, appaiono determi-

nare in misura indipendente le difficoltà di apprendimento. Inoltre le difficoltà di automatizzazione nell'uso della lingua, conseguenti la dislessia, comportano un notevole carico cognitivo che può manifestarsi in affaticamento e facile distraibilità. Palladino e Ferrari (2007, 2012) hanno evidenziato problematiche attentive conseguenti alle difficoltà di apprendimento della L2 in studenti di scuola secondaria di II grado.

In sintesi, le ricerche finora descritte indicano che l'apprendimento della L2 si fonda sulla solidità dell'alfabetizzazione nella L1 per circa il 50%. Debolezze e fragilità nella L1, come il deficit di codifica linguistica ipotizzato da Sparks e Ganschow (1991, 1993) (LCDH), possono quindi influenzare negativamente lo sviluppo di una buona competenza in L2. Tra le abilità cognitive alla base dell'apprendimento, l'efficienza della memoria a breve termine verbale rappresenta un fattore rilevante nel sostenere l'apprendimento della lingua. Ragazzi italiani con difficoltà di apprendimento della L2 hanno dimostrato di possedere abilità di memoria e metamemoria fonologica meno efficienti dei coetanei che riescono ad apprendere adeguatamente la L2.

## 2. Dislessia e apprendimento della L2: quali ostacoli

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento, anche noti con la sigla DSA, di cui la dislessia rappresenta la manifestazione più frequente e nota, si identificano in una proporzione compresa tra il 3 e il 5% circa degli studenti e si caratterizzano per l'impatto negativo sugli apprendimenti e la vita scolastica (Cornoldi 2019). Per de-

scrivere la manifestazione clinica di questi disturbi a chi non ne soffre e non ne ha avuto esperienza, le *Linee guida* ministeriali alla Legge 170/2010 propongono la prospettiva seguente.

*Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a ben comprendere: sentiamo sorgere un senso di profondo disagio perché manca una comunicazione completa, reale, intima. Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno. Pensiamo invece al disagio di questi bambini che non possono tornare a casa, in un mondo dove devono rincorrere punti di riferimento che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell'incomprensione (MIUR 2011: 8 s.).*

Con queste parole la legge italiana descrive con empatia la condizione dei bambini con disturbo specifico dell'apprendimento e, curiosamente, utilizza proprio la metafora della L2: quando non possediamo le competenze appropriate per comunicare veniamo sopraffatti da un senso di impotenza e di disagio.

La letteratura scientifica internazionale sul tema delle difficoltà di apprendimento della L2 negli studenti con dislessia non è molto ricca e solo pochi studi hanno esaminato questo specifico argomento nella prospettiva della psicologia cognitiva, con l'obiettivo di meglio comprendere le difficoltà incontrare nell'apprendimento della L2. Tra le ricerche più interessanti e ben condotte vi è lo studio di Chung e

Ho (2010) su studenti cinesi con dislessia per valutare l'apprendimento dell'inglese come L2. L'obiettivo dello studio era quello di comprendere se la distanza tra le lingue (cinese e inglese differiscono sotto molti punti di vista, struttura, organizzazione, consistenza ortografica, pur essendo entrambe opache) creasse delle asimmetrie nel *pattern* di difficoltà per gli studenti con dislessia oppure le difficoltà nelle due lingue fossero sostanzialmente sovrapponibili. Lo studio ha confrontato le prestazioni ad alcune prove di lettura, abilità ortografiche, consapevolezza fonologica e morfologica nella L1 e nella L2 di un gruppo di ragazzi con dislessia con un gruppo di pari senza difficoltà di apprendimento, appaiati per età e livello scolastico.

I risultati dello studio hanno dimostrato che i ragazzi con dislessia presentavano prestazioni inferiori al gruppo di controllo, di pari età ma senza disturbo di apprendimento, in quasi tutte le misure considerate non solo in L2, ma anche in L1. Lo studio indica quindi che apprendere la L2 per chi ha un disturbo di apprendimento diagnosticato nella L1 è un compito difficile e che la distanza tra le lingue non modifica sostanzialmente il quadro delle criticità, che si osservano addirittura parallele tra lingue molto diverse quali cinese e inglese. Questo risultato è stato confermato anche in alcuni altri studi con bambini e ragazzi con dislessia di altre L1, per esempio, studenti francesi e anche olandesi che studiano inglese L2. Pur con alcune differenze nelle prove somministrate, queste ricerche hanno dimostrato che tutti gli studenti con dislessia, indipendentemente dalla L1, avevano in comune importanti difficoltà nella com-

ponente fonologico-ortografica della lingua che stavano acquisendo come L2.

Un ulteriore passo avanti nella comprensione delle caratteristiche dell'apprendimento della L2 degli studenti con dislessia è stato condotto da Helland e Kaasa (2005) nello studio di ragazzi norvegesi con dislessia. Gli autori hanno esaminato le prestazioni degli studenti norvegesi nell'apprendimento dell'inglese L2 con particolare attenzione al profilo di difficoltà. Sono infatti riusciti a capire che all'interno del gruppo dei ragazzi con dislessia era possibile distinguere due tipologie di gravità del problema: meno grave quando la comprensione non appariva compromessa o più grave, quando la dislessia, che è principalmente legata a difficoltà di decodifica del testo, si presentava in associazione a problemi di linguaggio (comprensione).

I risultati hanno dimostrato che la condizione di dislessia di per sé crea uno svantaggio circoscritto alla letto-scrittura nella L2 e che le competenze orali della lingua inglese vengono adeguatamente possedute dagli studenti con disturbo, al pari dei coetanei senza dislessia. Nel caso in cui invece lo studente con dislessia sia debole anche nella comprensione, con una fragilità nell'elaborazione linguistica a livello semantico e inferenziale, le sue prestazioni in tutte le competenze della L2, sia orali che scritte, risultano inferiori a quelle degli studenti senza dislessia e le competenze orali in L2 appaiono inferiori anche a quelle degli studenti con dislessia, ma senza difficoltà di comprensione. Ne consegue che la condizione di dislessia andrebbe approfondita e il profilo del singolo studente meglio esaminato per comprendere la severità del quadro di

tutte le abilità verbali potenzialmente interessate nell'apprendimento di una L2. È possibile infatti che una parte degli studenti con dislessia, che possiede intatte competenze semantiche e inferenziali, sappia adeguatamente comprendere pur leggendo con difficoltà e riesca pertanto, se opportunamente guidata nell'apprendimento, a sviluppare buone capacità orali di L2.

Molto interessanti e coerenti con questi dati sono state le evidenze qualitative e quantitative ottenute da Miller-Guron e Lundberg (2000) nelle ricerche correlate allo sviluppo della tesi di dottorato del primo autore. La ricerca si è focalizzata sulle prestazioni in L2, inglese, di adulti svedesi con dislessia individuando anche in questo caso due gruppi di adulti con dislessia. Se un gruppo, coerentemente con le attese, mostrava prestazioni inferiori alla norma nei compiti di lettura in inglese e una preferenza per la lettura nella L1, l'altro gruppo di giovani adulti svedesi con dislessia aveva prestazioni di lettura in inglese L2 nella norma e, ancora più interessante, una preferenza per la lettura in inglese (*Dyslexic Preference for English Reading*, DPER). L'analisi qualitativa di queste prestazioni ha consentito di far emergere il ruolo cruciale dei fattori motivazionali: l'inglese come L2 sembra aver rappresentato una nuova sfida in cui tutti gli allievi, anche senza dislessia, erano alle prese con una nuova alfabetizzazione.

Un ruolo significativo ha giocato anche la rappresentazione della valenza della lingua inglese L2 come lingua globale, lingua del gioco, del divertimento, della musica e degli hobby.

### 3. I nostri studi su dislessia e L2

Nella attività clinica di consulenza alle famiglie con bambini e ragazzi con difficoltà scolastiche nel contesto del Laboratorio di Psicologia dell'apprendimento dell'Università di Pavia è capitato spesso di sentire elencare tra le materie più faticose e impegnative degli studenti in difficoltà proprio lo studio della L2. Se infatti la dislessia per gli studenti italiani si caratterizza nel corso della scolarizzazione principalmente come problema di velocità, più che di accuratezza della lettura, imparare a leggere e a scrivere in una lingua straniera meno trasparente, come per esempio l'inglese, può porre allo studente italiano con dislessia importanti ostacoli. L'italiano, infatti, per l'elevato grado di trasparenza e regolarità della lingua, consente ai bambini di imparare velocemente le regole fonologiche e di affidarsi a esse nella lettura sia di parole sia di non-parole.

Tale facilitazione ha degli effetti nel determinare qualitativamente la dislessia che, nei bambini italiani, sembra manifestarsi con caratteristiche diverse a seconda dell'età. Le difficoltà nell'uso dei processi di decodifica fonologica presenti nei primi anni della scuola primaria vengono superati con l'età e la scolarità, anche se permangono problemi nell'uso della cosiddetta «via lessicale» di accesso diretto alla forma lessicale del testo. I ragazzi italiani con dislessia, facendo affidamento sulle regole fonologiche stabili della lingua, riescono a raggiungere livelli di accuratezza accettabili, anche se la loro lettura permane lenta e stentata. La lentezza sembra quindi essere il tratto distintivo dei dislessici italiani almeno quan-

do leggono nella loro lingua. Ma quali sono le conseguenze di queste caratteristiche peculiari per l'apprendimento della L2?

Nel paragrafo precedente (cfr. par. 2) sono state discusse alcune evidenze che, sebbene generalmente valide, provengono da contesti linguistici qualitativamente diversi dal nostro. Gli studi che hanno considerato il caso dell'apprendimento dell'Inglese L2 da parte di bambini e ragazzi italiani con dislessia non sono molti, ma hanno comunque fornito evidenze interessanti.

Con Cornoldi, dell'Università di Padova, abbiamo avviato una riflessione su questo tema che ha coinvolto un gruppo di colleghi con cui è stato avviato un progetto di ricerca sperimentale. Per comprendere le difficoltà di lettura e scrittura nella L2 inglese dei ragazzi italiani con dislessia sono stati coinvolti ragazze/i con dislessia di età compresa tra 12 e 13 anni di madrelingua italiana e confrontati nelle prestazioni di lettura in inglese con studenti di pari età e scolarità, ma senza difficoltà di apprendimento (Palladino *et al.* 2013).

Gli studenti di scuola secondaria di I e II grado con dislessia sono risultati significativamente più deboli nella lettura di parole inglesi, sia in velocità che in accuratezza rispetto ai coetanei senza dislessia. Prestazioni equiparabili (per accuratezza) ai controlli sono invece emerse nella lettura di non-parole L2 inglese (sequenze di lettere simili per composizione alle parole inglesi, ma non esistenti nel lessico inglese). Questi primi risultati sono stati interpretati dagli autori come indicativi da un lato della difficoltà con la L2 osservata nei contesti scolastici e clinici, dall'altro



della capacità che i ragazzi con dislessia dimostrano nell'individuare strategie di apprendimento più consone alle proprie capacità. Sembra infatti che i ragazzi con dislessia riescano a leggere le non parole avvalendosi molto probabilmente delle regolarità dell'inglese, che si possono applicare indistintamente a tutte le stringhe di lettere che non rappresentano una unità lessicale esistente.

Sul piano della scrittura delle parole inglesi, i risultati di uno studio successivo di Palladino, Cismondo, Ferrari, Bellagamba e Cornoldi (2016) suggeriscono che studenti con dislessia della scuola secondaria di I grado hanno difficoltà con lo *spelling* dell'Inglese L2. Lo studio ha dimostrato una significativa difficoltà degli studenti con dislessia in prove di dettato, e in particolare nell'affrontare la scrittura di parole corte (piuttosto che lunghe) e a carico delle sillabe finali delle parole. Tali difficoltà paiono direttamente connesse

ai problemi che questi studenti incontrano nel riconoscere e rappresentarsi fonologicamente le parole nella memoria verbale a breve termine. Le parole corte, contenendo meno elementi fonologici, offrono un minor numero di elementi per il loro riconoscimento e la costruzione di una rappresentazione fonologica adeguata.

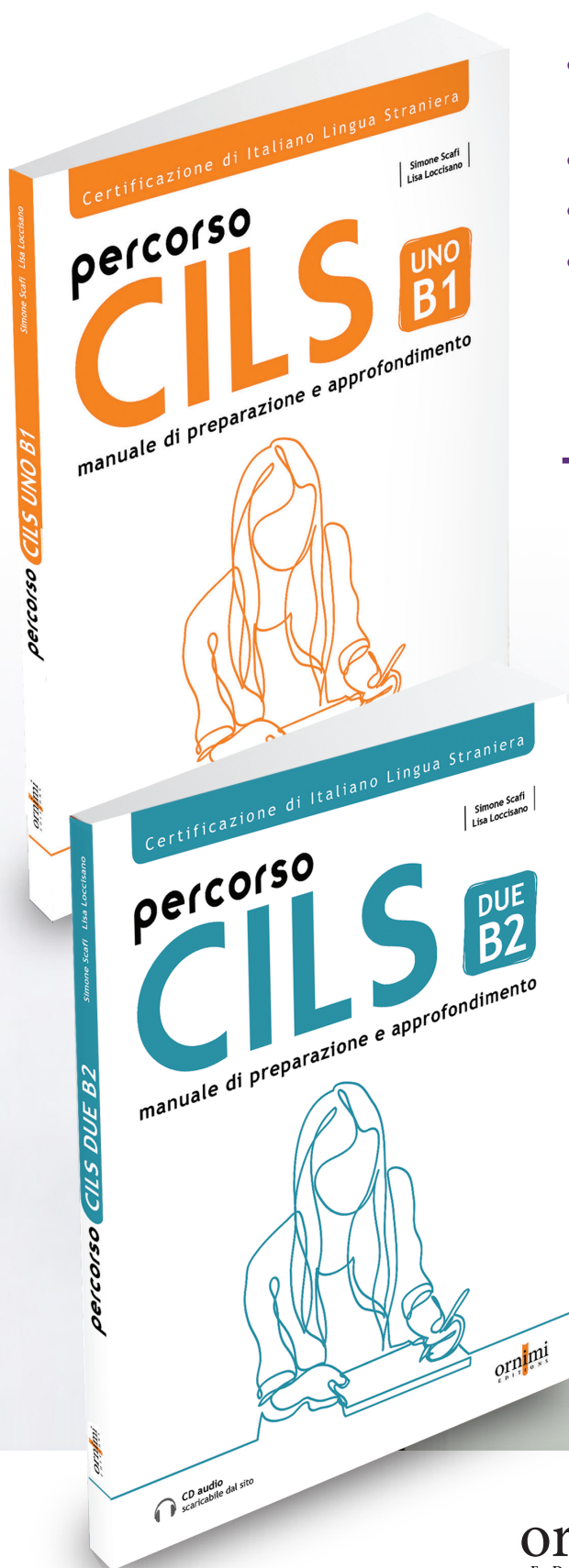
Anche in questo studio emerge che il problema di apprendimento della L2 in studenti con dislessia sia fortemente connesso alle difficoltà di memoria verbale a breve termine che pare quindi rappresentare un significativo ostacolo all'apprendimento. L'identificazione del problema specifico della memoria verbale a breve termine consente la predisposizione di attività di potenziamento e riabilitazione del deficit, che indirettamente possono migliorare i processi di acquisizione della L2 (Botto *et al.* 2019).

## Riferimenti bibliografici

- Bernhardt, E. B. 2000.** *Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in 20th Century*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (eds.). *Handbook of Reading Research*. Vol. III (791-811). Mahwah (NJ). Lawrence Erlbaum Associates.
- Botto, M., Palladino, P., Cornoldi, C. 2019.** *English is fun*. Trento. Erickson.
- Chung, K. K. H., Ho, C. S. H. 2010.** *Second Language Learning Difficulties in Chinese Children with Dyslexia: What are the Reading-related Cognitive Skills that Contribute to English and Chinese Word Reading?*. «Journal of Learning Disabilities», 43: 195-211.
- Cornoldi, C. (a cura di) 2019.** *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna. Il Mulino.
- Ferrari, M., Palladino, P. 2007.** *Foreign Language Learning Difficulties in Italian Children: Are They Associated with Other Learning Difficulties?*. «Journal of Learning Disabilities», 40: 256-269.
- **2012.** *A Longitudinal Study of English as Foreign Language Learning: L1 Predictors in Italian Students*. «Applied Cognitive Psychology», 26 (4): 616-625.
- Helland, T., Kaasa, R. 2005.** *Dyslexia in English as a Second Language*. «Dyslexia», 11: 41-60.
- MIUR 2011.** *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Documento allegato al DM 12.07.2011. URL: <https://bit.ly/38tg32c> (ultimo accesso: 4.07.2020).

- Miller-Guron, L., Lundberg, I. 2000.** *Dyslexia and Second Language Reading: A Second Bite at the Apple?*. «Reading and Writing», 12: 41-61.
- Palladino, P., Cornoldi, C. 2004.** *Working Memory Performance of Italian Students with Foreign Language Learning Difficulties*. «Learning and Individual Differences», 14: 137-151.
- Palladino, P., Ferrari, M. 2008.** *Phonological Sensitivity and Memory in Children with a Foreign Language Learning Difficulty*. «Memory», 16: 604-625.
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., Cornoldi, C. 2013.** *Italian Children with Dyslexia Are Also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudowords*. «Dyslexia», 19 (3): 165-77.
- Palladino, P., Cismondo, D., Ferrari, M., Bellagamba, I., Cornoldi, C. 2016.** *L2 Spelling Errors in Italian Children with Dyslexia*. «Dyslexia», 22 (2): 158-172.
- Sparks, R. L., Ganschow, L. 1991.** *Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences?*. «Modern Language Journal», 75 (1): 3-16.
- **1993.** *Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Difficulties: Linking First and Second Language Learning*. «Modern Language Journal», 77: 289-302.

# L'esame Cils diventa più facile che mai!



- consigli utili sia per docenti che per studenti;
- soluzioni, approfondimenti;
- divisione delle prove per abilità;
- spazio online dove è possibile scaricare le tracce audio e un utile glossario in tre lingue.

**+ glossari online in diverse lingue!**



## Esperienze /Attività

### Le credenze sull'apprendimento di una lingua seconda: uno studio pilota

Anna Baldini, *ILSA Firenze*

#### 1. Introduzione

È convinzione diffusa che un criterio oggettivo per stimare il livello di competenza raggiunto da un parlante straniero in una seconda lingua (L2) sia il grado di scioltezza, facilità e velocità con cui egli la utilizza nella comunicazione orale. La misura a cui ci si riferisce è definita «fluenza».

Le ricerche sull'apprendimento di una L2 nel contesto dei programmi di studio nei paesi in cui si parla la lingua obiettivo avvalorano in parte un'altra opinione comune, che esistano cioè differenze apprezzabili nella competenza linguistico-comunicativa raggiunta da coloro che hanno avuto l'opportunità di trascorrere un periodo all'estero rispetto a chi invece ha frequentato solo corsi di lingua straniera (LS) nel proprio paese. Miglioramenti percettibili per il primo gruppo di apprendenti che partecipano a un programma all'estero si registrano, per esempio, nella produzione e nell'interazione orale, nonostante rimangano ancora da individuare esattamente quali processi determinino tali risultati.

La letteratura ha dato conto in maniera compiuta delle auto-rappresentazioni degli individui durante il processo di apprendimento linguistico, sottolineando

come il soggiorno di studio all'estero ne ristrutturò le percezioni di sé e le credenze di autoefficacia. In minor misura si è dedicata attenzione all'analisi delle teorie già formate negli studenti, che essi portano con sé nel soggiorno di studio e che influenzano i risultati dell'apprendimento (Zaykovskaya *et al.* 2017). L'obiettivo del percorso di ricerca descritto in questo contributo è stato indagare la relazione fra le credenze sull'apprendimento della L2 e i progressi ottenuti nell'uso dell'italiano da un gruppo di studenti universitari angloamericani inseriti in un programma di mobilità internazionale nel centro Italia (*study abroad*)<sup>1</sup>. L'approfondimento degli studi in questo settore è auspicabile sia per chi progetta percorsi di formazione, per i docenti, per gli amministratori dei programmi di studio immersivo, allo scopo di predisporre *setting* di apprendimento, approcci didattici e strumenti di valutazione adeguati al raggiungimento degli obiettivi formativi attesi, sia per coloro che vi partecipano, in modo

<sup>1</sup> Il presente contributo si basa sulla tesi discussa dall'autrice per il Master di II livello in Psicologia scolastica e Disturbi dell'apprendimento, presso l'Università di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, a.a. 2018-2019 (relatore Prof. Christian Tarchi).

da rispondere in maniera adeguata alle speranze di crescita delle competenze linguistiche e di arricchimento personale, che gli studenti ripongono nell'esperienza educativa.

## 2. Quadro teorico generale

La ricerca sull'acquisizione della L2 (*Second Language Acquisition, SLA*) in contesti immersivi nel paese della lingua *target* si è interessata alle modalità specifiche dell'esperienza, alla qualità e quantità dell'apprendimento della L2, ponendolo a confronto con i risultati ottenuti in corsi universitari di LS. In letteratura si distinguono, per esempio, i fattori legati all'individuo (livello) di conoscenza pregressa della L2, variabili affettive, motivazionali e stile di apprendimento), i fattori extra linguistici (*setting* di accoglienza, sistemazioni abitative disponibili, opportunità di contatti con persone native, durata del soggiorno nel paese ospite) e linguistici (quantità e qualità di istruzione formale in L2 ricevuta durante il programma, affinità tipologica fra le lingue in contatto) (Freed 1998; Pellegrino Aveni 2005; DuFon Churchill 2006).

Per quanto attiene al *setting*, lo studio immersivo in teoria unisce i vantaggi dell'insegnamento/apprendimento linguistico esplicito (il corso di L2) e implicito (l'interazione spontanea con i nativi). Molti dei programmi di studio per universitari nordamericani (*study abroad*) in Italia, in realtà, predispongono un ambiente di accoglienza in cui autonomia e sforzo adattivo dello studente sono assai ridimensionati, mediante l'offerta di corsi curriculari in inglese e il supporto di numerose figure di mediazione con la re-

altà locale (*advisor*, docenti, personale tecnico e ausiliario, rete di professionisti sul territorio selezionati dal programma sulla base della conoscenza della lingua inglese).

In secondo luogo, per quanto riguarda gli aspetti più strettamente linguistici, nel caso nelle aree del Centro Italia, in cui si concentra la presenza degli universitari statunitensi, i nativi fanno spesso ricorso all'inglese nelle iterazioni sociali con gli stranieri. In questa situazione tanto la qualità che la quantità dell'*input* e dell'*output* linguistico risultano condizionate: lo studente adopera la L2 con pochi interlocutori (di solito i docenti e i colleghi del corso di Italiano L2) e la esercita in domini di uso ristretti (principalmente quelli offerti dalle attività presentate a lezione).

Vanno analizzate poi alcune variabili emotive e affettive: la partecipazione al programma di studio immersivo impone all'individuo di gestire la trasformazione di significati dei codici linguistici e culturali. Ciò rappresenta una sfida notevole per le capacità adattive dei giovani adulti coinvolti, che può rivelarsi un'occasione per accrescere la sensibilità interculturale e per maturare dal punto di vista personale, accademico e professionale. Il contatto diretto con la realtà del paese straniero genera nuove rappresentazione di sé (Cubillos Ilvento 2013): quando lo studente è in grado di mettere in atto strategie adeguate per affrontare le difficoltà nei compiti di studio e nelle relazioni sociali, ne trae il senso di agire attivamente ed efficacemente rispetto al contesto in cui è inserito e si identifica con l'esperienza di *study abroad*. Il senso di autoefficacia gli fornisce un rinfor-



zo che può aumentare la stima di sé. Se i risultati dei tentativi di adattamento non corrispondono alle aspettative, lo studente, al contrario, può essere portato a condotte di evitamento: rifuggerà dal contatto diretto con le persone del luogo, assumendo comportamenti che lo pongono al riparo da emozioni negative derivanti dall'insuccesso nella comunicazione. Per proteggere l'immagine di sé, egli sarà propenso a togliere valore al percorso di apprendimento e a giudicare negativamente il contesto in cui si situa l'esperienza.

Un'ultima considerazione sugli approcci adottati dalla ricerca in questo settore. Sin dall'inizio gli studi sull'acquisizione della L2 nei programmi di studio internazionali hanno messo l'accento sullo sviluppo delle competenze e conoscenze linguistiche, misurato attraverso metodi quantitativi (approccio orientato al prodotto); più recentemente, invece, si sono impiegati approcci misti o qualitativi con l'obiettivo di rilevare i processi che i partecipanti attivano durante l'esperienza di soggiorno nel paese straniero, allorché si trovano a dover far fronte ai problemi di comunicazione in L2, immersi in un ambiente con regole sociali e categorie culturali a essi estranee (Pellegrino 1998; DuFon Churchill 2006).

### 3. Natura delle credenze degli studenti universitari nordamericani sull'apprendimento linguistico

Nel 1998 Freed aveva condotto un'acuta riflessione su uno dei "miti" consolidati intorno allo studio di una L2 nel paese in cui si parla la lingua obiettivo: la

credenza che l'immersione diretta nella comunità straniera (sostenuta o meno dall'istruzione formale in classe) sarebbe di per sé condizione sufficiente per garantire ottimi risultati nell'acquisizione linguistica (Freed 1998). La studiosa non mancava di evidenziare come nel caso degli studenti nordamericani gli esiti dell'apprendimento fossero, d'altra parte, estremamente disomogenei, sul piano delle abilità linguistiche, specialmente orali, delle competenze socio-pragmatiche e culturali in genere. Freed (1998) si soffermava ad analizzare inoltre l'impatto delle credenze degli studenti sulla qualità dell'apprendimento nei programmi di immersione linguistica. A distanza di quasi venti anni dall'analisi di Freed (1998), Surtees (2016) fa notare come gli apprendenti appaiano ancora imbevuti del mito dello *study abroad* e se lo rappresentino come una ricetta efficace e universale per l'acquisizione della L2. Surtees (2016) propone perciò una lettura ideologica della complessa interazione delle componenti in gioco nella creazione e nel mantenimento di tali teorie, a cui concorrono fenomeni a livello individuale (micro), le politiche linguistiche e le pratiche discorsive quotidiane sull'apprendimento delle lingue (macro). L'intento della studiosa è imprimere una nuova direzione alla ricerca che indagli la natura co-costruita dei miti intorno alla SLA, collegando le rappresentazioni soggettive alle manifestazioni oggettive dell'apprendimento per spiegare i tracciati divergenti che emergono dal confronto fra le aspettative degli studenti e la realtà dello *study abroad* (ossia l'esperienza diretta nei programmi di mobilità internazionale e le competenze linguistico-comunicative reali raggiunte in uscita).

L'acquisizione di una L2 in età adulta risente della sensibilità del singolo individuo nei confronti dei vari livelli del sistema linguistico (fonologico, grammaticale, lessicale ecc.) e del funzionamento di alcuni processi cognitivi sia generali (p. es. capacità di memoria e di attenzione, velocità di recupero delle informazioni, elaborazione e ristrutturazione dei contenuti appresi), sia specifici (p. es. inibizione della interferenza della L1, flessibilità nel gestire compiti imprevisti nella interazione). Dal punto di vista emotivo sono da considerare le aspettative nei confronti della comunità e della cultura ospite, le preoccupazioni connesse alla ridefinizione della identità soggettiva, le convinzioni a proposito di che cosa significhi avere acquisito buone competenze in una lingua straniera. Le teorie degli studenti su come si imparino meglio le lingue straniere e sulla struttura della lingua oggetto di studio orientano i loro comportamenti in maniera considerevole. Le ricerche sul rapporto tra le credenze degli studenti nordamericani e gli esiti dell'apprendimento indirizzano l'attenzione su elementi diversi in base agli assunti teorici. Pellegrino (1998) e Ellis (2003) fanno una rassegna delle credenze nel contesto di *study abroad* dal punto di vista sia dei processi che dei prodotti dell'apprendimento. Fra le teorie che riguardano la struttura della lingua è di particolare importanza l'idea che essa corrisponda a un sistema ordinato di regole, in cui il lessico e le strutture morfosintattiche sono gli elementi principali per veicolare significati. Gli studenti percepiscono l'acquisizione linguistica come un processo rigidamente scandito in fasi incrementali, che ripercorrono in maniera più o meno fedele le sequenze di un

programma accademico, non riuscendo a coglierne il carattere ciclico che prevede, al contrario, l'alternarsi di fasi di sviluppo e momenti di stasi. Si comprende bene la natura "scolastica e libresca" di una simile credenza: essa trascura infatti le componenti sociopragmatiche dell'uso linguistico e il carico di flessibilità richiesto al parlante nei compiti di interazione autentica. Il grado di competenza linguistica viene valutato in termini di accuratezza degli enunciati prodotti, non in base alla capacità di avvicinarsi agli scopi comunicativi della interazione. Gli errori e le esitazioni sono imputati alla scarsa accuratezza morfologica e alla povertà del repertorio lessicale e vissuti con sentimenti di imbarazzo e frustrazione.

D'altra parte gli studi dimostrano che le credenze degli studenti si evolvono nel tempo e vengono influenzate dall'esperienza del contatto linguistico. Cambiano in particolare le percezioni relative al significato degli errori, la visione della L2 come sistema stabile di regole e il repertorio di parole da memorizzare, aumenta la consapevolezza che l'insegnamento esplicito delle strutture possa sostenere l'apprendimento implicito modellato dal contatto con i parlanti nativi. Per rilevare la natura dinamica e situata delle credenze degli studenti nel contesto specifico dello *study abroad* occorre perciò utilizzare strumenti differenziati e sensibili alla pluralità dei livelli interessati (Ellis 2003; Gabillon 2005; Zaykovskaya et al. 2017).

#### 4. Modelli di analisi della fluenza nella produzione orale di parlanti L2

Per comprendere che cosa intenda-

no gli apprendenti quando dichiarano di voler diventare fluenti in L2 occorre prima suggerire un quadro di riferimento teorico utile a spiegare un fenomeno che sfugge a definizioni precise tanto nel linguaggio specialistico che in quello comune<sup>2</sup>. Kormos e Dénes (2004) sostengono che parlare in modo fluente rappresenta la meta finale a cui si tende nella padronanza di una lingua straniera e osservano che, malgrado l'utilizzo esteso delle parole *fluent* e *fluency*, in linguistica teorica e applicata manca un reale consenso sui referenti di questi termini. Sebbene i commenti sulla vaghezza del costrutto nei campi della linguistica e psicolinguistica siano trasversali alle ricerche che riguardano la fluenza in L1 e in L2<sup>3</sup>, è da rilevare il largo impiego di questa misura normativa nei test standardizzati di competenza orale<sup>4</sup>. Chambers (1997) discute le teorie implicite dei docenti di LS chiamati a stimare le produzioni e interazioni orali degli studenti nelle valutazioni diagnostiche, formative e sommative. La riflessione di Chambers espone una prima dicotomia che riguarda i giudizi sulla fluenza in L2: l'adozione di criteri di tipo quantitativo (valori temporali relativi, per esempio, a velocità intesa come media di parole/sillabe pronunciate al secondo/minuto, lunghezza delle pause, lunghezza media degli enunciati, numero di pause, esita-

zioni e riformulazioni) e qualitativo (scioltezza, facilità e apparente mancanza di sforzo dell'eloquio). Una seconda distinzione può essere operata fra *fluency* e conoscenza linguistica generale (accuratezza, correttezza, complessità morfosintattica, ricchezza e varietà lessicale, adeguatezza sociopragmatica), che racchiude in sé la separazione fra *skill* e *knowledge*.

Da un'ottica qualitativa Lennon (1990) afferma che la *fluency* ha uno statuto speciale in quanto fenomeno definibile soltanto in termini di esecuzione e non di competenza. La natura della fluenza nella comunicazione orale ha a che fare con l'automatizzazione di meccanismi che sottostanno alla produzione linguistica. L'efficienza di questi processi riguarda, fra l'altro, la velocità di articolazione (schemi motori), il recupero in memoria di contenuti lessicali e strutture morfosintattiche, la pianificazione del discorso e la flessibilità nell'adeguarsi alla continua evoluzione degli scenari durante gli scambi comunicativi autentici. Richiamandosi alle teorizzazioni di altri studiosi, all'inizio degli anni Novanta, Schmidt (1992) definiva il parlato fluente una «abilità procedurale automatica» affermando che dipende da conoscenze relative a come si fa qualcosa, piuttosto che da conoscenze dichiarative. L'integrazione di meccanismi controllati e automatici of-

2 Il *Vocabolario Devoto Oli della Lingua italiana* (2011) non registra il lemma «fluente» anche se contiene l'aggettivo «fluente» di cui distingue l'accezione figurata: «Di scritto, discorso, ecc., che procede con agilità e scioltezza; fluido, scorrevole». Alla voce «*fluency*» l'*Oxford English Dictionary* (1998) riporta: «The ability to speak or write a particular foreign language easily and accurately». Nel presente lavoro ci si richiama a questo ultimo significato quando si adopera la parola «fluente».

3 Per approfondimenti, cfr. p. es. Schmidt 1992, Chambers 1997, Lennon 1990, Derwing et al. 2004, Segalowitz 2010.

4 Cfr., p. es. *Oxford Oral Proficiency Test*, ACTFL *Oral Proficiency Interview*, rispettivamente per l'inglese nella varietà britannica e americana, la prova di interazione orale della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) dell'Università per Stranieri di Siena.

fre una cornice teorica idonea a rappresentare il percorso di acquisizione di una L2. L'automatizzazione dei processi aiuta a comprendere il fenomeno: un eloquio veloce, il tratto principale rilevato nei giudizi di fluenza, è possibile a condizione che determinati funzionamenti abbiano raggiunto un certo grado di autonomia dal controllo consapevole: i fattori che la favoriscono sono l'uso e l'esposizione alla L2. L'aumento della velocità nell'eloquio e della lunghezza e scorrevolezza degli enunciati fra le pause è da ricondurre senza dubbio all'automatizzazione, mentre altri compiti linguistici più articolati possono richiedere una combinazione di processi sia automatici che controllati.

Dagli studi sulla fluenza emerge la diversità degli approcci adottati (cfr., fra gli altri, Kormos, Dénes 2004). L'analisi quantitativa si dimostra carente, a causa della scarsa omogeneità dei criteri di misurazione, del tipo di valutatori scelti, della varietà dei disegni di ricerca. L'indagine qualitativa basata su questionari, *self-report* e diari degli apprendenti postula invece un legame significativo fra lo sviluppo della *fluency* in L2 e la padronanza di un repertorio sempre più esteso di espressioni formulaiche, «*automatised*» o «*prefabricated chunks*» (Chambers 1997; Kormos, Dénes 2004), ossia costrutti preconfezionati che fanno guadagnare del tempo prezioso al parlante L2 negli stadi di pianificazione, per poter strutturare la parte restante del discorso. Secondo un approccio olistico, poi, si dovrebbe mirare a rilevare piuttosto una *global fluency* basata su un'unità di misura composita, in cui si applicano criteri molto diversi fra loro: essa corrisponderebbe a una serie di qualità attribuite al discorso del parlan-

te nativo (Freed 1998).

La breve rassegna qui esposta, censendo solo i prodotti dell'apprendimento, non ha sufficiente valore esplicativo per i processi che sottostanno all'acquisizione di un grado più elevato di *fluency*. Nel quadro di riferimento proposto dallo psicologo canadese Segalowitz (2010), la produzione orale in L2 è il risultato dalla integrazione di due tipi di *fluency*, cognitiva e articolatoria. Il primo tipo include tratti come velocità di elaborazione, flessibilità nella pianificazione e nell'esecuzione di enunciati, uso delle risorse linguistiche per interpretare i dati in entrata, gestire gli aspetti sociolinguistici e realizzare gli obiettivi sociali della comunicazione. Con *utterance fluency* Segalowitz (2010) indica tratti di velocità dell'eloquio, fenomeni di esitazione, pause vuote o riempite da marcatori di vario genere. Questi processi sono influenzati e influenzano a loro volta il contesto in cui avviene la comunicazione, le motivazioni e le esperienze del parlante connesse all'esposizione e all'uso della L2. Il modello cognitivista di Segalowitz (2010) è stato assunto come riferimento per la ricerca presentata in questo contributo, poiché, muovendo da una visione strutturata di processi e ambienti di apprendimento, offre strumenti di analisi più sensibili per la lettura dei fenomeni della SLA in situazioni in cui il contesto è un parametro determinante.

## 5. Fasi del progetto di ricerca

La ricerca ha previsto tre fasi di lavoro durante il semestre estivo 2019:

1. creazione di un questionario in lingua inglese per rilevare le credenze sull'ap-

prendimento linguistico dei partecipanti, somministrato nei corsi di lingua italiana (Italiano L2);

2. formazione di *focus group* con un numero più limitato di informanti per discutere gli aspetti della comunicazione orale in Italiano L2;
3. elaborazione di un secondo questionario in lingua inglese per rilevare le aspettative e i comportamenti degli studenti futuri riguardo allo sviluppo della fluenza in Italiano L2, in attesa di validazione.

### 5.1. I fase: il questionario pilota

Nella prima fase, il progetto di ricerca ha previsto un'indagine sulle credenze degli apprendenti di Italiano L2 in merito all'acquisizione di una L2 o LS. Si è scelto di utilizzare uno strumento di tipo quantitativo, il *Questionnaire on Student Beliefs About Language Learning* (Questionario 1)<sup>5</sup>.

**Domanda di ricerca.** La domanda di ricerca in questa prima fase è stata la seguente: esiste un rapporto fra le credenze degli studenti riguardo alla capacità di raggiungere un livello adeguato di competenza in L2 (in particolare in italiano) e le variabili di genere, età, nazionalità, lingua madre, studio dell'Italiano L2, conoscenza avanzata di altre lingue straniere e valutazione in uscita?

**Partecipanti.** Hanno partecipato 56 studenti che frequentavano i corsi di Italiano L2 e Cultura Italiana, nell'ambito di un programma di *study abroad short term* di durata mensile (programma estivo,

giugno 2019). Il Questionario 1 in lingua inglese è stato somministrato a studenti accademici e non accademici, di livello A1-B2, di età, nazionalità, genere e etnia variabile. Il numero delle ore di istruzione in Italiano L2 erogate ai partecipanti alla ricerca era compreso fra 45 a 60 nell'arco delle quattro settimane del soggiorno. Dopo la presentazione di scopi, contenuti e metodi della ricerca è stato acquisito per iscritto il consenso informato dei partecipanti per il trattamento dei dati personali, inclusi i dati sensibili.

**Metodologia.** Sull'esempio dello strumento BALLI (cfr. nota 5), il Questionario 1 presenta 34 *item* classificati in cinque aree tematiche relative alla SLA: 1. Attitudine verso le lingue straniere; 2. Motivazione e aspettative individuali; 3. Difficoltà dell'apprendimento linguistico; 4. Strategie di apprendimento e comunicazione; 5. Natura dell'apprendimento linguistico. La tecnica prescelta per la misurazione degli atteggiamenti degli studenti utilizza una scala Likert a 5 punti.

**Analisi delle correlazioni<sup>6</sup>.** Lo studio delle correlazioni ha evidenziato risultati significativi – per quanto espressi da valori moderati – tra 12 dei 34 *item* inclusi nel Questionario 1 per le seguenti variabili valutate: lingua madre (L1), conoscenza avanzata di altre lingue straniere e valutazione finale dell'apprendimento in Italiano L2, rappresentata dal voto conseguito alla fine del corso di lingua e cultura.

<sup>5</sup> Il Questionario 1 costituisce una versione adattata dello strumento creato da Horwitz (1988), denominato «*Beliefs About Language Learning Inventory*» (BALLI).

<sup>6</sup> L'analisi delle correlazioni permette di studiare la co-varianza di due misure significative oggetto di studio (al variare di x varia anche y), tuttavia dimostrare la relazione fra due o più variabili non equivale a stabilire un nesso di causa-effetto fra le medesime variabili (cioè non autorizza a postulare che il variare di x sia la causa del variare di y).



*Discussione.* Il Questionario 1 è uno strumento di rilevazione delle opinioni e aspettative degli studenti, pertanto non esistono risposte più o meno corrette o indicate (Dörnyei 2003). L'interesse si focalizza piuttosto sul potere che hanno le credenze di spiegare l'interrelazione fra fattori individuali, contesti e esiti nel processo di insegnamento-apprendimento. Gli *item* sono raggruppati in quattro delle cinque classi che costituiscono l'inventario; la quinta classe, Natura dell'apprendimento linguistico, non ha restituito correlazioni statisticamente significative.

1. *Attitudine verso le lingue straniere.* In questa area le risposte indicano che le credenze relative all'esistenza di un periodo critico per acquisire una lingua diversa dalla L1 e di un'inclinazione naturale verso le lingue straniere sono meno potenti per coloro che già conoscono altre lingue. Queste credenze si pongono in relazione con i risultati dell'apprendimento, poiché gli informanti convinti di non avere le prerogative giuste per imparare una L2 tenderanno a mettere in dubbio la propria capacità di riuscita nel corso di lingua e a mostrare un rendimento al di sotto delle prestazioni attese.

2. *Motivazione e aspettative individuali.* Nei curricula accademici statunitensi l'apprendimento di una lingua straniera riveste un ruolo minoritario. Molti *undergraduate* inseriti in programmi immersivi mostrano bassi livelli di motivazione intrinseca e tuttavia si aspettano di raggiungere gradi di competenza alti e di fluenza simili a quelli di un parlante nativo. Non sorprende allora che gli studenti si scoraggino di fronte ai primi segnali di difficoltà e che decidano

di abbandonare lo studio della lingua non appena il curriculum lo consente.

3. *Difficoltà dell'apprendimento linguistico.* La percezione di autoefficacia e le aspettative di successo nell'apprendimento sono risultate in contrasto con la valutazione ottenuta in uscita. I giudizi dei partecipanti sulla difficoltà di imparare una lingua hanno una funzione critica nell'orientare le aspettative e la quantità dello sforzo profuso nello studio. Se giudicano facile il successo nello studio, gli studenti tendono a sentirsi frustrati quando i progressi non sono abbastanza rapidi. Ma è ugualmente vero che se si ritiene che l'apprendimento linguistico richieda una quantità di tempo eccessiva, ci si potrebbe scoraggiare facilmente ed essere portati a investire poche risorse, soprattutto se si ha intenzione di abbandonare lo studio della lingua non appena vengono soddisfatti i requisiti minimi del curriculum accademico.

4. *Strategie di apprendimento e di comunicazione.* Gli informanti che attribuiscono più importanza all'uso dell'italiano per comunicare nel contesto extra-scolastico sono risultati coloro che avevano studiato la lingua per un breve periodo o non la avevano mai studiata. L'importanza data ai tratti qualitativi nella produzione orale (l'assenza di accento, per esempio, come avvicinamento alle caratteristiche del parlato dei nativi), tuttavia correla con basse prestazioni nell'apprendimento. Si tratta di qualità difficili da migliorare, perché un parlante non-nativo, per quanto produca enunciati accurati e corretti, rimarrà riconoscibile proprio per le caratteristiche fonologiche del suo

parlato. Gli studenti potrebbero ascrivere gli insuccessi all'impossibilità di modificare alcuni aspetti della propria produzione orale che sono il prodotto del *transfer* di abitudini dalla L1 alla L2. Ai livelli basici di conoscenza della lingua straniera la convinzione che l'uso in contesto naturale (nella interazione con i nativi) porti a un miglioramento delle competenze è solo apparentemente in contraddizione con i timori e gli imbarazzi associati all'uso della L2 in pubblico. I novizi, non avendo ancora accumulato sufficienti esperienze e la consapevolezza dell'importanza del contatto linguistico in contesto naturale, tendono a mostrarsi più vulnerabili di fronte agli errori commessi nella produzione orale.

## 5.2. Il fase: creazione di focus group

Nel tentativo di accogliere i suggerimenti presenti in letteratura sull'opportunità di combinare metodi quantitativi e qualitativi nell'indagine sulle credenze degli studenti, nella seconda fase del progetto si è utilizzato lo strumento del *focus group*. Per la struttura e la conduzione dei *focus group* si è fatto riferimento a Frisina (2010), che ha applicato la metodologia in ambito sociale; l'approccio psico-pedagogico di ricerca-azione di Vaughn (Vaughn *et al.* 1996) ha guidato l'interpretazione dei contenuti delle interviste di gruppo. Come già menzionato, i sistemi di credenze hanno natura situata e dinamica, ovvero essi variano in funzione del contesto in cui ha luogo il percorso di apprendimento, specialmente per quanto riguarda le attribuzioni causali del suo successo e insuccesso, tenden-

do inoltre a modificarsi nel tempo in base alle strategie adottate e al tipo di *feedback* ricevuto.

Alcune credenze possono ristrutturarsi in base alle difficoltà cognitive e affettive affrontate durante l'esperienza di *study abroad*. Gli studenti si percepiscono ora nel ruolo di *agenti* attivi del proprio apprendimento, ora in quello di *pazienti* coinvolti in processi che non controllano pienamente. Ellis (2003) ritiene che i questionari che propongono degli inventari di credenze (p. es. BALLI) siano idonei a rilevare esclusivamente le componenti cognitive in gioco, ma inadeguati a misurare emozioni o stati come fatica, sofferenza, impegno. La formazione dei *focus group* è apparsa pertanto una metodologia promettente, poiché, attraverso il racconto dei protagonisti, è in grado di fotografare i vari piani dell'esperienza coinvolti nello sviluppo della fluenza orale in L2, mentre essi si intrecciano nel contesto dello *study abroad*.

*Domanda di ricerca.* La domanda che ha guidato la ricerca in questa seconda fase è stata la seguente: quali sono le teorie degli informanti in merito alla natura della fluenza in L2 e alla possibilità di incrementarla nell'ambito del programma di *study abroad* in Italia?

*Partecipanti.* Hanno partecipato 7 studenti inseriti in corsi di Italiano L2 e Cultura Italiana, nell'ambito di un programma di *study abroad short term* di durata mensile (programma estivo, luglio 2019) con livello di competenza A2 e B2, di età, nazionalità, genere e etnia variabile.

*Metodologia.* Gli incontri dei *focus group* sono stati organizzati in giorni distinti e hanno avuto una durata di circa un'ora ciascuno. Il moderatore dispo-

neva della seguente attrezzatura: computer con videoproiettore e audio-registratore digitale. Le interviste sono state trascritte e analizzate. Nelle fasi successive del progetto sono state individuate e poi codificate delle categorie rilevanti per gli obiettivi della ricerca. Le categorie desunte sono state utilizzate nella terza fase per costruire l'impianto del Questionario 2.

*Aree tematiche.* La discussione dei *focus group* ha generato temi ricorrenti, organizzati poi in categorie ai fini dell'analisi: azioni strategiche degli interlocutori per regolare i meccanismi della comunicazione, segnalare le difficoltà all'interlocutore, cooperare in maniera che la comunicazione vada a buon fine; tratti qualitativi di ricezione e produzione: buona pronuncia e accento, chiarezza dell'eloquio; fattori affettivi e motivazionali (p. es. senso di smarrimento quando l'interlocutore parla troppo velocemente, esigenza di creare interazioni significative, basate su bisogni comunicativi reali); risorse del contesto immersivo, strategie di autoregolazione e metacognitive.

Tra i fattori che definiscono la fluenza gli informanti hanno menzionato in particolare: gli aspetti qualitativi e le misure quantitative del parlato (accento, pause, esitazioni, lunghezza degli enunciati), i meccanismi cognitivi, la padronanza delle strategie di *problem solving* in situazioni in cui la comunicazione rischia di bloccarsi (p. es. ricorso alla traduzione in L1, uso di parafrasi), complessità e accuratezza morfosintattica, conoscenza di varietà colloquiali della lingua, accesso a un repertorio di *prefabricated chunk*, percezione di autoefficacia, capacità di ridimensionare il costo emotivo degli

errori, perseveranza. Nella discussione gli informanti hanno più volte sottolineato l'importanza della dimensione affettiva, per cui la motivazione viene stimolata direttamente dalle dinamiche del contesto di studio immersivo.

L'ultimo tema che ha caratterizzato il confronto nei *focus group* è il contributo dato allo sviluppo della fluenza in L2 dall'istruzione formale nei corsi curriculari del programma di *study abroad*. La possibilità di favorire la crescita delle abilità orali è rapportata alla tipologia di attività condotte dal docente e dall'approccio didattico impiegato. D'altra parte, il contributo dell'apprendimento implicito dato dalla interazione con i nativi compare sullo sfondo di molti degli interventi compresi in questo paragrafo. Si individuano in particolare due categorie: sinergie fra apprendimento esplicito e implicito, allenamento di abilità specifiche mediante la selezione di compiti coinvolgenti.

Nel discorso degli studenti intervenuti ai *focus group* è possibile rintracciare l'interrelazione fra i vari piani della esperienza cognitiva, percettiva ed affettiva interessati dallo sviluppo della competenza orale che Segalowitz (2010) ha formalizzato nel suo modello (cfr. par. 4). Da una parte l'efficienza delle abilità percettive e di elaborazione di un individuo influenzano la sua motivazione a intraprendere le interazioni: se un compito comunicativo appare particolarmente difficile, quindi, l'apprendente potrebbe essere meno disposto a parteciparvi. Dall'altra, il modo in cui un parlante di L2 prende parte a un evento comunicativo può influenzare la natura del contesto sociale in cui si svolge lo scambio. Se l'interlocutore è costretto a compiere grossi sforzi

per adattarsi al basso livello di fluenza dello studente L2 o se lo studente non è in grado di selezionare il registro comunicativo appropriato in una situazione, ciò può avere effetto sulla interazione e sul modo in cui i due partecipanti vi prendono parte.

Una possibile relazione fra il contesto sociale – incluso l'ambiente di apprendimento – e i sistemi cognitivi e percettivi dell'individuo si esprime nel fatto stesso che lo studente L2 comunica a un dato livello di fluenza con un'altra persona (parlante nativo, insegnante, altri studenti del corso). Ciò dà luogo a determinate esperienze per lo studente L2, compreso il *feedback* ricevuto dagli interlocutori e da altri attori presenti al momento dello scambio. Le esperienze fungono da nuovo *input* con conseguenze sui sistemi percettivi e cognitivi del parlante L2 tali da promuovere o ostacolare lo sviluppo di capacità di riconoscimento automatico di parole, di discriminazione fonetica e articolatoria, di controllo dell'attenzione, di individuazione di particolari meccanismi morfologici e sintattici.

Per quanto riguarda le dinamiche temporali interne al sistema, si può notare che l'aumento della qualità e quantità di istruzione formale coniugato con il contatto linguistico, genera una maggiore efficienza dei sistemi cognitivi e percettivi dello studente di L2, mentre il disuso o l'erosione provocano lo stallo e la perdita di efficienza degli stessi sistemi. Alcuni contesti sociali divengono accessibili agli studenti di Italiano L2 in funzione del loro livello di *fluency*. Si creano esperienze in cui l'*input* offerto dall'interazione orale ha il potere di favorire l'automatizzazione dei meccanismi di recupero lessicale che

fanno aumentare la fluenza, innescando una reazione a catena che apre nuove opportunità di comunicazione.

Quando l'apprendente viene coinvolto in scambi di informazione in un contesto sottoposto a mutamenti imprevedibili, egli deve far ricorso alle risorse disponibili per rendere efficace la comunicazione. Lo studente che non ha ancora raggiunto livelli ottimali di *fluency*, di fronte a problemi di comprensione, fa ricorso a strategie compensatorie, per ottenere aiuto, maggiori informazioni e negoziare i significati linguistici e culturali, o semplicemente per mantenere aperto il canale della comunicazione con la richiesta di ripetere, la traduzione in L1, la parafrasi, la gestualità. Questo coinvolgimento attivo genera rinnovate opportunità di espandere le conoscenze linguistiche e incrementare la fluenza mediante l'uso della L2. Se si è parte di una comunicazione autentica tanto in classe quanto per strada (nella misura in cui, cioè, la comunicazione soddisfa un bisogno di interrelazione e di autonomia) si impara a gestire i piani di variabilità e imponderabilità che ogni scambio comporta. Malgrado le influenze esterne costituiscano potenziali fattori destabilizzanti per il sistema linguistico in costruzione, se l'apprendente rinuncia a condotte di evitamento e impara a fronteggiare l'imprevisto, gli sforzi per comunicare in modo più efficace renderanno le abilità orali acquisite più stabili e affidabili.

### 5.3. III fase: elaborazione del Questionnaire on Fluency in a Second Language

Il progetto allo stato attuale attende la

validazione di un secondo questionario (*Questionnaire on Fluency in a Second Language*; cfr. Appendice, Questionario 2) da utilizzare per nuove indagini sulle credenze degli studenti di Italiano L2 relative alla natura della fluenza orale. La presentazione del progetto e la somministrazione del Questionario 2 potrebbero avere luogo durante le operazioni di orientamento, prima dell'inizio delle attività didattiche. La codifica e l'analisi dei dati saranno utilizzate per acquisire nuove conoscenze sul profilo di apprendenti di Italiano L2 in questione, allo scopo di adeguare la progettazione dei sillabi, verificare ed espandere obiettivi, metodi e strumenti del curriculum di studi.

Le categorie sulle quali è stato costruito l'impianto del Questionario 2 sono state desunte dai risultati delle prime due fasi di ricerca. Il Questionario 2 si compone di 34 *item* afferenti a 5 aree tematiche: 1. Credenze e atteggiamenti; 2. Misure di fluenza; 3. Risorse linguistiche e strategie cognitive; 4. Contesto sociale e di apprendimento; 5. Motivazione e fattori affettivi. La tecnica prescelta per la misurazione degli atteggiamenti degli studenti utilizza una scala Likert a 5 punti.

## 6. Conclusioni

Per quanto riguarda le domande che hanno informato le prime due fasi del progetto (cfr. parr. 5.1, 5.2), l'analisi dei dati del Questionario 1 ha confermato una relazione fra le credenze degli studenti, la loro L1, la conoscenza di altre LS e il voto conseguito alla fine del corso di Italiano L2 nei termini discussi al paragrafo 5.1. Il contenuto delle discussioni negli incontri di *focus group* ha eviden-

ziato che nei parlanti Italiano L2 in *study abroad* esistono molti fattori in rapporto dialettico fra loro che influiscono sul percorso di costruzione della competenza orale in L2.

All'origine delle scelte assunte nelle varie fasi della ricerca sta l'esigenza di comprendere quanto contano i sistemi di credenze pregresse sui risultati dell'apprendimento degli studenti universitari che partecipano ai programmi di *study abroad*. Poiché gli studenti continuano a ritenere la qualità delle *performance* nell'interazione orale un indicatore della efficacia raggiunta nella competenza in L2, occorre che i principali attori coinvolti nell'esperienza di studio immersivo ne siano consapevoli e contribuiscano a promuoverla, ottimizzando le opportunità offerte dal contesto.

Gli istituti che ospitano gli studenti stranieri attraverso programmi di mobilità internazionale potrebbero allestire ambienti più ecologici, potenziando le iniziative volte a favorire il collegamento con la cultura del territorio e il contatto fra gli studenti ospiti e i parlanti nativi (*experiential learning*). Un'altra strategia utile potrebbe essere indagare l'allineamento delle credenze degli studenti con quelle del corpo docente, poiché, se il contesto di classe ha ovunque un peso nel promuovere nello studente l'interiorizzazione del ruolo di parlante L2, esso riveste un'importanza cruciale laddove l'apprendimento si situa nel paese della lingua *target*. Se i docenti sono convinti che il raggiungimento di un livello di fluenza adeguato in L2 sia una meta difficilmente conseguibile per gli studenti nordamericani, a causa di competenze limitate e della brevità del soggiorno, le



pratiche e le interazioni in aula tenderanno a rispecchiarlo.

Le ricerche di psicologia cognitiva contribuiscono alla comprensione dei processi, delle componenti affettive e contestuali che sottendono la SLA. Un concetto chiave per la relazione fra codifica e recupero dell'informazione, con ricadute importanti sugli apprendimenti scolastici, è quello dell'elaborazione adeguata al trasferimento (*Transfer Appropriate Processing*, TAP), che si basa sul principio di specificità della codifica (Segalowitz 2010). Le informazioni ricevute durante la lezione sono codificate in modo dipendente dal contesto, inteso qui come l'insieme di attività cognitive e percettive in cui è impegnato il soggetto che sta imparando: il recupero agile di abilità precedentemente apprese dipende dal grado in cui i processi percettivi e cognitivi stimolati al momento dell'apprendimento sono conformi a quelli attivati durante l'interazione in L2. I compiti, le strategie e le condizioni di svolgimento della comunicazione in classe possono

differire notevolmente dalle richieste che gli studenti incontrano nella realtà. Il TAP ci aiuta a spiegare perché gli apprendenti non riescono a mobilitare le conoscenze acquisite in determinate situazioni in classe per far fronte a nuovi eventi comunicativi nella vita reale. La fluenza in L2 dipende anche dalla fluidità dei processi cognitivi. Le implicazioni didattiche del TAP sono importanti: è necessario diversificare al massimo la qualità dei materiali, il *setting* e i tipi di procedure nelle attività proposte nel corso di Italiano L2, includendo inoltre nei syllabi delle attività di riflessione sulle abilità e sulle strategie di studio messe in atto dagli apprendenti, per dare impulso a un'interazione orale scorrevole ed efficace dentro e fuori la classe. Si riuscirà così a innescare il circolo virtuoso fra percezione di autoefficacia, motivazione a intraprendere interazioni sociali autentiche e capacità di adottare strategie metacognitive adeguate, che rende gli studenti di L2 artefici diretti della propria *fluency*.

### Riferimenti bibliografici

- Chambers, F. 1997.** *What Do We Mean by Fluency?*. «System», 25(4): 535-544.
- Cubillos, J. H., Ilvento, T. 2013.** *The Impact of Study Abroad on Students' Self-Efficacy Perceptions*. «Foreign Language Annals», 45(4): 494-511.
- Derwing, T., Rossiter, M. J., Munro, M. J., Thomson, R. I. 2004.** *Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks*. «Language Learning», 54 (4): 655-679.
- DuFon, M. A., Churchill, E. (eds.) 2006.** *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon-Buffalo-Toronto.
- Dörnyei, Z. 2003.** *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahaw-London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. 2003.** *Learner Beliefs and Language Learning*. «Asian EFL Journal», 10 (4)- Conference Proceedings: 7-25.
- Freed, B. F. 1998.** *An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting*. «Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad», IV (2): 31-60.
- Frisina, A. 2010.** *Focus group. Una guida pratica*. Bologna. Il Mulino.
- Gabillon, Z. 2005.** *L2 Learner's Beliefs: An Overview*. «Journal of Language and Learning», 3(2): 233-260.

- Horwitz, E. 1988.** *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students.* «The Foreign Language Journal», 72(3): 283-294.
- Isabeli Garcia, C. 2018.** *Language Learning and Study Abroad.* «Language Teaching», 51 (4): 439-484.
- Kormos, J., Dénes, M. 2004.** *Exploring Measures and Perceptions of Fluency in the Speech of Second Language Learners.* «System», 32: 145-164.
- Lennon, P. 1990.** *Investigating Fluency in EFL.* «Language Learning», 40(3): 347-417.
- Pellegrino, V. 1998.** *Student Perspectives in Language Learning in a Study Abroad Context.* «Frontiers», IV (2): 91-120.
- Pellegrino Aveni, V. A. 2005.** *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Schmidt, R. 1992.** *Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency.* «Studies in Second Language Acquisition», 14: 357-385.
- Segalowitz, N. 2010.** *Cognitive Bases of Second Language Fluency.* New York. Routledge.
- Surtees, V. 2016.** *Beliefs about Language Learning in Study Abroad: Advocating for a Language Ideology Approach.* «Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad», 27: 85-103.
- Vaughn, S., Shumm, J. S., Sinagub. 1996.** *Focus Group Interviews in Education and Psychology.* Thousand Oaks-London-New Dehli. Sage Publications.
- Zaykovskaya, I., Rawal. H., De Costa, P. 2017.** *Learner Beliefs for Successful Study Abroad Experience: A Case Study.* «System», 71: 113-121.

## Appendice

### Questionario 2 – Questionnaire on Fluency in a Second Language

Name:

Age:

Nationality:

First language:

Gender

☐ F☐ M☐ OtherHave you studied Italian before? ☐ Yes ☐ No

Do you have an advanced knowledge of

How many semesters?

any other foreign language? ☐ Yes ☐ No

Dear Student,

please, read each statement of the questionnaire and indicate if you (1) Strongly agree; (2) Agree;

(3) Neither agree nor disagree; (4) Disagree; (5) Strongly disagree.

|                                                                                                                                              | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. In order to learn to speak a second language well it is important to be taught by a teacher who is also a native speaker of the language. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. The Italian teacher must explain grammar rules in English.                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. In order to learn to speak a foreign language well it is important to spend a period of time in the country where the language is spoken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. It is not necessary to know the grammar rules flawlessly to be able to interact with Italian people.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Before trying to interact with native speakers you have to know many Italian words.                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. The first thing one notices in a foreigner's speech is their accent.                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Patience is essential in oral interaction in a second language.                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Being fluent in a second language means not making pauses when one speaks.                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. The way people really speak their own mother tongue is often grammatically incorrect.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Using idiomatic expressions is what makes one sound fluent in a second language.                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Being fluent in Italian happens when you find a way to make yourself understood even if you lack accuracy.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Fluency in Italian does not have much to do with sentence length.                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. You can be fluent in a second language even though your pronunciation is poor.                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Being able to interact in Italian is based on the ability to get the gist of a conversation and one's message across.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Learners of a second language do not dare to speak because they are scared of messing up.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|     |                                                                                                                                                                       |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. | Working to improve one's confidence in speaking Italian implies making an effort to avoid spending much time with people from your own country.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | In order to reach a comfort level in speaking Italian you have to practice the language regularly outside of the classroom.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | You have to go through the pain of not knowing how to say something if you want to improve fluency in Italian.                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | It does not help to be corrected when one speaks with locals.                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | It is useless to go and explore places alone as a way to improve skills in oral communication in a second language.                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | To be able to form sentences effortlessly is not an aspect of fluency.                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Translating – also in one's head – plays a great role in being fluent in a second language.                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Looking up at a word on Google Translator is a good strategy to get out of trouble when communicating in Italian.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | When you are short of words in Italian it is no use resorting to Spanish or French.                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. | Doing oral presentations in class is the best training to improving fluency in Italian.                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. | Group and pair conversations in class do not prepare you to handle conversations with native people in real life.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. | If time is an issue in communicating in Italian it is appropriate to make use of hand gestures.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. | In coping with communication challenges an option may be trying to convey the meaning by means of more basic, simple language.                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. | Speaking at a slow rate makes one get impatient with oneself.                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. | Having language partners is not especially helpful if you wish to improve oral fluency in Italian.                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. | Making notes of common phrases in Italian makes a difference if you want to improve fluency.                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. | Feeling uncomfortable and self-conscious in speaking a second language is just part of the learning process.                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. | One has to be mindful of social conventions to be able to communicate effectively in Italian.                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. | When learning to speak a second language you have to shift perspective: from seeing all that you are still lacking to realizing how far you have come in a few weeks. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Thank you for your cooperation.

## Esperienze /Attività

### eTandem: analisi di un progetto di pre-mobilità presso il CLA dell'Università di Padova

Lisa Griggio, *Università di Padova*,  
Edit Rózsavölgyi, *Università Sapienza di Roma*<sup>1</sup>

#### 1. Presentazione del progetto

Secondo la ben nota definizione di Vassallo e Telles (2006), l'eTandem è una forma di apprendimento/insegnamento informale tra pari che avviene online. Specificità del progetto oggetto di questo articolo è che esso prevede non solo uno scambio uno-a-uno nella lingua *target*, ma anche uno scambio multilingue in italiano, inglese, francese e spagnolo usate come *linguae francae*<sup>2</sup> di tutta la comunità eTandem nell'ambito del social network Facebook. L'iniziativa ha preso il via nell'anno accademico 2015-2016 presso il CLA (Centro Linguistico di Ateneo) dell'Università di Padova e da allora vengono espletate due edizioni all'anno: da novembre a febbraio e da giugno a settembre. La durata di ogni edizione è di 8-10 settimane ciascuna.

Questo eTandem è rivolto a studenti italiani dell'Università di Padova e a studenti internazionali, entrambi di discipline diverse, che prevedono di

frequentare la nostra Università nel semestre successivo allo scambio virtuale. Il livello linguistico dei partecipanti varia da A2 a C1. Dall'anno accademico 2017-2018 l'attività svolta nell'ambito del progetto può far ottenere 3 CFU (Crediti Formativi Universitari) agli studenti padovani dei corsi di laurea di Lingue per «Altre attività», se essi soddisfano i seguenti criteri:

1. scrivere almeno quattro diari di lingua e cultura;
2. contribuire ad almeno quattro discussioni in Facebook;
3. scrivere un componimento finale nella lingua di studio;
4. completare un questionario di gradimento.

Tutti gli studenti che portano a termine questi compiti ricevono un attestato di partecipazione del CLA di Padova e un badge virtuale.

Il sistema di lavoro è autonomo ed è di tipo *task-based*, cioè costruito su argomenti di discussione strutturati settimanalmente, con correzione tra pari e tutoraggio a disposizione. Il progetto si basa sull'uso della piattaforma istituzionale Moodle e su uno spazio chiuso in Facebook; oltre a questi ambienti gli

<sup>1</sup> Il presente contributo, pur elaborato in maniera congiunta, è stato realizzato da E. Rózsavölgyi per i paragrafi 1 e 2 e per il paragrafo 3 da L. Griggio. Le conclusioni sono opera comune delle due Autrici.

<sup>2</sup> Lingue usate come strumento per necessità pratiche di comunicazione nell'ambiente eTandem dove vengono a contatto gruppi linguistici assai diversi.



e-partner, nello scambio uno-a-uno, scelgono di utilizzare strumenti a loro consoni per tenersi in contatto (*chat*, *e-mail*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Skype* ecc.).

Le lingue *target* nelle interazioni individuali sono rappresentate dalle lingue di studio degli e-partner, mentre le *linguae francae* usate nella comunità online sono aumentate di anno in anno rafforzando il carattere inclusivo, multilinguistico e multiculturale dell'iniziativa.

## 2. Background teorico

### 2.1. A proposito delle abilità linguistiche: strutturalismo versus funzionalismo

Nell'ambito della corrente strutturalista viene ribadito da Ferdinand de Saussure, capostipite di questa scuola di pensiero, che la conoscenza di una lingua può essere di due tipi differenti: *langue* e *parole*. *Langue* – chiamata «competenza» nella grammatica generativa di Chomsky (1957, 1965) – si riferisce alla lingua come a un sistema di riferimento astratto, strutturato secondo una grammatica convenzionale. *Parole*, invece – «esecuzione» in Chomsky –, significa «uso linguistico», ovvero la produzione linguistica concreta (a tutti i livelli linguistici) e individuale dei parlanti; si tratta in pratica della concretizzazione della *langue*.

L'altra concezione principale nell'ambito della linguistica contemporanea è rappresentata dal funzionalismo (Nichols 1984). Le varie proposte nell'ambito di questa corrente di pensiero hanno come oggetto d'indagine le concrete produzioni linguistiche, considerando il linguaggio prima di tutto uno strumento di interazione sociale e le strutture

linguistiche strettamente correlate ai bisogni comunicativi della comunità dei parlanti.

Possiamo senz'altro affermare che nell'eTandem l'enfasi è posta sull'uso *linguistico*, sulla *parole* e quindi sulla concezione funzionale della lingua. Ma quali sono le abilità che i giovani d'oggi devono avere per essere competenti nell'uso linguistico?

### 2.2. Competenze chiave del XXI secolo

La tabella 1 riassume le competenze chiave che i giovani del XXI secolo devono acquisire per avere successo (cfr. World Economic Forum report 2015, 2016; European Commission 2018).

| Competenze e conoscenze di base<br>(sapere)                                                                                                                                                                                                                      | Atteggiamenti fondamentali<br>(saper fare con ciò che si sa, <i>soft skills</i> )                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lettura</li> <li>– Matematica</li> <li>– Scienze</li> <li>– Alfabetizzazione finanziaria</li> <li>– Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)</li> <li>– Sensibilizzazione civica e culturale</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pensiero critico e capacità di risolvere i problemi</li> <li>– Creatività</li> <li>– Comunicazione</li> <li>– Collaborazione</li> <li>– Curiosità</li> <li>– Spirito di iniziativa e imprenditorialità</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Perseveranza, determinazione</li> <li>– Adattabilità</li> <li>– Assunzione di decisioni e ruolo di guida (<i>leadership</i>)</li> <li>– Consapevolezza sociale e culturale</li> </ul>                             |

**Tabella 1.** Competenze chiave del XXI secolo.

Le sedici competenze possono essere divise in due gruppi: da un lato le nozioni da apprendere, ovvero la parte dei contenuti (cfr. colonna sinistra della Tab. 1); dall'altro le strategie da mettere in atto per affrontare le sfide e i diversi contesti e ambienti di lavoro e di vita quotidiana (cfr. colonna destra della Tab. 1).

Delle sedici competenze solo tre fanno parte delle competenze che tradizionalmente si acquisiscono a scuola (lettura, matematica e scienze). Tutte le altre rappresentano ambiti nuovi del *curriculum*. Per la nostra analisi risultano essere interessanti le ultime due voci dell'ambito del sapere: TIC<sup>3</sup> e sensibilizzazione civica e culturale<sup>4</sup>. Entrambe, come le cosiddette «competenze trasversali» (*soft skills*) necessarie per essere in grado di collaborare, comunicare e risolvere i problemi possono essere sviluppate attraverso le attività *eTandem*.

Sta diventando sempre più palese il divario tra le abilità e competenze che gli studenti acquisiscono in contesti universitari tradizionali e quelle di cui hanno realmente bisogno per avere successo nel mondo del lavoro e nell'economia digitale. Le conoscenze cognitive tradizionali non sono in grado di preparare gli studenti alla sfida fondamentale della rivoluzione digitale che farà sparire posti di lavoro e ne farà nascere degli altri. Le competenze chiave

del XXI secolo si sviluppano principalmente attraverso l'apprendimento sociale ed emotivo (Social and Emotional Learning: SEL) per il quale l'*eTandem* può essere una valida risorsa. In base alla nostra pratica e supportate dalla letteratura di riferimento (Dewaele 2015; Dewaele, Chengchen 2018, Dewaele, Dewaele 2018; Khajavy, MacIntyre, Barabadi 2018; Pekrun 2014; Portera 2013) valuteremo in seguito l'apporto dell'*eTandem* nell'agevolare lo sviluppo delle nuove competenze, correlate in particolare ai bisogni comunicativi.

### 3. Analisi dei risultati

Nei paragrafi che seguono verrà proposta l'analisi longitudinale del progetto sia di tipo quantitativo (dati questionario) che qualitativo (diari personali in Moodle e attività di conversazione in Facebook) dal 2015 in poi.

Ad oggi, dicembre 2020, il progetto è stato proposto sette volte. Alla fine di ogni scambio è stato somministrato un questionario di valutazione composto da ventotto domande aperte e chiuse che miravano a esplorare l'esperienza degli studenti nell'ambito di cinque diverse aree: tecnologica, contenutistica, linguistica, metalinguistica e culturale, psicologica e sociale. L'analisi dei dati del questionario (100 rispondenti su 986 partecipanti) sarà preceduta da cenni teorici relativi alle nuove tecnologie, modelli di telecollaborazione

<sup>3</sup> Le TIC, a differenza delle tecnologie dell'informazione (IT) intese come strumenti per l'uso e per la conservazione dei dati, è l'insieme delle tecnologie che forniscono l'accesso alle informazioni attraverso le telecomunicazioni. L'accento in questo caso è infatti sulle tecnologie di comunicazione (Internet, reti *wireless*, cellulari ecc.

<sup>4</sup> La sensibilizzazione civica e culturale è focalizzata sulla valorizzazione della cultura propria e altrui, sul rafforzare un'idea di cittadinanza globale e di solidarietà internazionale, nonché di sviluppo sostenibile.

e mobilità studentesca. Per comodità di esposizione, negli stessi paragrafi verranno integrati alcuni risultati di tipo qualitativo provenienti dalla lettura del materiale prodotto dai partecipanti (diari e conversazioni).

### 3.1. Dimensione tecnologica

I *social network* quali Facebook, Twitter, YouTube sono ormai entrati di diritto nella nostra vita quotidiana, sono piattaforme sulle quali i giovani trascorrono molto tempo al giorno, luoghi frequentati abitualmente e percepiti come familiari. Cercare di integrarli nella didattica significa allinearsi all'evoluzione della società e al modo di comunicare delle nuove generazioni (i cosiddetti «nativi digitali»), oltre che creare un modo nuovo, inclusivo e coinvolgente di approcciare la didattica. Tra i diversi *social network* Facebook è stato scelto per le seguenti ragioni:

- è tra i *social network* più usati. Dalla ricerca di Digitalic (2018), Facebook risulta infatti il secondo *social media* più utilizzato in Italia (60%) dopo YouTube (62%), seguiti da WhatsApp (59%), Facebook Messenger (39%), Instagram (33%), Google+ (25%) e Twitter (23%). Inoltre, l'88% degli utenti Facebook in Italia accede al *social network* attraverso dispositivi mobili;
- consente di creare gruppi e comunità che vanno oltre i limiti temporali e spaziali del progetto stesso. Facebook è stato appositamente disegnato per stabilire legami tra utenti che condividono interessi o attività. Gli utenti possono unirsi

a gruppi già esistenti o crearne dei nuovi con facilità. Questa applicazione permette di dare vita a comunità private o addirittura segrete consentendo agli educatori di mantenere un certo grado di sicurezza tipico degli ambienti di apprendimento chiusi quali, per esempio, Blackboard, accessibile solo da parte di utenti registrati. I membri del gruppo possono condividere punti di vista e idee interagendo in discussioni virtuali. Lo strumento che li connette socialmente li tiene in contatto anche accademicamente attraverso le notifiche dei post di gruppo, documenti o eventi. Ogni membro, inoltre, può contattare gli altri in diversi modi (chiamata, videochiamata, *chat* o messaggio) (Blattner, Fiori 2009). Scopi principali della nostra *e-community* sono quelli di garantire l'integrazione degli studenti internazionali e assicurare l'apprendimento linguistico con approccio comunicativo prima, durante e dopo lo scambio creando un ponte linguistico e temporale. Dopo la conclusione del progetto, rimane a disposizione dei partecipanti uno spazio virtuale (il gruppo Facebook) per svolgere altri scambi online. Se avranno piacere e/o tempo di rispolverare una lingua straniera, potranno cercare tra i membri del gruppo eTandem qualcuno con cui utilizzare le risorse, i *link* e le tracce di discussione lì pubblicate;

- permette di educare alla socializzazione in un contesto reale e di sviluppare il pensiero critico e la competenza digitale (Blattner, Fiori

2009). Uno degli obiettivi dell'iniziativa è aiutare gli studenti a estendere quest'ultima, cioè la *savoir faire* e *savoir être* online (Griggio 2015), a imparare a partecipare in una *e-community* e a salvaguardare la propria reputazione online. I partecipanti vengono invitati a non sovraesporre online e a considerare il *digital tattooing* un elemento che può danneggiare la loro identità virtuale ed eventualmente minare le loro future opportunità di lavoro (Griggio 2018)<sup>5</sup>;

- l'*eTandem* è un progetto informale e *Facebook* permette l'apprendimento informale. Inoltre, consente di interagire in modo sincrono e asincrono con parlanti di diverse lingue, ma di simili età e di accedere a un'incredibile quantità di informazioni relative a un'enorme varietà di tematiche. In altre parole, *Facebook* facilita lo sviluppo della conoscenza e competenza sociopragmatica e promuove la comprensione interculturale (Blattner, Fiori 2009). La partecipazione alla comunità online è opzionale, le attività sono proposte in modo flessibile e informale e i membri imparano dallo scambio tra pari.

Nel grafico 1 sono presentati gli strumenti utilizzati dagli studenti nelle interazioni. Su 100 partecipanti *Facebook*

e *WhatsApp* risultano maggiormente graditi (rispettivamente 61 e 55), mentre solo 19 studenti sono ricorsi all'uso di *Skype*. Consentendo di chiamarsi, videochiamarsi e chattare in modo immediato, i primi due strumenti hanno nel tempo sostituito l'uso di *Skype*. Gli studenti hanno dichiarato infatti che *Facebook* è uno strumento ideale per questa tipologia di progetto perché «è il più semplice per comunicare in gruppo e privatamente e ha tutte le funzionalità di cui uno può aver bisogno».

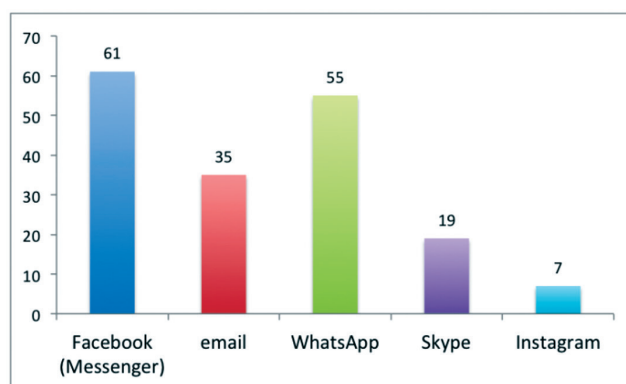


Grafico 1. Strumenti utilizzati nell'interazione individuale.

La frequenza di interazione su base settimanale tra i partecipanti è dipesa dalla loro differente disponibilità di tempo, ma anche dalla tipologia di strumento utilizzato. La maggior parte ha dichiarato di aver intrattenuto conversazioni (scritte e orali) in media di 30-60 minuti, ma non sono mancati coloro (24) che si sono sentiti frequentemente (più di 3 volte a settimana) e per tutto il giorno grazie all'uso dei social network (16).

<sup>5</sup> Proprio come l'inchiostro quasi permanente dei tatuaggi sulla pelle, le tracce digitali che lasciamo quotidianamente in Rete sono indelebili. Post inappropriati pubblicati in giovane età potrebbero perciò perseguire gli studenti quando in età adulta cercheranno lavoro. Accade sempre più frequentemente che una società di selezione del personale

si preoccupi di andare a controllare il profilo di un candidato su *Facebook*, *LinkedIn* o *Twitter* e trovi informazioni (anche se non corrispondenti a verità) che possono influenzare negativamente il pensiero del reclutatore.



### 3.2. Dimensione contenutistica

Dal questionario è emerso che i temi trattati nelle conversazioni individuali erano incentrati per lo più su università e sistemi educativi, interessi e informazioni personali, tempo libero, Padova e città natali, culture e tradizioni reciproche. Pochissimi hanno trattato temi di attualità o politica e ciò denota lo spirito informale del progetto. Più della metà dei rispondenti (58%) ha affermato di aver trattato i temi interculturali proposti dagli e-tutor e di considerarli «molto interessanti» (35) o «abbastanza interessanti» (38), ma soprattutto «piacevoli e attuali».

Nella e-community sono stati affrontati alternativamente due tipologie di temi: quelli neutrali e quelli polarizzanti o controversi perché, come sostiene Kramsch (2014: 307), «è responsabilità del docente di lingue esporre gli studenti a varie prospettive (comprese quelle controverse) e aiutarli a discutere i punti di vista adottati da parlanti, scrittori e blogger». Anche se solo parzialmente, nel progetto eTandem è stato volutamente adottato il modello dialogico di telecollaborazione proposto da Helm (2013). L'autrice presenta un modello, *Soliya Connect Program*, che rompe con la tradizione poiché i partecipanti discutono argomenti controversi sotto la guida di facilitatori esperti. Il *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa (2018) riporta quanto segue.

*Il dialogo interculturale indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose*

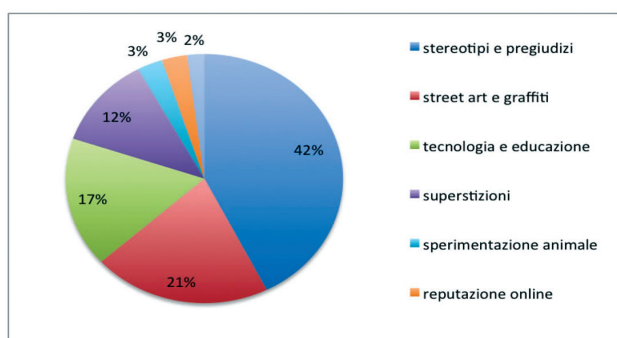
*e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, ne sono elementi indispensabili. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri (Consiglio di Europa 2008: 17).*

Come sostiene Helm (2013), il dialogo interculturale è un processo di apprendimento collaborativo con partecipanti che lavorano insieme verso la comprensione reciproca. Non c'è una singola realtà o verità, né dualismo tra giusto e sbagliato, ma piuttosto una molteplicità e complessità di prospettive. Grazie ai temi controversi trattati nell'e-community (cfr. Graf. 2), i partecipanti hanno raggiunto un livello di comprensione più profondo e significativo, l'ambiente sicuro creato dai tutor ha permesso agli studenti di sentirsi liberi di esprimere e motivare le proprie opinioni. Tuttavia, durante le discussioni asincrone si è arrivati all'accettazione del disaccordo, senza mai giungere al conflitto, perché non c'erano i presupposti, cioè



l'interazione sincrona (Helm 2013)<sup>6</sup>. Questo punto verrà ripreso nelle conclusioni come possibile sviluppo futuro.

Il grafico 2 mostra i temi polarizzanti o controversi – definiti da Helm (2013) «*divisive topics*» –, maggiormente graditi dai partecipanti. Oltre a questi sono stati trattati il ruolo dei media, la migrazione, l'ambiente, il veganesimo, lavoro e genere, robotica e lavoro umano.



**Grafico 2.** Temi polarizzanti preferiti dai partecipanti.

Tra i temi neutrali – «*safe topics*» in Helm (2013) – quelli preferiti dagli studenti sono stati in ordine di preferenza: il viaggio, la lettura, le reazioni a ipotetiche situazioni, la musica, lo *choc* culturale, le tradizioni e il cibo. Non stupisce la prima scelta, il viaggio: la maggior parte dei partecipanti stava per andare all'estero a studiare, il loro viaggio non significava solo uno spostamento fisico, ma intraprendere un percorso di crescita personale e accademica.

<sup>6</sup> flessioni in modalità asincrona. Fino alla sua settima edizione non ci sono stati i presupposti per esperire nel progetto degli incontri collettivi online sincroni: la gestione di tale sessioni online infatti, non solo richiede una certa esperienza tutoriale, ma anche una solida progettazione tecnologica che implica un forte dispendio di tempo ed energia per essere acquisita.

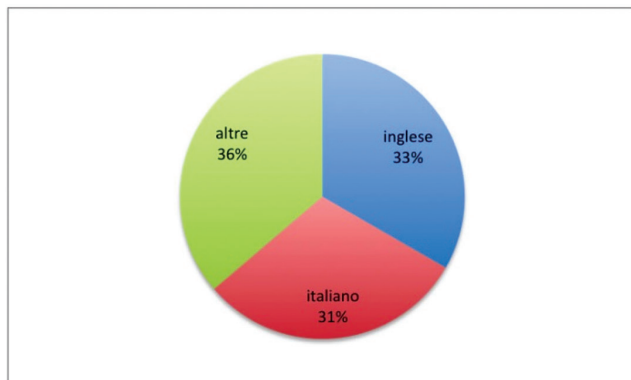
### 3.3. Dimensione linguistica

L'eTandem in oggetto è un progetto che promuove il multilinguismo e il plurilinguismo. Le informazioni e le attività proposte nella e-community sono state presentate in quattro *lingue francae* (italiano, inglese, francese, spagnolo), mentre i commenti sono pervenuti anche in lingua tedesca e portoghese. Nonostante queste ultime non fossero state proposte come *linguae francae*, grazie alla funzionalità di traduzione istantanea di Facebook, il loro uso non ha interrotto il flusso d'interazione tra i membri del gruppo, ma anzi ha accentuato il clima d'inclusione, libertà, informalità e agio che ha regnato nell'e-community. Come specificato in Griggio (2018), la scelta di gestire un progetto in quattro *linguae francae* è legata a diverse ragioni:

- favorire il plurilinguismo, cioè le competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue (Luise 2013);
- favorire il multilinguismo e cioè la presenza all'interno di una comunità di più lingue a disposizione dei parlanti, anche se non necessariamente conosciute e usate da tutti i parlanti (Luise 2013);
- supportare la spontaneità dell'interazione in un'atmosfera rilassante e informale focalizzandosi sul contenuto e non sulla forma linguistica.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, dal grafico 3 osserviamo che la lingua più usata nell'interazione individuale è stata la lingua di studio

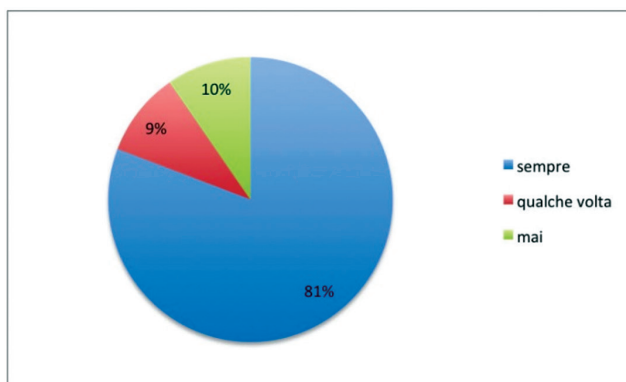
(36%) e, in modo inatteso, l'uso della lingua inglese (33%) ha registrato una frequenza simile a quella dell'italiano (31%). Da alcune risposte aperte si evince che i partecipanti sono ricorsi all'uso dell'inglese per permettere una comunicazione più rapida, per correggere la lingua di studio, per evitare imbarazzo nell'uso della lingua *target*, per permettere una conversazione quando il livello delle lingue di studio reciproche era troppo basso o perché non vi era interesse a conoscere una lingua diversa dall'inglese.



**Grafico 3.** Lingue più usate nell'interazione individuale.

Come si può osservare dal grafico 4 i partecipanti hanno considerato l'attività di correzione tra pari importante a tal punto che ben l'81% ha provveduto a fornirle sempre al proprio pari e solo il 10% non l'ha mai fatto.

Gli studenti sono stati rispettosi del principio di reciprocità, il 70% riporta di aver ripartito in modo equo il tempo dedicato alle due lingue di scambio. Appel, Gilbert (2002) sostengono che il *tandem learning* sia un approccio che incoraggia la familiarità, riduca l'ansia e faccia crescere la confidenza nei confronti della lingua di studio e



**Grafico 4.** Frequenza della correzione linguistica tra pari.

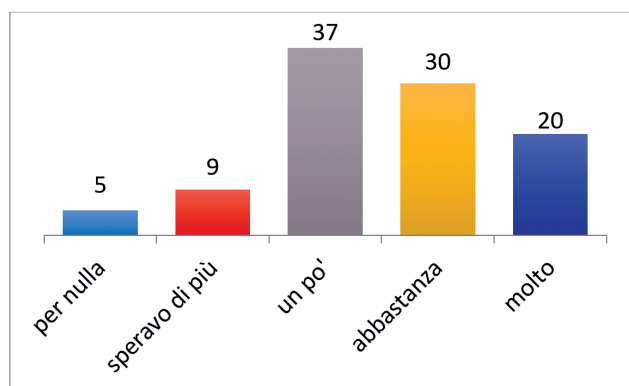
del proprio interlocutore. In generale, dall'analisi dei risultati del nostro questionario e dei materiali prodotti dai partecipanti (diari, componimenti finali) è emerso che effettivamente i partecipanti si sono sentiti a loro agio in questo ambiente di apprendimento tra pari e hanno mostrato forte entusiasmo nei confronti dell'uso della lingua "autentica" durante le loro conversazioni. Solo 27 rispondenti hanno riportato che avrebbero voluto essere seguiti di più e avere attività ancora più strutturate. Questo dato indica che assieme al principio di reciprocità è stato osservato dalla maggior parte dei partecipanti anche il principio di autonomia. Entrambi i *partner* infatti, secondo Vassallo e Telles (2006), sono responsabili del processo d'apprendimento dell'altro e ognuno di loro supporta e incoraggia l'altro in modo collaborativo.

### 3.4. Dimensione metalinguistica e culturale

Per aiutare gli apprendenti non solo a riflettere sulla lingua e sugli aspetti interculturali, ma anche ad analizzare con più attenzione l'esperienza dello scambio, è stato richiesto loro

di scrivere almeno quattro diari di lingua e cultura. La compilazione del diario, dipendentemente dal livello di competenza linguistica, è avvenuta prevalentemente nella lingua di studio ed è servita per tenere traccia degli obiettivi e dei risultati linguistici raggiunti. Più della metà dei rispondenti (63%) ha affermato di trovare questa attività utile per monitorare i propri progressi, annotare vocaboli o espressioni nuove e riflettere sull'esperienza interculturale in modo più approfondito.

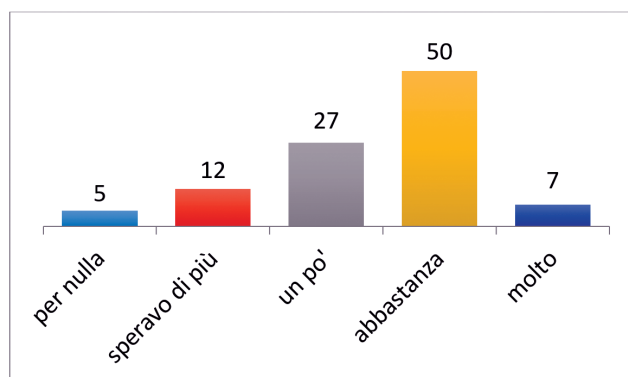
I dati relativi alla percezione del proprio e altrui miglioramento linguistico sono degni di nota perché si osservano delle differenze significative (cfr. Graff. 5 e 6). La maggioranza dei rispondenti ritiene di essere migliorata meno rispetto ai propri corrispondenti.



**Grafico 5.** Percezione del miglioramento delle competenze linguistiche dell'epartner.

Infatti, 20 studenti pensano che le competenze linguistiche dei propri corrispondenti siano migliorate molto (Graf. 5), mentre solo 7 studenti ritengono che le proprie siano migliorate molto (Graf. 6).

Complessivamente questa esperienza, in base ai dati del questionario, ha aiutato gli studenti a migliorare le proprie abilità



**Grafico 6.** Percezione del miglioramento delle proprie competenze linguistiche.

scritte, il proprio vocabolario, conoscere meglio un'altra cultura e a coltivare curiosità per il diverso. Le abilità orali sono state penalizzate dalla difficoltà di conciliare gli orari e dalla mancanza di tempo. Tuttavia, la partecipazione ha contribuito a far sentire gli apprendenti meno inibiti a parlare un'altra lingua.

### 3.5. Dimensione psicologica e sociale

Il progetto è stato primariamente ideato per favorire il processo di integrazione degli studenti stranieri in mobilità nel tessuto sociale e studentesco padovano. Gli studenti internazionali hanno in questo modo l'opportunità di entrare in contatto con gli studenti locali prima del loro arrivo, vedere se stessi e l'Italia attraverso gli occhi di altri, essere esposti ad atteggiamenti e valori diversi dai propri. Secondo Byram e Dervin (cit. in Giralt, Jeanneau 2016), oltre ad aumentare le opportunità per gli studenti di andare all'estero, è fondamentale anche prepararli per il loro soggiorno in un paese straniero attraverso la riflessione e l'analisi, in modo che possano beneficiare completamente di questa esperienza. Meglio sono preparati prima del loro

inserimento in un'altra cultura e realtà, migliore sarà l'esperienza che vivranno. La comunicazione interculturale che i partecipanti sperimentano attraverso questa esperienza virtuale favorisce la loro integrazione e li prepara non solo linguisticamente, ma anche psicologicamente allo scambio fisico.

Per gli studenti italiani che per impedimenti fisici o economici non possono permettersi di andare all'estero o non vogliono farlo, quest'iniziativa offre la possibilità di vivere una dimensione internazionale rimanendo a casa propria. Uno degli scopi del progetto virtuale è proprio quello di instillare negli studenti restii ad andare all'estero la voglia e l'entusiasmo di vivere una esperienza di studio fuori dall'Italia.

I rispondenti mostrano livelli di soddisfazione molto alti: 85 hanno dichiarato di essersi trovati abbastanza (29) o molto bene (56) con i propri corrispondenti e di essere intenzionati a continuare lo scambio linguistico di persona. Molto interessante, infine, è il dato relativo all'intenzione di andare all'estero: ben 94 affermano di sentirsi più pronti a partecipare a una mobilità Erasmus grazie a questo progetto. Probabilmente questi risultati sono stati raggiunti anche in virtù dei diversi criteri di abbinamento adottati. Oltre alla lingua *target* richiesta infatti, i corrispondenti sono stati abbinati in base al comune corso di studio.

## 4. Conclusioni

La popolarità di Facebook è indiscutibile. Come Prensky (2007) ha notato, il XXI secolo sarà caratterizzato

da un cambiamento tecnologico sempre più rapido. Come educatori è essenziale trarre vantaggio da questi strumenti tecnologici per promuovere l'apprendimento autonomo di una lingua abbandonando i nostri istinti predigitali e le zone di *comfort*.

In questo articolo abbiamo enfatizzato l'applicazione di Facebook che consente di creare gruppi in un contesto di apprendimento linguistico collaborativo con i seguenti vantaggi: interazione autentica, costruzione di relazioni amicali, motivazione e senso di appartenenza. Tra i diversi intenti dell'iniziativa *eTandem*, c'è anche quello di aiutare a sviluppare la produzione sia orale che scritta in tre ambiti. Il primo ambito è quello linguistico: mettendo in primo piano la fluenza piuttosto che l'accuratezza in un processo di ricerca dell'efficacia comunicativa. Il secondo è quello comunicativo: i partecipanti si confrontano in situazioni di vita concrete, reali e quotidiane, affrontano problemi autentici, imparano a evitare errori di tipo culturale e a usare un registro adeguato a vari contesti. Il terzo, infine, è quello affettivo: la motivazione a partecipare a un progetto di questo tipo è legata sia alla condivisione di obiettivi in comune col *partner* (*partner* nel bene e nel male) che alla libertà di autogestione delle attività. Anche il senso di appartenenza a una comunità coesa, dove sentirsi a proprio agio e meno inibiti a esprimersi, funge da stimolo alla partecipazione.

In generale, partecipando al progetto gli studenti non solo hanno imparato a capire, rispettare e tollerare differenti opinioni e punti di vista, ma hanno anche allargato la loro conoscenza e

competenza linguistica, comunicativa, (inter)culturale e sociale. Attraverso il rapporto dialogico e il pensiero critico hanno svelato pregiudizi che, in un secondo momento, sono stati rivalutati e hanno acquisito una comprensione profonda del diverso; qualità, quest'ultima, ormai necessaria per lo sviluppo personale e sociale nel mondo globalizzato che punta alla mobilità internazionale.

Tra gli sviluppi futuri dell'iniziativa c'è la volontà di includere sessioni dedicate alla comunicazione sincrona. L'interazione asincrona ha il vantaggio di essere indipendente dal punto di vista spaziale e temporale, e concede tempo per prepararsi e riflettere prima di rispondere agli interventi degli altri. Tuttavia, la comunicazione sincrona, in modo particolare quella a video, offre immediatezza

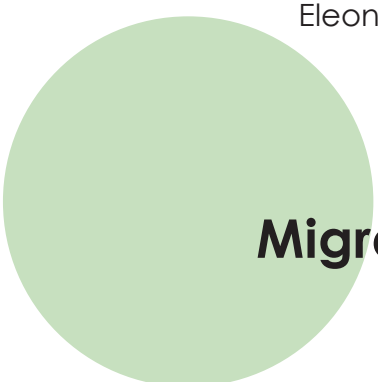
e un alto grado di presenza sociale poiché consente ai partecipanti di proiettarsi come persone reali. L'enfasi è sull'elemento umano, le persone si possono sentire, parlare e vedere. Ancora, la telecollaborazione sincrona permette che avvenga la comunicazione verbale e non verbale in tempo reale, quindi è uno dei modi più efficaci per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento collaborativo. Se nell'eTandem in oggetto si riuscisse a sviluppare una comunicazione collettiva sincrona accanto a quella asincrona, l'immediatezza consentirebbe di innescare anche il "conflitto", la cui gestione efficace a nostro avviso può avvenire propriamente in modo sincrono, e permetterebbe una trasformazione dei partecipanti ancora più profonda (cfr. Helm 2013).

### Riferimenti bibliografici

- Appel, C., Gilabert, R. 2002.** *Motivation and Task Performance in a Task-Based Web-Based Tandem Project*. Cambridge. Cambridge University Press. URL: <https://bit.ly/2OLcsUu> (ultimo accesso: 10.02.2020)
- Blattner, G., Fiori, M. 2009.** *Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities*. «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 6, 1: 17-28. URL: <https://bit.ly/2OMTqNr> (ultimo accesso: 10.02.2020).
- Chomsky, N. 1957.** *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
- **1965.** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Cosiglio d'Europa 2008.** *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*. Strasbourg. Consiglio d'Europa. URL: <https://bit.ly/2vv1J9R> (ultimo accesso: 10.02.2020).
- Dalziel, F., Henrot Sostero, G. (a cura di) 2015.** *L'innovazione dell'apprendimento linguistico all'Università di Padova*. Padova. Padova University Press.
- Dewaele, J.-M. 2015.** *On Emotions in Foreign Language Learning and Use*. «The Language Teacher», 39: 13-15.
- Dewaele, J.-M., Chengchen, L. 2018.** *Editorial of the Special Issue 'Emotions in SLA'*. «Studies In Second Language Learning And Teaching», 8/1: 15-19. URL: <https://bit.ly/2ZH5ftj> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Dewaele, J.-M., Dewaele, L. 2018.** *Learner-Internal and Learner-External Predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom*. «Journal of the European Second Language Association», 2/1: 24-37. URL: <https://bit.ly/38zl5sl> (ultimo accesso: 16.02.2020).



- Digitalic 2019.** *Statistiche social network 2018: tutti i dati sugli utenti Italia e mondo - Digitalic.* URL: <https://bit.ly/2CdCzjn> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- European Commission 2018.** *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.* Brussels. URL: <https://bit.ly/2DfCUTs> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Giralt, M., Jeanneau, C. 2016.** *Preparing Higher Education Language Students to their Period Abroad Through Telecollaboration: The I-TELL Project.* «AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 8/2: 2781-2782.
- Griggio, L. 2015.** *Savoir faire e savoir être. Per un insegnamento di lingua francese in rete.* In Dalziel, Henrot Sostero (a cura di) 2015: 239-251.
- **2018.** *Linking Virtual and Physical Mobility: A Success Story of a Multilingual and Multicultural Exchange.* «Sustainable Multilingualism», 12/1: 88-112.
- Helm, F. 2013.** *Dialogic Model for Telecollaboration.* «Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature», 6/2: 28-48. URL: <https://bit.ly/2ZLhIBN> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., Barabadi, E. 2018.** *Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying Doubly Latent Multilevel Analysis in Second Language Acquisition Research.* «Studies in Second Language Acquisition», 40/3: 605-624. URL: <https://bit.ly/2VRtqnY> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Kramsch, C. 2014.** *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction.* «The Modern Language Journal», 98/1: 296-311. URL: <https://bit.ly/3gyyCVC> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Luise, M. C. 2013.** *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale.* «LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente», 2: 525-535. URL: <https://bit.ly/2Z1IDWy> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Nichols, J. 1984.** *Functional Theories of Grammar.* «Annual Review of Anthropology», 13: 97-117. URL: <https://bit.ly/3f9NUje> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Pekrun, R. 2014.** *Emotions and Learning.* «Educational Practices Series-24». Brussels. International Academy of Education. URL: <https://bit.ly/38ExVY8> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Portera, A. 2013.** *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale.* Roma-Bari. Laterza.
- Prensky, M. 2007.** *How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change.* «Emerging Technologies for Learning», 2: 40-46. URL: <https://bit.ly/31MtTvj> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Vassallo, M. L., Telles, J. A. 2006.** *Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspective.* «The ESPECIALIST», 27/1: 83-118. URL: <https://bit.ly/2ZHPrGD> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- World Economic Forum 2015.** *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology.* URL: <https://bit.ly/2VRmgjz> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- **2016.** *New Vision for Education. Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* URL: <https://bit.ly/2AAoqww> (ultimo accesso: 16.02.2020).



# Migranti

A cura di  
Eleonora Fragai, *Docente di Italiano L2 e formatrice di formatori*  
Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*



In questo numero della Rivista, il contributo di Fresi propone una riflessione sul rapporto tra informazione giornalistica e immigrazione in Italia, e su alcune delle complesse implicazioni sociali e politiche che ne derivano.

In particolare, nel contributo vengono messi in correlazione le questioni deontologiche, a cui dovrebbe attenersi chi si occupa di comunicare il tema dell'immigrazione sui media italiani, e le normative legislative sui flussi di immigrati emanate dagli anni Ottanta del secolo scorso a oggi. In questa prospettiva l'articolo conferma, con vari esempi, la centralità del fenomeno migratorio nell'agenda politica italiana, spesso trattato con i toni allarmistici della mera propaganda politica, che i media esasperano con il rischio di rafforzare percezioni negative verso gli stranieri.

La necessità di un racconto mediatico maggiormente obiettivo e imparziale stimola dunque anche chi opera nella scuola a lavorare sullo sviluppo della competenza interculturale per gestire situazioni conflittuali che nascono da equivoci dovuti a una informazione di bassa qualità.

## Come informare? La comunicazione sui migranti in Italia

Sara Fresi, *Direttrice responsabile di «Le Muse News»*

### 1. Introduzione

Attualmente parte dell'informazione giornalistica ha la tendenza ad amplificare i fenomeni creando sensazionalismi, per arrivare talvolta alla diffusione di vere e proprie *fake news*. Sempre più frequentemente si è dinnanzi a campagne d'odio e xenofobe, diffuse anche da *leader* e partiti

politici, che inducono a formulare domande e riflessioni fuorvianti; si diventa così testimoni di un presente alterato che ha radici nel passato recente della storia politica ed economica italiana. È invece utile un'informazione imparziale che, pur avendo meno impatto emotivo, servirebbe maggiormente a circoscrivere e a descrivere in maniera neutra le situazioni sociali che

meritano di essere presentate all'attenzione dei cittadini attraverso uno sguardo oggettivo e non propagandistico<sup>1</sup>.

## 2. Il Testo unico dei doveri del giornalista

Se tutti gli esseri umani sono liberi e uguali in dignità e diritti, perché alcuni possono usufruire di maggiori diritti rispetto ad altri? Che cosa spinge alcuni uomini a sentirsi superiori rispetto ad altri?

Spesso leggendo gli articoli cartacei o telematici e ascoltando i telegiornali è possibile notare come alcuni operatori dell'informazione facciano un uso improprio delle parole. Per i giornalisti le parole sono tutto, queste entrano nelle case di ascoltatori e lettori, nei confronti dei quali si hanno delle responsabilità. È importante far comprendere il vero messaggio, perché i giornalisti dovrebbero scrivere la verità, tenendo sempre a mente che dall'altra parte ci sono tante sensibilità.

Per non cadere in errore e per non incorrere in sanzioni, ci sono regole e norme a cui gli operatori dell'informazione devono attenersi. L'Ordine nazionale dei Giornalisti (OdG) tra i vari compiti ha quello di ricordare l'importanza fondamentale delle regole deontologiche. Il Consiglio Nazionale dell'OdG il 27 gennaio 2016 ha approvato il *Testo unico dei doveri del giornalista* (OdG 2019), per chiarire in modo inequivocabile e agevolare l'apprendimento e la conseguente applicazione di tutte quelle norme, la cui inosservanza può determinare la responsabilità

disciplinare dell'iscritto all'Ordine. Nel documento sono stati recepiti tanti altri documenti: *Carta dei doveri del giornalista*; *Carta dei doveri del giornalista degli Uffici stampa*; *Carta dei doveri dell'informazione economica*; *Carta di Firenze*; *Carta di Milano*; *Carta di Perugia*; *Carta di Roma*; *Carta di Treviso*; *Carta informazione e pubblicità*; *Carta informazione e sondaggi*; *Codice di deontologia relativo alle attività giornalistiche*; *Codice in materia di rappresentazione delle vicende giudiziarie nelle trasmissioni radiotelevisive*; *Decalogo del giornalismo sportivo*.

Nel *Testo unico dei doveri del giornalista*, Titolo II «Doveri nei confronti delle persone», l'Articolo 7, riguardante i «Doveri nei confronti degli stranieri», recita quanto segue (OdG 2019):

*Il giornalista:*

- a) nei confronti delle persone straniere adotta termini giuridicamente appropriati seguendo le indicazioni del «Glossario», allegato al presente documento (Allegato 3), evitando la diffusione di informazioni imprecise, sommarie o distorte riguardo a richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta e migranti;
- b) tutela l'identità e l'immagine, non consentendo l'identificazione della persona, dei richiedenti asilo, dei rifugiati, delle vittime della tratta e dei migranti che accettano di esporsi ai media<sup>2</sup>.

## 3. Il Glossario della Carta di Roma

Il *Testo unico dei doveri del giornalista* (OdG 2019) vuole agevolare ulteriormente i giornalisti nel comprendere anche

<sup>1</sup> L'articolo è in parte la rielaborazione di una ricerca svolta per la tesi di laurea magistrale in Storia e società (a. a. 2018-2019) dedicata al tema dell'informazione sui migranti in Italia. cfr. Fresi non pubblicato.

<sup>2</sup> Per una panoramica su documenti e strumenti riguardanti il rapporto tra media e immigrazione, cfr. CESTIM 2018.

quale debba essere il linguaggio opportuno da utilizzare consultando la *Carta di Roma*: un protocollo deontologico utile per i giornalisti che approfondiscono argomenti relativi a migranti, richiedenti asilo, rifugiati e vittime della tratta. Leggendo attentamente il documento, inol-

tre, emerge con chiarezza la linea da seguire riguardo alla terminologia specifica relativa allo *status* giuridico dei migranti che il *Glossario della Carta di Roma* (OdG 2016, Allegato 3) indica, come mostra la tabella seguente (cfr. Tab. 1).

| Status giuridico                      | Descrizione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Richiedente asilo                     | Chi è fuori dal proprio paese e presenta, in un altro Stato, domanda di asilo per il riconoscimento dello <i>status</i> di rifugiato in base alla Convenzione di Ginevra sui rifugiati del 1951, o per ottenere altre forme di protezione internazionale. Fino al momento della decisione finale da parte delle autorità competenti, egli è un richiedente asilo ed ha diritto di soggiorno regolare nel paese di destinazione. Il richiedente asilo non è quindi assimilabile al migrante irregolare, anche se può giungere nel paese d'asilo senza documenti d'identità o in maniera irregolare, attraverso i cosiddetti «flussi migratori misti», composti, cioè, sia da migranti irregolari che da potenziali rifugiati. |
| Rifugiato                             | Colui al quale è stato riconosciuto lo <i>status</i> di rifugiato in base alla Convenzione di Ginevra del 1951 sui rifugiati, alla quale l'Italia ha aderito insieme ad altri 143 Paesi. Nell'articolo 1 della Convenzione il rifugiato viene definito come una persona che, «temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale od opinioni politiche, si trova fuori del paese di cui ha la cittadinanza, e non può o non vuole, a causa di tale timore, avvalersi della protezione di tale paese». Lo <i>status</i> di rifugiato viene riconosciuto a chi può dimostrare una persecuzione individuale.                                    |
| Beneficiario di protezione umanitaria | Chi – pur non rientrando nella definizione di «rifugiato» ai sensi della Convenzione del 1951 poiché non sussiste una persecuzione individuale – necessita comunque di una forma di protezione in quanto, in caso di rimpatrio nel paese di origine, sarebbe in serio pericolo a causa di conflitti armati, violenze generalizzate e/o massicce violazioni dei diritti umani. In base alle direttive europee questo tipo di protezione viene definita «sussidiaria». La maggior parte delle persone che sono riconosciute bisognose di protezione in Italia (oltre l'80% nel 2007) riceve un permesso di soggiorno per motivi umanitari anziché lo <i>status</i> di rifugiato.                                               |
| Vittima della tratta                  | Chi, a differenza dei migranti irregolari che si affidano di propria volontà ai trafficanti, non ha mai acconsentito a essere condotta in un altro paese o, se lo ha fatto, l'aver dato il proprio consenso è stato reso nullo dalle azioni coercitive e/o ingannevoli dei trafficanti o dai maltrattamenti praticati o minacciati ai danni della vittima. Scopo della tratta è ottenere il controllo su di un'altra persona ai fini dello sfruttamento. Per «sfruttamento» s'intendono lo sfruttamento della prostituzione o altre forme di sfruttamento sessuale, il lavoro forzato, la schiavitù o pratiche analoghe, l'asservimento o il prelievo degli organi.                                                          |
| Migrante/Immigrato                    | Chi sceglie di lasciare volontariamente il proprio paese d'origine per cercare un lavoro e migliori condizioni economiche altrove. Contrariamente al rifugiato può far ritorno a casa in condizioni di sicurezza.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Migrante irregolare                   | Chi a) ha fatto ingresso eludendo i controlli di frontiera; b) è entrato regolarmente nel paese di destinazione, per esempio con un visto turistico, e vi è rimasto dopo la scadenza del visto d'ingresso (diventando un cosiddetto <i>overstayer</i> ); o c) non ha lasciato il territorio del paese di destinazione a seguito di un provvedimento di allontanamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

**Tabella 1.** Status giuridico dei cittadini stranieri in Italia (OdG 2016).

## 4. Evoluzione normativa dei flussi migratori in Italia

Negli anni Ottanta dello scorso secolo venne installato un ripetitore nel Montenegro e venne data la possibilità ai cittadini albanesi di vedere i programmi televisivi italiani (Ghirelli 2005). Tale potente mezzo di comunicazione diffuse il "mito Italia", trasmettendo messaggi che ritraevano la penisola come un paese ricco, con un modello di vita attraente e facilmente raggiungibile. Gli stessi *mass media*, che tanto esaltavano le molteplici qualità dell'Italia, diedero un'immagine negativa degli albanesi che vi arrivarono. Apparve con chiarezza che si trattava di immagini manipolate e poco veritiere, parziali e stereotipate, fino a che l'ignoranza e la scarsa consapevolezza della questione cominciarono a generare comportamenti razzisti negli italiani.

Ci sono state varie fasi relative al fenomeno migratorio nel nostro Paese. Nella fase di latenza, tra la metà degli anni Settanta e gli anni Ottanta, nessuno si rese conto della graduale crescita degli immigrati; solo alla fine degli anni Ottanta gli italiani presero coscienza del fenomeno migratorio attraverso alcuni episodi di cronaca sui giornali, dove con toni allarmistici si parlava di centinaia di migliaia di migranti. Dal 1989 al 1991 vennero attuati i primi provvedimenti giuridici in materia di immigrazione, tra cui la Legge Martelli del 1990 (GU 1990) e la successiva sanatoria; del tema si cominciarono a occupare i *mass media*, l'opinione pubblica, l'associazionismo, il volontariato, la scuola e l'università. Cominciarono a diffondersi – da parte della stampa e della televisione – messaggi dai toni emergen-

ziali. Lo sbarco degli albanesi in Puglia nel 1991 scatenò reazioni negative, ed emersero nuovi movimenti, come la Lega Nord, apertamente contrari agli immigrati. Il fenomeno migratorio era comunque ancora un argomento marginale e legato a episodi di cronaca, e quando affrontato, venivano utilizzate affermazioni e immagini sensazionalistiche, creando allarmismo nell'opinione pubblica.

Le normative promulgate dopo la Legge Martelli mettevano in rapporto la criminalità e l'immigrazione. Il Decreto Dini del 1995 (GU 1995) introduceva controlli, espulsioni, respingimenti, pattugliamenti delle frontiere. Il migrante era percepito come un pericolo e qualcuno si sentì legittimato ad attuare azioni di violenza o a rifiutare l'accoglienza ai profughi. In Italia l'informazione sui migranti ha iniziato così a essere caratterizzata spesso da toni allarmistici, emergenziali e superficiali, tanto da ritrarre l'Italia come uno dei peggiori paesi europei riguardo alla presunta "pressione" dei flussi migratori sulle dinamiche socio-economiche del Paese. Altri aspetti da sottolineare riguardano l'etnicizzazione delle notizie, (Ghirelli 2005: 96) quando il reato viene associato al paese di provenienza di colui che lo commette, e l'abitudine di riportare la religione a specifici eventi, anche tragici, oppure a persone che compiono dei reati.

È necessario dunque comprendere le dimensioni e gli elementi relativi alle dinamiche migratorie, per fornire risposte adeguate e costruttive alle istanze sollevate dai flussi migratori. Per esempio, il fenomeno della globalizzazione dei mercati e del "villaggio comunicativo" ha aperto nuove prospettive favorendo la promozione di progetti di cooperazione



e sviluppo, rivolti ai migranti e focalizzati sull'uomo come risorsa economica e culturale. Tuttavia, la questione dei migranti solleva sovente posizioni negative di chiusura, paura e xenofobia, che anche nel panorama europeo non danno luogo al dialogo e al confronto in paesi che, in crisi di identità e minacciati dall'alta disoccupazione<sup>3</sup>, devono gestire un fenomeno sociale complesso anche a livello economico.

## 5. Legislazione nazionale e fenomeni migratori

Quando si parla di fenomeno migratorio bisogna tenere in considerazione che esso tocca vari aspetti: società di origine, transito e destinazione dei migranti, dimensione politica interna ed esterna dei flussi, demografia e geopolitica dei paesi interessati, leggi e strutture normative internazionali, controllo e sicurezza, cooperazione, solidarietà e aiuto umanitario. Dal tempo del colonialismo e della rivoluzione industriale, flussi di migranti si sono mossi sulle direttrici Sud-Nord. Da alcuni decenni sono aumentati i movimenti Sud-Sud. Sono centinaia di milioni le persone che vivono nelle aree più povere del globo e migrano a causa di povertà, conflitti, discriminazioni e violazioni dei diritti civili e politici.

In questo contesto è opportuno comprendere le vere cause che alimentano il movimento migratorio, categorizzare i flussi ed elaborare strategie di risposta efficaci, tenendo conto che migrazioni e

sviluppo socioeconomico sono temi strettamente connessi. Attraverso la gestione dei flussi si possono trarre opportunità e occasioni date da un processo che non può essere fermato, se non attraverso metodi lontani da prospettive di tutela dei diritti umani e di rispetto dei trattati internazionali.

In Italia, gli immigrati stranieri residenti sono passati da 500 mila nel 1987, ai 5 milioni nel 2016 (Guglini 2016). La penisola italiana è stata terra di emigrazione in tre fasi storiche: tra la fine dell'Ottocento e il 1914, tra la prima e la seconda guerra mondiale e tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo scorso. Successivamente l'Italia è diventata terra di immigrazione. All'inizio degli anni Novanta i residenti non italiani non raggiungevano 1 milione di persone; gli irregolari erano circa il 6%. Nel 2019 secondo i dati ISTAT, elaborati dalla Fondazione ISMU, il numero di stranieri presenti in Italia è cresciuto fino a 6.222.000. Altro dato di interesse è che l'Italia, a differenza di altri paesi europei, tra cui la Francia e l'Inghilterra, non ha un'eredità coloniale che l'avrebbe potuta mettere in relazione con determinati paesi. Pertanto, non si è sviluppata la presenza predominante di specifici paesi stranieri. I migranti maschi provengono principalmente da Balcani, Medio Oriente e Nord Africa; le donne sono una quota consistente, a fronte di un'alta richiesta di lavoro legato alla sfera casalinga.

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta l'opinione pubblica prese atto che, nel territorio nazionale, risiedevano persone straniere. Nell'immaginario collettivo si pensò che ci fosse un numero assai elevato, una folla di non italiani. La reazione sociale fu di chiusu-

<sup>3</sup> Emblematiche di questo fenomeno sono le lunghe proteste insorte nel 2005 nelle *banlieues* di Parigi, dove si sono formate vere e proprie *enclave* all'interno del tessuto sociale.

ra e di preoccupazione, sentimenti negativi che persistono tuttora, nonostante che già dalla fine degli anni Cinquanta fosseroigrate in Italia persone provenienti dall'Est Europa, Nord Africa, Medio Oriente e America Latina, senza aver mai destato specifiche reazioni negative. Oggi le comunità straniere più numerose in Italia sono la romena, la marocchina e l'albanese. Nelle grandi metropoli come Roma e Milano gli immigrati sono il 28% del totale. Sono considerati "cittadini di serie B": non possono accedere al voto, né essere eletti, se compiono reati possono essere espulsi dal Paese, il loro interlocutore è l'autorità di polizia e non l'amministrazione pubblica.

In pochi anni si è diffusa una cultura dell'"emergenza straniero". Lo Stato ha così tentato di fornire alcune risposte, con provvedimenti riguardanti più il tema della sicurezza che il fenomeno migratorio. La Legge Foschi del 1986 (GU 1986), a favore degli immigrati regolari, è stato un provvedimento che non ha avuto particolare peso, mentre, con la Legge Martelli del 1990 (GU 1990) vennero attuate, invece, le prime consistenti misure in materia di ingresso e soggiorno di migranti, di regolarizzazione degli stranieri in Italia e di relativa apertura sull'asilo politico. Venne abolita la "riserva geografica", che prevedeva l'applicazione della Convenzione di Ginevra del 1951 soltanto ai cittadini dei paesi dell'area europea.

Nel 1998 venne promulgata la Legge Turco-Napolitano (GU 1998), confluita nel *Testo Unico sull'Immigrazione*, che disciplinava i diritti e i doveri degli immigrati, le norme di ingresso e soggiorno e lo strumento dell'espulsione. L'entrata in Italia poteva essere concessa per ricongiun-

gimento familiare e per motivi di lavoro. Furono istituiti i cosiddetti «decreti flussi», vale a dire provvedimenti annuali mediante i quali il Governo stabiliva la quota di lavoratori stranieri a cui concedere l'ingresso nello Stato. Tale regolamento è fallito nel tentativo di regolare i flussi migratori e il mercato del lavoro degli immigrati, perché il lavoratore straniero doveva essere convocato dal datore di lavoro. Le richieste del mercato del lavoro italiano (attraverso la Confindustria) erano numerose, ma la "chiamata nominale" era uno strumento impossibile da gestire, se non per piccoli imprenditori e nuclei familiari in cerca di domestiche e badanti. Se la Legge Turco-Napolitano fu utile per tutelare gli immigrati regolari e i diritti umani al lavoro e all'accesso al welfare, non riuscì a controllare i flussi migratori. In pochi anni il tema delle migrazioni venne collegato al concetto di «illegalità», suscitando sentimenti di emergenza e insicurezza. C'è stata un'evoluzione dei flussi migratori: gli arrivi, soprattutto dall'Africa Subsahariana e dal Corno d'Africa, si sono concentrati sulle coste della Sicilia, tra cui l'isola di Lampedusa.

La Legge Bossi-Fini del 2002 (GU 2002) si è rivelata restrittiva facendo aumentare i ricorsi ai provvedimenti di allontanamento obbligatorio dal territorio statale, inasprire le sanzioni per chi favorisce l'immigrazione irregolare, maggiorare i costi per coloro che avrebbero voluto assumere gli immigrati, abbassare la durata dei permessi di soggiorno temporanei, estendere le pratiche di espulsione. La Legge Bossi-Fini, oltre a non aver portato risultati nella gestione dei flussi migratori, ha trascurato quella zona di illegalità che è nel sistema lavorativo italiano, che

fa profitto sulla natura irregolare dei rapporti di lavoro e non tutela la posizione di un numero considerevole di lavoratori. Viene così garantita la sopravvivenza di un sistema di sfruttamento di persone e lavoratori invisibili lasciati ai margini della società.

Nel 2009, con il varo del Pacchetto Sicurezza (GU 2009), si è proceduto all'inasprimento delle sanzioni verso gli stranieri con l'introduzione del reato di ingresso e soggiorno irregolare. Tale reato venne abolito nel 2014 (GU 2014) e le condanne che ne sono seguite sono state spesso annullate in sede giudiziaria. Basti pensare che la Costituzione italiana tutela i diritti fondamentali di qualsiasi individuo. Sono state organizzate anche campagne per regolarizzare gli irregolari presenti nel territorio italiano e «nel Novantacinque e Novantotto sono stati rilasciati 250.000 permessi, nel 2002 si è arrivati quasi a 700.000, nel 2006 circa 500.000 lavoratori e nel 2012 regolarizzati circa 100.000 immigrati irregolari» (Guglini 2016: 23). Queste sanatorie fanno comprendere la debolezza delle norme sul tema migranti, che ha determinato fenomeni di chiusura e ghettizzazione sociale e, di conseguenza, la tendenza di una parte della società, molto forte a partire dal 2008, a esasperare i toni legati alla sicurezza.

Oggigiorno il sistema dell'accoglienza italiana è organizzato in due fasi: la prima è dedicata all'accoglienza e all'identificazione; la seconda, decisamente meno strutturata, alla ricerca di lavoro, all'istruzione e all'integrazione nel tessuto sociale italiano. Di notevole interesse sono state le reazioni di una parte della società civile: gruppi di cittadini, supportati da associazioni e amministrazioni comunali,

hanno elaborato dei progetti per l'accoglienza e l'integrazione dei migranti.

Nel 2018 è stato approvato alla Camera il Decreto sicurezza (GU 2018a, GU 2018b) fortemente voluto dal Ministro dell'Interno Matteo Salvini. Nel Decreto sono presenti novità stringenti in tema di immigrazione e sicurezza: abolizione del permesso di soggiorno per motivi umanitari, sostituito con permessi speciali temporanei per motivi di salute di particolare gravità, calamità nel paese d'origine, atti di valore civile, vittime di tratta, violenza domestica e grave sfruttamento. Sono stati allungati i tempi di trattenimento degli stranieri nei Centri di Permanenza, in precedenza di durata non superiore ai tre mesi, oppure protratti dai tre ai sei mesi; è prevista la possibilità di trattenere i migranti, in attesa di espulsione, in altre strutture della pubblica sicurezza e di inserire i richiedenti asilo negli *hotspot*<sup>4</sup>. Inoltre, in caso il migrante abbia commesso più reati – individuati tra violenza sessuale, lesioni gravi, rapina, violenza a pubblico ufficiale, mutilazioni sessuali, furto aggravato, traffico di droga – può essere negata oppure revocata la protezione internazionale e il diritto d'asilo per i predetti motivi. È prevista la revoca della cittadinanza a coloro che vengono condannati per reati di terrorismo. Aumentano i termini per l'istruttoria della domanda di concessione della cittadinanza da due a quattro anni e la cittadinanza è concessa solo a quanti conoscono la lingua italiana al livello di

4 Gli *hotspot*, letteralmente «punti caldi», sono strutture allestite per identificare, registrare, fotosegnalare e raccogliere le impronte digitali dei migranti. Sono stati realizzati per sostenere i paesi più esposti ai nuovi arrivi, cfr. COM 2015.

competenza B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Viene accelerato l'esame delle domande di protezione per chi proviene dalla lista dei «paesi sicuri»<sup>5</sup>. È stato introdotto il reato di esercizio molesto di accattonaggio, con pene fino a sei mesi. I sindaci, infine, possono decidere sulla eventuale limitazione di orari di apertura degli esercizi commerciali etnici, anche in aree periferiche, che creano aggregazione notturna.

Durante le elezioni europee e amministrative del 2019, in particolare, il Ministro dell'Interno Matteo Salvini ha svolto la campagna elettorale puntando proprio sul tema dell'immigrazione, spesso collegato a quello della sicurezza e della chiusura dei porti italiani. Ha frequentemente utilizzato il termine «clandestino» e ha riportato dati sui rimpatri. Dopo il risultato elettorale, che ha visto la crescita dei consensi della Lega Nord, il Ministro dell'Interno ha accelerato l'approvazione del Decreto sicurezza bis (GU 2019) con norme ancora più severe: sanzioni da 10 mila a 50 mila Euro per chiunque violi il divieto d'ingresso in acque territoriali; il Ministro dell'Interno potrà limitare o vietare l'ingresso, il transito o la sosta di navi nel mare territoriale per motivi di ordine e sicurezza pubblica, salvo in caso

di naviglio militare o navi in servizio governativo non commerciale. Fino al 2021 dovrebbero essere stanziati 3 milioni di Euro per l'utilizzazione di agenti sotto copertura e per intercettazioni per il contrasto al favoreggiamento dell'immigrazione clandestina.

## 6. Conclusioni

Il presente contributo ha voluto mettere in evidenza da un lato norme e regole che obbligano gli operatori dell'informazione a tenere un linguaggio deontologico, dall'altro l'evoluzione del fenomeno migratorio, con uno sguardo alle leggi promulgate nel nostro Paese. Dagli anni Ottanta del secolo scorso a oggi sono state emanate leggi e regolamenti che non sono riusciti a impedire lo sfruttamento della manodopera dei migranti e neanche a risolvere la questione relativa all'integrazione, e quindi dell'introduzione nella società in modo paritetico delle seconde e terze generazioni di migranti che, se facilitata, agevolerebbe l'inserimento socioculturale nel contesto italiano. L'aver relegato in campi di accoglienza centinaia di migranti non ha certo favorito l'integrazione, soprattutto dal punto di vista socioculturale, con il resto della popolazione.

<sup>5</sup> Sono considerati paesi sicuri Albania, Algeria, Bosnia-Erzegovina, Capo Verde, Ghana, Kosovo, Macedonia del Nord, Marocco, Montenegro, Senegal, Serbia, Tunisia e Ucraina.

## Riferimenti bibliografici

- CESTIM 2018.** *Mass Media e immigrazione.* Centro Studi Immigrazione. URL: <http://www.cestim.it/08media.php> (ultimo accesso: 4.04.2020).
- COM 2015.** *Gestire la crisi dei rifugiati: stato di attuazione delle azioni prioritarie intraprese nel quadro dell'agenda europea sulla migrazione.* Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio europeo e al Consiglio. Bruxelles, 14.10.2015. URL: <https://bit.ly/2JMkJET> (ultimo accesso: 4.04.2020).
- Fresi, S. (non pubblicato).** *L'informazione sui migranti in Italia, la diffusione delle fake news e dei messaggi d'odio.* Tesi di laurea magistrale in Storia e Società (Prof. M. Ghirelli, Prof. P. Mattera). Università degli Studi Roma Tre (a. a. 2018-2019).
- Ghirelli, M. 2005.** *L'antenna e il baobab. I dannati del villaggio globale.* Torino. Società Editrice Internazionale.
- GU (Gazzetta Ufficiale) 1986.** Legge 30 dicembre 1986, n. 943. *Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine.* URL: <https://bit.ly/2RpdCX2> (ultimo accesso: 6.04.2020).
- **1990.** Legge 28 febbraio 1990, n. 39. *Norme urgenti in materia di asilo politico, di ingresso e soggiorno dei cittadini extracomunitari e di regolarizzazione dei cittadini extracomunitari ed apolidi già presenti nel territorio dello Stato. Disposizioni in materia di asilo.* URL: <https://bit.ly/34tN5gD> (ultimo accesso: 6.04.2020).
  - **1995.** Decreto-legge 18 novembre 1995, n. 489. *Disposizioni urgenti in materia di politica dell'immigrazione e per la regolamentazione dell'ingresso e soggiorno nel territorio nazionale dei cittadini dei Paesi non appartenenti all'Unione europea.* URL: <https://bit.ly/2JObgwT> (ultimo accesso: 6.04.2020).
  - **1998.** Legge 6 marzo 1998, n. 40. *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.* URL: <https://bit.ly/2x6pMNS> (ultimo accesso: 6.04.2020).
  - **2002.** Legge 30 luglio 2002, n. 189. *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo.* URL: <https://bit.ly/2RmHcMM> (ultimo accesso: 6.04.2020).
  - **2009.** Legge 15 luglio 2009, n. 94. *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica.* URL: <https://bit.ly/2x6q3jS> (ultimo accesso: 6.04.2020).
  - **2014.** Legge 28 aprile 2014, n. 67. *Deleghe al Governo in materia di pene detentive non carcerarie e di riforma del sistema sanzionatorio. Disposizioni in materia di sospensione del procedimento con messa alla prova e nei confronti degli irreperibili.* URL: <https://bit.ly/3a-VXdkN> (ultimo accesso: 6.04.2020).
  - **2018a.** Decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113. *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata.* URL: <https://bit.ly/2PTUU9x> (ultimo accesso: 4.04.2020).
  - **2018b.** Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge del 4 ottobre 2018, n. 113. URL: <https://bit.ly/2Xq4J3p>.
  - **2019.** Decreto-legge 14 giugno 2019, n. 53. *Disposizioni urgenti in materia di ordine e sicurezza pubblica.* URL: <https://bit.ly/3bZB0SM> (ultimo accesso: 6.04.2020).
- Guglini, E. 2016.** *Flussi migratori tra accoglienza e chiusura. La questione migratoria nel processo politico-normativo italiano ed europeo (1985-2015).* Roma. Edizioni Pigreco.
- Melotti, U. 2007.** *Le banlieues. Immigrazione e conflitti urbani in Europa.* Roma. Meltemi Editore.
- MI (Ministero dell'Interno) 2017.** *Piano nazionale d'integrazione per i titolari di protezione internazionale.* Roma. Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione. URL: <https://bit.ly/2wX8F0g> (ultimo accesso: 1.04.2020).

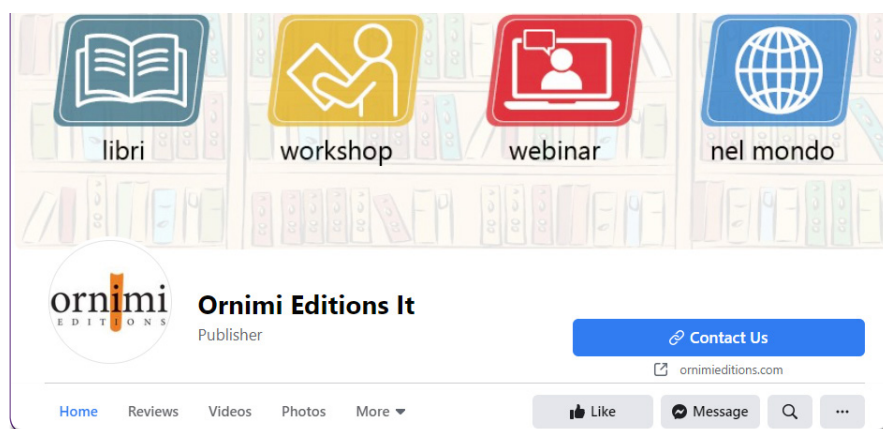


**ODG 2016.** Allegato 3. Glossario Carta di Roma. URL: <https://bit.ly/32IMOpq> (ultimo accesso: 6.04.2020).

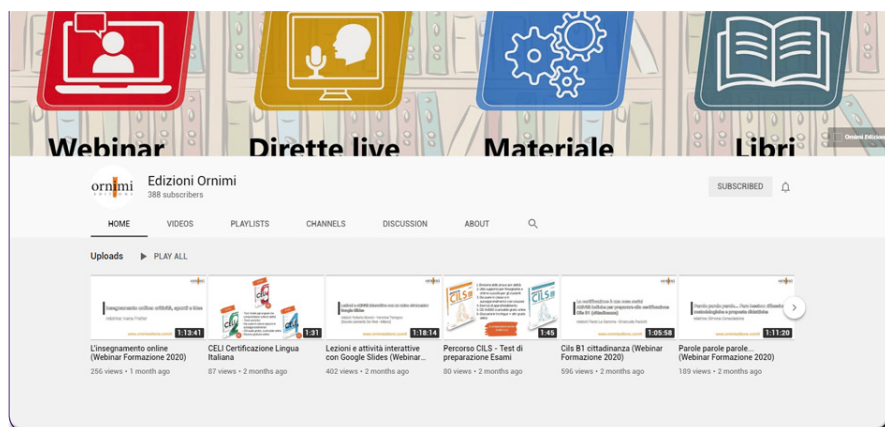
— **2019.** Testo unico dei doveri del giornalista. URL: <https://bit.ly/2ld1h3c> (ultimo accesso: 6.04.2020).

## Social... per un contatto diretto con tutti gli insegnanti, studenti e amici!

[www.facebook.com/Ornimieditions-it](http://www.facebook.com/Ornimieditions-it)



[www.youtube.com/EdizioniOrnimi](http://www.youtube.com/EdizioniOrnimi)



Uno spazio che ci unisce e ci permette di rimanere in contatto con il mondo dell'italiano e con l'Italia h24!

A cura di  
Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*



## Lingue per il futuro: percorsi glottodidattici per trasformare se stessi e il mondo

Il pieno sviluppo della persona umana è un diritto costituzionale. Lo stabilisce l'articolo 3 della nostra Costituzione, che garantisce a tutti i cittadini la libertà e l'egualianza necessarie a realizzare le proprie aspirazioni.

La scuola si incarica di creare le condizioni per garantire tale diritto con la Direttiva Ministeriale del 27.12.2012 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. La tematica era già stata affrontata dalla Legge 170/2010 a tutela del diritto allo studio per tutti gli individui con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), considerata una svolta nella *didattica inclusiva* poiché non solo concretizza i principi di personalizzazione dell'insegnamento sanciti della Legge 53/2003, ma lo fa anche nella prospettiva della suddetta Direttiva, che prevede la presa in carico da parte dei docenti dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali (BES), che con continuità o temporaneamente manifesti esigenze didattiche particolari. Un BES può derivare da una disabilità fisica e/o mentale; da disturbi evolutivi *specifici* tra cui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), deficit di linguaggio, deficit non verbali, deficit motorio, deficit di attenzione e iperattività (ADHD); o da svantaggi di natura sociale e/o culturale. Fanno parte dei BES anche i disturbi dell'apprendimento *non specifici*, secondari ad altre patologie; i disturbi dell'umore e di ansia; e gli alunni intellettivamente plus-dotati (che manifestano eccellenti abilità in taluni ambiti ma presentano carenze più o meno importanti in altri).

Questi studenti sono sotto la tutela della suddetta Direttiva e successive circolari ministeriali, che suggeriscono il bisogno di offrire percorsi e supporti personalizzati che garantiscano l'accesso scolastico tenendo in dovuto conto le loro difficoltà "speciali". L'aggettivo «speciali» però si rivela virtualmente fuorviante, se inteso come sinonimo di individuo «diverso», anziché come indice di preziosa unicità. Sarebbe più indicato parlare di bisogni «specifici» in un'ottica di arricchimento reciproco, che si realizza in un universo partecipativo dove tutto è correlato e interdipendente. Ma nonostante la scienza dei quanti e le antiche tradizioni di saggezza sottolineino la natura unitaria della realtà, l'Occidente si ostina ad analizzare il mondo in unità separate e a seguire un depotenziante approccio allo studio basato sulla frammentazione delle discipline.

Dal canto loro i docenti, posti di fronte a questi vuoti di coerenza e a una tale varietà di sfide, devono saper lavorare anche a livello sperimentale, affidandosi all'*empeiria*, oltre che alla *techne*. Nasce allora il bisogno di scoprire con fiducia quali sorprese ci possa riservare lavorare immersi nel vivo dell'«esperienza».

## Pedagogia dell'ascolto e fisica quantistica nell'apprendimento metacognitivo orientato all'inclusione

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Gli Antenati, che avevano creato il mondo, cantandolo, erano stati poeti nel significato originario di *poiesis*, e cioè «creazione».  
(Bruce Chatwin, *Le Vie dei Canti*)

L'uomo vive in un bagno acustico e, persino quando si crede avvolto da un ambiente silenzioso, l'aria crea intorno a lui un campo attivo, alimentato dall'agitazione molecolare.  
(Alfred Tomatis, *Ascoltare l'Universo*)

Nessun fenomeno è un fenomeno finché non è un fenomeno osservato.  
(John Archibald Wheeler, fisico quantistico)<sup>1</sup>

### 1. Un piccolo Stonehenge

Eravamo seduti in cerchio sul pavimento, nell'aula di una classe interculturale della scuola primaria<sup>2</sup>, impegnati nell'attività di apertura di un lavoro sperimentale di Italiano L1/L2. Si era alla scoperta di modelli di intonazione e gamme ritmiche della lingua italiana, in un percorso di consapevolezza dei fattori non verbali della comunicazione. L'obiettivo linguistico era affiancato da un obiettivo socioe-

motivo, volto a migliorare l'espressione di sé, in vista del potenziamento delle abilità di *socializzazione* e di *autorealizzazione*, due delle grandi mete generali dell'educazione linguistica individuate da Freddi (1970). Sostenuti da un approccio pratico e sperimentale alla conoscenza e dalla didattica ludica, di per sé molto inclusiva, avremmo portato l'attenzione degli allievi sul terreno dell'autovalutazione e dell'autostima, attivando strategie metacognitive che avrebbero comportato l'elaborazione di un legame fra una nuova informazione («chi non sapevo di essere») e ciò che si conosce già («chi sono»).

Ci saremmo affidati ai sensi (in particolare all'ascolto), alla parola e al suono,

<sup>1</sup> L'autore è cit. in Selleri 1988.

<sup>2</sup> Laboratori di Didattica innovativa e interdisciplinare per la scuola di base, progettati e condotti da chi scrive per il Progetto «Accoglienza» del Comune di Pontassieve (Firenze) 1998-2002.

per permettere ad apprendenti di lingue e culture diverse di “incontrarsi” e “conoscersi” – sul piano sia intrapersonale che interpersonale – in modo originale e divertente, facendo insieme «educazione linguistica»<sup>3</sup>.

### 1.1. *L'esperienza: trovare prima, cercare poi*

I ragazzi fremono di curiosità. Ci sono tutti, eccetto un ragazzino che chiameremo Mario, rimasto in disparte con l'insegnante di sostegno. Per lui è arduo seguire le istruzioni o portare a termine un compito. I suoi processi metacognitivi di controllo e la sua difficoltà a guidarsi non gli consentono di fissarsi a lungo sulla lingua dello studio, né di stare alle regole di comportamento, tanto da essere sempre garbatamente affiancato, calmato, indotto ad abbassare il tono di voce, ad ascoltare o a uscire per un po' dall'aula. I suoi compagni sembrano avere imparato comunque a concentrarsi, ma forse per Mario non è affatto scontato sentirsi parte del gruppo. Spesso non sembra ascoltare quando ci si rivolge direttamente a lui, dando l'impressione di essere disinteressato e di non curarsi di ciò che gli si dice. Chi scrive, in effetti, ha ricevuto indicazioni dalle sue insegnanti sull'opportunità di non forzare per coinvolgerlo. Ora il bambino è in disparte e sembra non nutrire alcun interesse per l'attività che sta impegnando i suoi compagni.

Spiego al nostro cerchio che faremo un gioco per presentarci, ma in un modo

tutto nuovo, che potrà anche sorprenderci. Infatti, ciascuno di noi “canterà” il proprio nome. Lo modulerà mentalmente, ne inseguirà il ritmo e lo penserà come un colore o un odore, ne ascolterà il suono all'interno di sé e lo riprodurrà ad alta voce. L'unica regola da seguire sarà quella di non stare tanto a pensarci, lasciando uscire i suoni così come si presentano.

Nelle parole di Cocteau, è perfettamente appropriato «Trovare prima, cercare poi». E noi, cosa troveremo?

### 1.2. *«Mantenere lo spazio»*

Il mio ruolo guida consiste nel far sì che nel nostro cerchio si possa realizzare un insieme di condizioni che permettano a tutti di *lasciare andare il giudizio* su noi stessi e sugli altri; *mantenere un cuore aperto* per creare una buona atmosfera per tutti; e *permettere* a tutti, me compresa, di *sperimentare* il lavoro che stiamo facendo, senza rincorrere la perfezione ma solo l'autenticità. Questo tipo di azione in lingua inglese prende il nome di «*holding space*», letteralmente: «mantenere lo spazio» per una persona o per un gruppo, senza giudicare, senza influenzare il risultato e dando un sostegno incondizionato<sup>4</sup>. All'inizio farò *modeling*, cantando il mio nome e, a gioco iniziato, veglierò affinché i ragazzi non si imitino fra loro nel modulare suoni e ritmi; ma dovrò cercare di capire quando astenermi dall'intervenire e quando, invece, dovrò porgere la mia guida, ma senza controllare.

3 L'educazione linguistica (EL) non coincide con l'«insegnamento di una lingua seconda o straniera»; è piuttosto l'insegnamento delle lingue, se concepito in modo unitario, a poter contribuire all'EL, che

abbraccia idealmente tutte le discipline. Su questo concetto e per una sintesi comparativa delle mete inerenti l'insegnamento della lingua e l'educazione linguistica, cfr. Daloiso, Balboni 2016: 256-257.

4 Per approfondire il concetto, cfr. Plett 2016.

Ecco allora che, uno alla volta, ciascun bambino intona a modo suo il proprio nome, mentre nell'aula scende la quiete. C'è ascolto. C'è attenzione. Ci sono risatine, ma la consegna è precisa: non si parla e si lascia un intervallo di silenzio fra un canto e l'altro. Questo perché il «silenzio consente al suono di esistere. È una parte intrinseca ma non manifestata di ogni suono, ogni nota musicale, ogni canzone, ogni parola» (Tolle 2013: 119).

Ben presto sentiamo di essere immersi in un bagno sonoro che riempie l'aria di movimento. Lasciamo *ri-suonare*, *ri-verb-erare* ripetutamente i nomi, già «uditi» mille volte in classe nel loro aspetto acustico, per riscoprirli insieme sotto un aspetto creativo, che ora permette di «sentirli» in modo nuovo e sorprendente grazie a un processo che ci allontana dalla mente e ci avvicina alla coscienza. Inevitabilmente, qui non si è più in presenza del semplice «udire», ossia della capacità di analizzare e catalogare un suono. Osserviamo infatti che la frequenza sonora del nome si arricchisce, se è cantata dal suo titolare: non più «chiamati» da altri, i nomi, presentati dai loro possessori, si dispiegano come eventi interiori dotati di forza e coloritura, rivelando emozioni, insicurezze, energia, gioco, personalità e originalità.

Questo sostanzioso spessore, questa sfuggibile pienezza di significazioni sonore che aguzzano il nostro ascolto incuriosito, istigandoci alla scoperta dell'altro e di sé, richiamano l'obiezione di Bateson (1977) antropologo, linguista, naturalista, poeta e padre della terapia familiare a orientamento sistemico il quale, sviluppando la sua «ecologia della mente» alla ricerca della dimensione integrale dell'e-

sistenza, sostiene che le «parole pure e semplici» non esistono. Egli parla infatti di una *sacra unità* del tutto. Dell'essenza nascosta e financo proibita del nome testimonia anche la locuzione latina «*Nomina sunt omina*», «i nomi sono presagi» come nel diniego divino dato in risposta a Mosè riguardo al nome da riferire agli Israeliti: «Io sono Colui che Sono» (Esodo 3, 13-15); o come per il nome segreto e impronunciabile, pena la morte, dell'antica Città di Roma.

Mano a mano che i ragazzi liberano nel suono i loro nomi, mi chiedo: che cosa si sta muovendo sul versante delle emozioni? La pedagogia insegna che «l'emotività è strettamente correlata alle *caratteristiche fisiche del suono* in quanto queste ultime hanno precise e prevedibili conseguenze sullo *stato psichico dell'individuo*» (Flosi, Gervasoni 1997: 31, corsivo nostro).

Il giro ormai sta per terminare, ma all'improvviso un paio di lunghe gambe mi frusciano accanto, facendosi largo con decisione all'interno del gruppo. È Mario che, fra il brusio di sorpresa di compagni e insegnanti, va a sdraiarsi nel bel mezzo del nostro cerchio. La sua determinazione è palpabile. Le maestre osservano sorprese, ma con mezze parole e con gli sguardi mi fanno cenno che va tutto bene. Mario irradia una forte presenza e avverto distintamente che il nostro circuito ha appena fatto un salto di frequenza. È come se questo bambino, presentandosi al gruppo, rendesse un grande beneficio non solo a se stesso, concedendosi l'esperienza simbolica e concreta dell'«inclusione», ma anche a tutti i presenti. Alla fine del gioco, intorno a noi aleggia una consapevolezza inesprimibi-



le a parole: è il sapore del permesso di Essere, o forse la coscienza di un muto e prezioso sapere sociale, appena rivelato. Ci guardiamo sorridenti, avvolti dalla pace e da un senso ineffabile di compimento, insediati all'interno di quella che ormai è diventata la cerchia incantata del nostro piccolo Stonehenge.



Figura 1. Goccia d'acqua<sup>5</sup>.

## 2. Un altro tipo di ascolto

In retrospettiva, ci siamo chiesti più volte cosa può essere davvero accaduto negli ultimi minuti di attività. Quale forza è tanto potente da far andare Maometto alla montagna? Quale mondo avevamo creato, cantandolo? Secondo il mito, gli Aborigeni australiani, i custodi delle linee di forza elettromagnetiche della Terra, che essi chiamano le Vie dei Canti, sostengono da tempi immemorabili col loro canto un intero continente. E noi, quale tipo di "sostegno" avevamo attivato nel gruppo?

### 2.1. L'«ascolto» non è uguale per tutti...

Taluni bambini e ragazzi con bisogni speciali o con disturbi dello spettro autistico non sono in grado di dare quello che comunemente si definisce «ascolto». Le componenti dell'*ascolto* (l'aspetto ricettivo della comunicazione, opposto a quello produttivo rappresentato dalla *parola*) in estrema sintesi sono le seguenti:

- ricevere informazioni;
- assegnare a esse un significato;
- decidere cosa pensare e sentire;
- rispondere a ciò che si è udito.

A complicare ulteriormente le cose, «ascoltare» non è affatto un evento passivo. Per ascoltare non basta tacere: servono gli occhi, la mente e il cuore. Lo dimostra l'«ascolto attivo», una tecnica chiara ed essenziale per la comunicazione efficace, nata per l'ambito aziendale e poi adattata ai bisogni di generazioni di genitori e figli, insegnanti e *leader* dal suo estensore (Gordon 1994). Essa richiede, fra l'altro, di saper compiere azioni linguisticamente complesse, come *riformulare le parole* ascoltate, ed emotivamente complesse, come *riflettere le emozioni* espresse dall'interlocutore. È un tipo di ascolto capace di sollecitare profondi cambiamenti positivi personali e sociali in ogni ambito del vivere, inclusa la relazione didattica docente-alunno e alunno-alunno (Cherubini 2014). Gordon ha più volte sottolineato che l'ascolto attivo *non* è estremamente difficoltoso in sé; tuttavia, imparare la tecnica richiede tempo e un livello di intelligenza emotiva e di empatia che non tutti possiedono in egual misura.

<sup>5</sup> Per l'immagine, cfr. <https://pixabay.com/it/photos/gocce-d-acqua-acqua-liquido-fresco-578897/>.

## 2.2. La poiesis dell'ascolto: quando il cervello "ragiona" e il cuore "risuona"

Mario aveva dato dimostrazione di un ascolto profondo, sfociato nella sua indiscussa e totale inclusione nel gruppo. La ricerca di Tomatis (1998), uno dei maggiori studiosi del suono dal punto di vista medico, psicologico, linguistico e filosofico – estensore di un metodo che ha ottenuto risultati insperati anche nei disturbi dello spettro autistico – ci permette di ipotizzare che quel mattino si sia verificato un risveglio di abilità di ascolto sopite in tutti gli alunni, espresse in modo più evidente dal comportamento del bambino autistico.

Nella sua appassionante concezione dell'ascolto egli sostiene che fin dai primordi del Big Bang «tutto, nel cosmo, deriva da vibrazioni soniche [...] di cui tutto il cosmo risuona ancora e continuerà a risuonare per un tempo infinito, fin nella più piccola delle sue strutture» (Tomatis 1998: 54). La *poiesis*<sup>6</sup> di cui parla Tomatis concepisce il suono come una «vibrazione [...], un fenomeno provocato da una "perturbazione" in un ambiente in equilibrio – almeno in apparenza, poiché ogni ambiente è costituito da un campo molecolare attivo» (Tomatis 1998: 98). I suoni hanno dunque un potere misterioso: quello di *muovere l'energia*. Le vibrazioni hanno un effetto sul corpo umano attraverso le percezioni sensoriali, che non si limitano affatto al solo udito. Esistono cioè vari insiemi sensori per ricevere, integrare, gestire e ascoltare il suono. Non

solo: noi interagiamo continuamente con quel campo molecolare, al punto che, nelle parole di un noto scienziato, la «vecchia idea che il mondo esista effettivamente in uno stato definito non è più sostenibile. La fisica quantistica ha svelato un messaggio interamente nuovo: la realtà è in parte creata dall'osservatore» (Pagels 2016: 134). La mente dell'osservatore, mossa dalla semplice intenzione di osservare, influisce sulla realtà dei fenomeni osservati, tanto che ogni pensiero genera una vibrazione che interagisce con la materia energetica circostante e la modifica. Possiamo cioè affermare di vivere nell'«Universo partecipativo» delineato da Wheeler (cit. in Kaiser 2018), nel quale ci collochiamo come creatori, più o meno consapevoli, della realtà.

*[La teoria dei quanti] demolisce il vecchio punto di vista secondo il quale l'universo se ne sta tranquillo e beato «laggiù», mentre noi possiamo osservare quello che vi accade dietro uno spesso vetro, senza essere coinvolti nel processo. Abbiamo imparato che anche per osservare un oggetto minuscolo come un elettrone dobbiamo rompere quel vetro, dobbiamo installare un dispositivo per misurare la posizione o inserire un altro dispositivo impostato per misurare la quantità di moto. Ma l'installazione del primo impedisce l'inserimento dell'altro. Noi stessi dobbiamo decidere cosa fare. E qualunque sia la nostra decisione, essa ha un effetto imprevedibile sul futuro di quell'elettrone. A questi livelli, il futuro dell'universo non resta immutato. Siamo noi a cambiarlo. Siamo quindi costretti a depennare il vecchio termine «osservatore» e sostituirlo con una nuova parola, «partecipatore». In qualche strana maniera il principio quantistico ci dice che noi abbiamo a che fare con un universo partecipativo (Wheeler, cit. in Kaiser 2018: 92).*

<sup>6</sup> Il termine è qui inteso nel suo senso empirico, propriamente il «fare dal nulla». Cfr. *Enciclopedia dell'Arte Antica Treccani* (URL: <http://www.treccani.it>).

Siamo tutti *partecipatori*. Nessuno è solo *osservatore*. Non si può separare il fenomeno dall'osservazione, poiché non esiste alcuna realtà *oggettiva*: il dualismo mente-materia è scomparso, esse non si possono separare (Capra 1984).

### 3. «Abbiamo urgentemente bisogno di percepire che siamo l'eterno universo»

Un altro fine divulgatore dell'arte di eludere i limiti della mente chiude drasticamente il quadro energetico della condizione umana: «Il mondo intero vi sta attraversando (i raggi cosmici, l'ossigeno, il flusso di carne, latte e uova che mangiate) tutto vi scorre dentro. Voi siete un movimento ondulatorio, e il mondo vi sta "ondulando"» (Watts 2019: 25). Il problema è che i nostri miti e il nostro senso comune non ci hanno insegnato a sentirci tutt'uno con il cosmo, «ed è questo che ci fa sentire alienati rispetto all'universo, come se fossimo frammenti separati che affrontano il mondo. Ma abbiamo urgentemente bisogno di percepire che siamo l'eterno universo, che ciascuno di noi lo è» (Watts 2019: 25).

Dobbiamo comprendere che non siamo costituiti da reazioni chimiche bensì da cariche energetiche, da aggregati di energia connessi al Campo unitario quantistico, che è la fibra portante del nostro universo. Già millenni or sono esso era rappresentato nel buddhismo dalla metafora tramandataci dall'*Avatamsaka Sutra* col nome di Rete di Indra: un'infinita rete di energia pulsante che protegge, assiste e congiunge tutte le forme viventi in un corpo energetico unico, unito a livello profondo. Se da un lato siamo

singoli esseri caratterizzati da differenze individuali, dall'altro siamo tasselli di un insieme più vasto, col quale siamo perennemente in risonanza. Quello che chiamiamo il mondo esterno è "noi" almeno quanto lo è il nostro stesso corpo.

#### 3.1. Quale "inclusione"?

Nella prospettiva quantistica che vede l'aula scolastica come un microcosmo partecipativo, ha ancora senso parlare di "attuare" l'inclusione scolastica? Non è forse una pia illusione, visto che tutto partecipa e si compenetra, nel nostro universo? A ben guardare, il concetto stesso di «socializzazione», così come lo conosciamo e come lo applichiamo in quanto parametro psico-pedagogico, oramai non ha più senso. Va arricchito e collocato nella prospettiva più ampia data dalla scienza energetica, che collega l'individuo a se stesso, alla società, alla specie e imprescindibilmente anche al vasto universo.

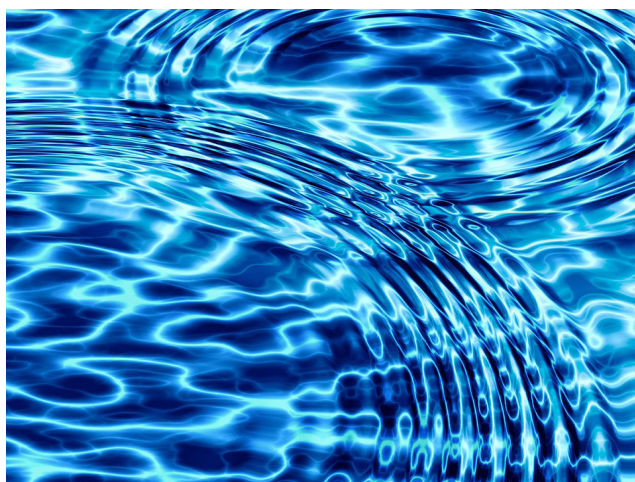


Figura 2. Cerchi nell'acqua<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Per l'immagine, cfr. <https://pixabay.com/it/illustrations/cerchi-di-onde-acqua-onda-circle-64168/>



Il *fare* di Mario aveva rivelato un frammento dell'essere di Mario. E anche l'assenza energetica del gruppo-classe, inesorabilmente *entangled*, «correlato» a livello quantistico nello spazio e nel tempo in cui si erano svolte l'esperienza e l'osservazione dell'esperienza. In quanto partecipatore, aveva svelato un arcano delle forme dell'Inclusione. Paradossalmente, «includere» non è un verbo, è un sostantivo. Non è un *fare*, un atto che include, un aggiungere qualcosa a qualcos'altro, perché tutto è già parte del Tutto. «Includere» è una *consapevolezza*, uno *stato* dell'essere. Ai giovani linguisti potrebbe piacere arrovellarsi su questa ipotetica classe di parole, che personalmente chiameremmo «sostantivi *entangled*», poiché basati sull'azione non-locale<sup>8</sup> della nostra coscienza proiettata sul mondo materiale.

Se l'universo è vibrazione, e la vibrazione è suono, allora «includere» vuol dire imparare qualcosa che nessuno ci ha mai insegnato: *percepire che siamo l'eterno universo*, che ciascuno di noi lo è. Il primo passo, tuttavia, è includere *noi stessi* in tutto il resto: perché come posso includere, se non mi sento incluso? Se Maria Montessori fosse in vita oggi, griderebbe: «Siamo-Tutti-Uno». Le frequenze sonore modulano il biocampo dei pensieri, delle emozioni e percezioni umane. Se riuscissimo a portare quell'oceano dentro la goccia, come sognava il mistico Rumi, sarebbe un bene per noi. La «di-

versità» cederebbe all'«inclusione», che sgretolandosi a sua volta si trasformerebbe in «unione».

Forse per questi vuoti di conoscenza scientifica o per disinteresse verso la fisica dei quanti, nel sistema educativo occidentale la *ratio* di glottocentrismo prevale ancora nettamente sull'esperienza diretta, l'apprendimento logico vince sull'apprendimento pratico, il raziocinio sull'intuito, e la depotenziante frammentazione delle discipline prevale sulla potenziante visione unificante dell'essere umano all'ascolto del cosmo e di se stesso. Sta di fatto che, oggi, l'Educazione ha bisogno di meno lingua e più linguaggi. Di molto *fare* e ancor più di molto *essere*. È fondamentale invitare l'essere umano a passare dal semplice *sentire* all'*ascolto* del canto dell'universo. Potrebbe essere un percorso lungo e faticoso, ma possibile: «Si tratta infatti di sviluppare una vera "pedagogia dell'ascolto". Essa è primordiale e dovrebbe figurare al primo posto nelle tecniche educative» (Tomatis 1998: 296-97).

#### 4. A mo' di conclusione

Alla fine, Mario non ha cantato il suo nome. Tuttavia, ha fatto molto di più. Ha portato a compimento l'«innesco» dell'attività di elicitazione, ha cavalcato l'onda della «perturbazione» sonica, attuando un ascolto energetico del biocampo dei pensieri, delle emozioni e

8 Sul concetto di «azione non-locale», cfr. il teorema di Bell: «Quando due particelle sono emesse in direzioni opposte e le proprietà di una di esse sono attualizzate da una misurazione, le proprietà dell'altra particella – anche esse misurate – saranno correlate indipendentemente dalla distanza che le separa.

La sua dimostrazione implica che un'esperienza avvenuta nel passato tra due particelle subatomiche crea tra di esse una forma di «connessione» o *entanglement* per cui il comportamento di ciascuna delle due condiziona in modo diretto e istantaneo il comportamento dell'altra a prescindere dalla distanza che c'è tra di esse» (Bell 2010: 20-30).

delle percezioni dei suoi compagni. Non possiamo parlare di inclusione di Mario nel gruppo, più di quanto non sia possibile parlare di inclusione del gruppo in Mario. Le frequenze si sono parlate, senza parole. Si sono espresse nei piccoli umani con coraggio, determinazione, autenticità e contenuto profondo. Prendiamo esempio.



Figura 3. Una goccia è un oceano di per sé<sup>9</sup>.

### Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. 1977.** *Verso un'ecologia della mente*. Milano. Adelphi.
- Bell, J. S. 2010a.** *Sul paradosso Einstein-Podolsky-Rosen*. In Id. 2010b: 20-30. Tit. orig. J. S. Bell. 1964. *On the Einstein Podolsky Rosen Paradox*. «Physics», 1: 195-200.
- **2010b.** *Dicibile e indicibile in meccanica quantistica*. Milano. Adelphi.
- Capra, F. 1984.** *Il punto di svolta*. Milano. Feltrinelli.
- Cherubini, N. 2014.** *E | mo | zio | ne. Esperienze di educazione all'affettività per la scuola primaria*. Siena. Becarelli.
- Daloiso, M., Balboni, P. E. 2016.** *L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva*. In Ianes, Cramerotti (a cura di) 2016: 253-273.
- Flosi, C., Gervasoni, B. 1997.** *Sentire, udire, ascoltare per comunicare*. Genova. Erga.
- Freddi, G. 1970.** *Metodologia e didattica delle lingue moderne*. Bergamo. Minerva Italica.
- Gordon, T. 1994.** *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Molfetta. La Meridiana.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di) 2016.** *Dirigere scuole inclusive*. Trento. Erickson.
- Kaiser, D. 2018.** *Come gli hippie hanno salvato la fisica*. Roma. Castelvechi.
- Pagels, H. 2016.** *Il Codice Cosmico*. Torino. Bollati Boringhieri.
- Plett, H. 2016.** *What it really means to hold space for someone*. «Uplift». URL: <https://bit.ly/3fx-OrNY>. Trad. it. e adattamento a cura di A. Cangialosi 2016. *Come "mantenere lo spazio" per qualcuno? 8 consigli sull'holding space*. URL: <https://bit.ly/2Op1KIV> (ultimo accesso: 15.06.2020).
- Selleri, F. 1988.** *La causalità impossibile: l'interpretazione realistica della fisica dei quanti*. Milano. Jaca Book.
- Tolle, E. 2013.** *Il potere di adesso*. Rimini. My Life Edizioni.
- Tomatis, A. 1998.** *Ascoltare l'universo*. Milano. Baldini&Castoldi.
- Watts, A. 2019.** *Lo Zen e l'arte di imbrogliare la mente*. Cesena. Macro Edizioni.

<sup>9</sup> Per l'immagine, cfr. <https://pixabay.com/it/photos/acqua-goccia-d-acqua-macro-1882395/>



# Sempre più... in alto!

**Il nuovissimo corso di lingua italiana  
che si rivolge a studenti adulti  
e giovani adulti.**

- ✓ Libro dello studente  
+ Quaderno degli esercizi
- ✓ Test intermedi
- ✓ Schede di autovalutazione
- ✓ CD - AUDIO
- ✓ Esercizi con chiavi

**materiale online extra gratuito:**

- Videogrammatica animata
- guida per l'insegnante
- esercizi e materiali extra



A cura di  
Renata Carloni, New York University Florence



# Study abroad in Italia

## Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?

Renata Carloni, New York University Florence

### 1. Le premesse

All'inizio di marzo 2020 la pandemia del Covid-19 – non immediatamente riconosciuta come tale – ha cominciato a scuotere l'Italia. I casi si sono moltiplicati esponenzialmente e i dirigenti dei vari *study abroad* in Italia hanno maturato rapidamente la decisione di chiudere le lezioni in presenza e di spedire gli studenti a casa. All'inizio questa decisione è sembrata ad alcuni di noi precipitosa e succube del principio di precauzione. Con il senno di poi ci siamo accorti che era la decisione corretta dal punto di vista della salute pubblica e della nostra salute individuale. La chiusura delle lezioni in presenza ha voluto dire per tutti i programmi di *study abroad* approntare rapidamente un sistema di lezioni a distanza, che per quanto riguarda l'insegnamento della lingua si sono rivelate una sfida gigantesca. Vorrei iniziare citando una collega, Language Coordinator NYU a Shanghai: «Explaining to the Deans that language classes, this isn't just, you know, putting content up online and having students try to memorize it and take an exam, it's much more much more interactive»<sup>1</sup>.

L'osservazione può fare da cappello in generale alla vicenda della migrazione dei programmi di lingua da lezioni in presenza a lezioni online. Tuttavia, rispetto a Firenze e agli altri *study abroad*, Shanghai si è trovato in una situazione particolare e privilegiata. In Cina la pandemia era una realtà già all'inizio dell'anno e New York University (NYU) Shanghai aveva deciso di passare alla didattica online tre settimane prima dell'inizio dei corsi. Questo ha permesso al corpo docenti di lingue di avere tre settimane per organizzare il lavoro: capire quali erano i *tool* tecnologici da usare, quale doveva essere il *setting* e anche di preparare i materiali in anticipo. In Europa ci siamo invece trovati ad affrontare l'emergenza dopo quattro settimane dall'inizio del semestre. Negli Stati Uniti le università hanno proceduto a chiudere i *campus*, tuttavia, come si dirà in seguito, la risposta all'emergenza è stata differente soprattutto perché potevano contare su una diffinità di fusi orari contenuta. In Europa invece, e in

<sup>1</sup> «Spiegare ai Dean che una lezione di lingua non è semplicemente mettere un contenuto in Rete e chiedere agli studenti di memorizzare e poi sostenere gli esami, è molto di più e molto di più interattiva» (traduzione di chi scrive).

particolare a Firenze, il problema logistico – cioè quello di dover fare i conti con fusi orari che potevano oscillare all'interno della stessa classe da Taiwan alle Hawaii – ha condizionato le scelte didattiche, anche in senso positivo, spingendo all'adozione di soluzioni innovative e sperimentali.

## 2. L'emergenza

Passare alle lezioni online è stato all'inizio disorientante. Non ci si riferisce qui a casi particolari, ma a un sentimento diffuso rilevato intervistando colleghi e studenti<sup>2</sup>. Interazione e comunicazione non sono concetti astratti, ma strutture di relazione che agiscono e si organizzano attraverso la presenza di soggetti umani, di sguardi, di toni di voce, di atteggiamenti, di *body language*. Le lezioni online elidevano una parte importante della relazione. All'inizio la percezione di quello che mancava è stato doloroso. A me, per esempio, mancavano i colleghi, mancava la loro presenza, le battute, l'imponderabilità delle relazioni, la casualità degli elementi che circolano in ogni incontro. E mi mancavano gli studenti, la vita della classe, la possibilità dei colloqui ripetutamente interrotti e ripresi, i sorrisi, la percezione del gruppo in contemporanea, le interazioni che avvengono al di fuori della classe durante le pause, gli incontri che avevo a mensa.

Inoltre, all'inizio abbiamo (tutti) fatto, per necessità, una "indigestione" dei vari

tool tecnologici di fronte a cui ci siamo sentiti (tutti) inadeguati e in affanno. Gli insegnanti hanno anche registrato una demotivazione e quasi un atteggiamento depressivo degli studenti spediti a chilometri di distanza, rinchiusi dentro le case di famiglia che avevano lasciato per diventare adulti, chiusi in situazioni qualche volta difficili, con invasioni dei loro spazi da parte di bambini, cani e mamme. Da ciò che è emerso dalle interviste, ci sono volute circa tre settimane per ritrovare l'orientamento e per ritrovarlo non in modo solipsistico, ma insieme agli studenti, lavorando con loro per trovare il ritmo e l'approccio adeguati alla lezione di lingua a distanza.

Contemporaneamente sulla Rete sono iniziati innumerevoli seminari e webinar sulla Didattica a Distanza (DaD) offerti da case editrici, da siti di didattica, da varie associazioni. Ricordo che il primo che ho ascoltato è stato Massei (26.03.2020), sicuramente molto più preparato di me sul tema dell'*Online Distance Language Learning*. Eppure ha avvertito i docenti che dovevano avere aspettative realistiche e accettare di non essere pronti, perché per un po' non lo sarebbero stati. Massei (26.03.2020) ha aggiunto che per andare online ci vuole sia maturità nell'utilizzo delle tecnologie, sia maturità nell'approccio metodologico, obiettivi che si raggiungono dopo del tempo. Ricordo una sua affermazione che mi ha colpito che riporto a memoria: «La formazione del docente di lingua in età comunicativa e poi umanistico-affettiva non è orientata al Web. Creare energia, momento esperienziale unico, il qui e ora in classe, apprendimento ludico online non si può replicare con

2 Sono state condotte interviste ai seguenti docenti che ringrazio: Francesca Bea (Syracuse University, Florence), Giulia Bolognesi (Syracuse University Florence, NYU Florence, CET Florence) e Cosetta Gaudenzi (Memphis University USA).



un bottone. Ci si può lavorare, ma non è immediato»<sup>3</sup>. Ha fatto parte dell'emergenza seguire quanti più *webinar* possibili. La fame di formazione è stata tanta e posso dire di essermi posta in modalità di ascolto per tutto e che da tutti ho imparato qualcosa.

Nei programmi universitari statunitensi all'estero il primo passo dedicato all'emergenza è stato quello di fornire ai docenti una serie di laboratori dedicati alle lezioni online. Fra l'ultima settimana di febbraio e la prima di marzo i laboratori, ancora in presenza, sono stati dedicati a illustrare innanzitutto i *Learning System Management* (LSM) dei singoli programmi, che, seppur innumerevoli, presentano alcune caratteristiche comuni che permettono di gestire le classi online. I LSM sono sistemi che si usano anche in assenza di didattica a distanza, come sostegno all'insegnamento. Per citare alcuni esempi, a NYU Florence, il LSM si chiama *NYU class* ed è un riadattamento della piattaforma educativa *Sakai*. Questo LSM rimarrà, dopo il 2020 sarà poi sostituito con *Brightspace*. A Syracuse University Florence il LSM è *Blackboard* e a CET Florence – che raccoglie diversi programmi universitari americani – la piattaforma utilizzata è *Canvas*.

Queste piattaforme, come altre simili, possiedono una serie di strumenti analoghi quali la possibilità di creare lezioni online, assegnare compiti e controllarli, inviare messaggi, annunci, pubblicare calendari, attivare forum, gestire esami. Secondo la mia esperienza sono sistemi efficienti per distribuire contenuti, per co-

struire un archivio di risorse e renderle accessibili agli studenti. Hanno tuttavia dei limiti sul piano della interazione e comunicazione. Il secondo passo degli *workshop* sugli strumenti da utilizzare per fare le lezioni a distanza si è focalizzato quindi sugli strumenti di comunicazione e, fra questi, Zoom è emerso come lo strumento privilegiato.

Zoom è un *software* per la comunicazione video/audio a distanza che dallo scoppio della pandemia ha avuto una esplosione di utilizzo in ambito universitario e aziendale tanto da passare da un utile netto di 0,2 a 27 milioni di dollari, come riportato in «The Economist Espresso», del 3 giugno 2020. Zoom presenta una qualità video e audio molto alta senza assorbire molta larghezza di banda. Oltre a essere stabile, mediante la *chat* parallela, offre l'opzione di lanciare sondaggi all'impronta e la possibilità di creare delle *Breakout room*, cioè la possibilità di formare dal gruppo più grande dei gruppi più piccoli, casuali o definiti. Zoom è risultato *a posteriori* di facile utilizzo, però all'inizio è stata una novità. Una buona introduzione a Zoom è il *tutorial* preparato dal Dipartimento di Lingue di Columbia University.

Un'altra funzione che abbiamo imparato a conoscere nei primi *workshop* di fine febbraio è stata la registrazione di video per mantenere una comunicazione visuale con gli studenti. A NYU Florence abbiamo usato *Kaltura Capture*, uno strumento semplice per registrare i video e poi postarli. I video potevano servire sia per introdurre le lezioni, sia come esempio per stimolare la creazione di risposte video da parte degli studenti. I docenti di NYU Florence hanno avuto l'indicazio-

<sup>3</sup> Il *webinar* di Massei (26.03.2020) è disponibile online insieme ad altri.

ne precisa di creare video di lunghezza massimo di otto minuti, che richiedessero un *feedback* degli studenti per tenere alta l'attenzione. Tale principio è stato applicato per tutto il periodo della DaD sia da Shanghai, sia dai responsabili del Digital Studio.

In regime di emergenza ho personalmente organizzato un incontro con Hackney, coordinatrice del programma di Lingua di NYU Shanghai, la quale, pur avendo avuto alcune settimane per prepararsi alla nuova situazione, riconosce che in troppo poco tempo è stato richiesto ai docenti di lingua di fare un lavoro che richiede anni per essere sviluppato. Insegnare una lingua non significa semplicemente, come Hackney ha spiegato ai *Dean* di Shanghai, mettere contenuti in Rete e chiedere agli studenti di memorizzarli per poi sostenere gli esami<sup>4</sup>. Fortunatamente non è stato necessario spiegare l'approccio adottato ai direttori del programma di NYU Florence, poiché, per varie ragioni, essi hanno già una notevole sensibilità verso le tematiche inerenti l'apprendimento linguistico. Con Hackney abbiamo convenuto sulle seguenti linee guida per l'apprendimento online.

- Mantenere la comunicazione e l'apprendimento integrato delle quattro abilità. A questo proposito dovrebbero essere inclusi i componenti sincroni essenziali per utilizzare la lingua *target* dell'interazione orale. Oltre alla comunicazione interpersonale che avviene in sincrono, si possono utilizzare *task* asincroni per la comunicazione

orale unidirezionale e anche per una comunicazione circolare che includa il *feedback* dell'interlocutore.

- Mantenere un numero di ore di contatto equivalente alle ore di contatto in presenza, bilanciato fra ore in sincrono tramite Zoom e ore dedicate a compiti e attività in asincrono. Le ore di contatto con Zoom dovrebbero essere la metà delle ore di contatto in presenza. Per ragioni di compromesso fra le varie discipline, a Firenze abbiamo dovuto limitare le ore in sincrono a quarantacinque minuti alla settimana per ciascuna lezione.
- Porre attenzione al rischio di copiatura o assistenza non autorizzata nello svolgimento di test e compiti. A NYU Shanghai si è scelto di erogare le verifiche *in itinere* in sincrono con prove distribuite via Zoom e di somministrare gli esami di metà semestre e finali con il software di *proctoring* a pagamento *Examcity*. Hackney ha suggerito al corpo docente di Shanghai di aggiungere sempre agli esami la componente del parlato. A Firenze la componente orale era già presente in molti esami e ho insistito per allargarla a tutti gli studenti come strategia non solo di valutazione, ma anche per personalizzare la comunicazione. Non abbiamo usato un software specifico, poiché lo strumento *Test & Quizzes* del nostro LSM si è rivelato valido e affidabile. *Test & Quizzes* permette sia di mettere a disposizione l'esame per un tempo dilatato, venendo incontro alla differenza di fusi orari, sia di limitare la quantità di tempo dedicata al suo completamento, cosicché quando

4 Cfr. il colloquio del 2.03.2020 con Hackney con Zoom.



si inizia l'esame bisogna finirlo entro un tempo determinato. Inoltre, questo strumento non ammette l'apertura di finestre di altri *browser* o siti per impedire la copiatura, a parte il fatto che nell'intestazione ogni esame porta sempre un *honor pledge* che richiama all'osservanza della integrità accademica. A Firenze un paio di professori hanno preferito somministrare gli esami tramite Google Drive controllando manualmente il tempo e la lealtà degli studenti.

- Modificare i criteri di valutazione nei sillabi, conferendo, per esempio, alla voce «partecipazione» una definizione integrata con lo svolgimento degli *online task*<sup>5</sup>.
- Fornire ampio *feedback* agli studenti, sia per mantenere l'interazione, sia per fare in modo che possano monitorare la progressione dell'apprendimento. Le azioni di *feedback* agli studenti hanno richiesto una enorme quantità di lavoro agli insegnanti, che hanno dichiarato di aver trascorso online ore e ore, rispondendo a e-mail e attivando contatti Zoom personali. È l'aspetto che ha richiesto il maggiore impegno da parte degli insegnanti in tutte le situazioni, come confermato dalle interviste, un impegno, d'altra parte, assolutamente necessario. Io stessa ho sperimentato come le ore individuali via Zoom siano state quelle che hanno riportato la classe sui binari comunicativi propri di un approccio umanistico-affettivo

e hanno ricreato un rapporto di vicinanza fra studenti e insegnante.

- Incorporare esercizi metacognitivi durante i quali gli studenti debbano riflettere e scrivere della loro esperienza di apprendenti online. La scrittura o l'espressione della semplice situazione quotidiana, per i livelli elementari, o l'elaborata espressione dei sentimenti vissuti nella fase del confinamento e della diffusione del Covid-19, per i livelli intermedi e avanzati, è stato in ogni corso un momento importante che ha rinsaldato il gruppo classe. A questo proposito vorrei consigliare agli insegnanti di includere la riflessione metacognitiva e di rendere trasparenti agli studenti quali sono le loro sensazioni e pensieri, difficoltà o scoperte dell'apprendimento online.
- Creare lavoro di squadra in modo che i docenti che hanno corsi dello stesso livello collaborino alla preparazione di materiali per sessioni simili. A NYU Florence questo ha implicato lo scambio di materiali e la preparazione di video congiunti. Credo che un lavoro di squadra sempre più sistematico possa facilitare la gestione della DaD.

### 3. Le lezioni di lingua ai tempi del Covid-19

Dopo una settimana di interruzione, per dare il tempo agli studenti di tornare a casa, le lezioni di lingua a NYU Florence sono ricominciate. La stessa cosa

<sup>5</sup> Questa modifica dei sillabi a Firenze è stata fatta in modo non ufficiale, perché i sillabi erano già stati distribuiti all'inizio del semestre. Dopo il *midterm* gli stu-

denti sono stati informati che la partecipazione avrebbe riguardato più il loro *feedback* ai lavori da svolgere che la effettiva partecipazione in classe.

è successa negli altri programmi *study abroad*, in cui i corsi di lingua hanno ripreso con cadenza settimanale con diverse modalità, dopo un'interruzione di una o due settimane. Per avere notizie affidabili sugli altri programmi, oltre a tutto ciò che sapevo di NYU Florence e degli altri programmi nel mondo, ho intervistato due docenti di Syracuse University Florence, una delle quali insegna anche nel programma NYU Florence e CET Florence, ente, quest'ultimo, che raccoglie diverse università americane, di cui la più consistente è Wisconsin University. Per un ulteriore termine di paragone, ho sentito anche una docente di Memphis University negli Stati Uniti.

Syracuse University ha scelto di gestire tutte le lezioni in asincrono per ovviare ai problemi di fusi orari distanti. Le lezioni su *Blackboard* sono state create con un intenso lavoro di squadra e con uno sforzo enorme da parte degli insegnanti che hanno riferito ritmi forsennati. Le lezioni includevano di solito video, presentazioni in *Power Point* e compiti per gli studenti. Il libro di testo adottato è stato una porta verso una serie di materiali online offerti dall'Editore<sup>6</sup>. Settimanalmente venivano pubblicati su *Blackboard* la lezione e i compiti che i corsisti dovevano restituire la settimana successiva. I docenti di Syracuse avevano avuto la possibilità di conoscere gli studenti per sei settimane prima di passare alla didattica online.

Il programma CET ha invece deciso di mantenere lo stesso ritmo delle lezioni in presenza e di attivare altrettante sessioni Zoom, cioè quattro lezioni a settimana. È questa la strategia che è stata adot-

tata negli Stati Uniti dalla maggior parte delle università, per esempio, NYU-NYC e Memphis University, che, con l'inizio del *lockdown*, hanno trasferito le lezioni in presenza in lezioni a distanza, dovendo probabilmente fare i conti con differenza di fusi orari meno proibitivi che in Europa.

NYU Florence ha voluto prendere in considerazione le diverse fasce orarie in cui si trovavano gli studenti, la possibile difficoltà di connessione e la sovrapposizione di lezioni in diverse aree disciplinari: per questo ha condiviso con corpo docente una serie di linee guida tecniche che ne hanno influenzato l'approccio didattico. Queste regole, come in parte già anticipato al paragrafo precedente, sono state le seguenti:

- mantenere per ogni lezione un contatto di quarantacinque minuti alla settimana via Zoom. Se la lezione non era accessibile in un unico fuso orario, allora il professore poteva suddividere gli studenti in due fasce orarie;
- raggruppare gli studenti di corsi di Italiano L2 di pari livello di uno stesso insegnante nelle fasce orarie più accessibili;
- comunicare la disponibilità delle ore di ricevimento del docente, da condurre sempre via Zoom;
- non sommergere gli studenti di e-mail o messaggi, ma raccogliere le informazioni relative a appuntamenti, materiali e compiti in un'unica e-mail settimanale.

NYU Florence ha scelto di bilanciare il sincrono e l'asincrono nelle lezioni a distanza, aprendo una finestra su aspetti differenti della DaD. Inoltre, NYU Florence dispone di un servizio chiamato «Digital

6 Cfr. *New Italian Espresso* di Alma Edizioni.

studio» che è stato in grado di seguire e consigliare il corpo docente sui diversi tool da usare. Come ha scritto una delle docenti intervistate:

*Con la NYU, a differenza che nelle altre università in cui l'obiettivo principale era quello di portare a termine il semestre, ho lavorato molto di più. Questo perché c'è stata una continua supervisione, suggerimenti sui tools da utilizzare e l'aiuto pratico da parte degli esperti (non da poco soprattutto per far sentire meno in difficoltà gli insegnanti meno preparati da un punto di vista tecnologico), la messa in discussione di certi approcci e l'interesse nel seguire nuove strategie integrative d'insegnamento<sup>7</sup>.*

Quarantacinque minuti a settimana su Zoom per una classe di 16 o più studenti – come è successo a NYU Florence quando si radunavano più classi – si sono dimostrati del tutto insufficienti. Esiste una grammatica del contatto visivo, per cui per gestire una classe è necessario riuscire ad avere tutti gli studenti presenti sullo schermo. A questo proposito la Prof.ssa Gaudenzi di Memphis University, che aveva già avuto una esperienza di corsi online e per cui il passaggio alla DaD non è stato un problema, ha fatto notare come per un insegnante che usa il sincrono per le lezioni online sia fondamentale disporre di un grande schermo che permetta di vedere bene tutti gli studenti. Se non è possibile aumentare il tempo di contatto sincrono, allora è indispensabile ridurre il numero degli studenti a 6, massimo 8, per gruppo classe. Una collega di NYU New

York ha riferito che gli studenti nei suoi corsi sono stati obbligati a mostrarsi in video sin dall'inizio. Questa regola sembra difficile da applicare, sia per l'obbligo di rispettare la *privacy* degli studenti che si collegano dalle loro case e che potrebbero non voler mostrare i loro ambienti, sia per ragioni di connessione Internet, che a volte può essere così scarsa da impedire il collegamento video.

Tuttavia, non poter contare sul contatto visivo con la classe accresce la situazione di deprivazione sensoriale che l'insegnante vive nella DaD. Zoom non può andare oltre una relazione bidimensionale, relazione che quindi è limitata. Per un insegnante di lingua con un approccio comunicativo e una didattica umanistico-affettiva la limitazione è pesante. Soprattutto nei corsi di livello elementare in cui il *body language* ha un ruolo importante.

#### 4. Per una Didattica a Distanza: che cosa abbiamo imparato

Il semestre di *Spring 2020* si è concluso meglio di quanto tutti avessimo sperato. Benché con strategie differenti, con grande impegno e dedizione, tutti i programmi, sono riusciti a completare con successo i corsi a distanza. Le valutazioni dei corsi da parte degli studenti hanno testimoniato il riconoscimento da parte degli allievi del lavoro svolto e non hanno evidenziato risultati inferiore ai semestri precedenti. Tuttavia, a questo punto gli insegnanti vorrebbero riflettere sull'esperienza della DaD e capire che cosa ha lasciato loro, che cosa potrebbe essere migliorato in futuro e anche che cosa potrebbe essere trasferito nella didattica

<sup>7</sup> Intervista telefonica con la docente del 21.05.2020, seguita da uno scambio di messaggi personali da cui è stata tratta la citazione.

tradizionale. Una riflessione comune è la necessità di combinare nella didattica a distanza il lavoro asincrono e quello sincrono. Il lavoro asincrono ha innanzitutto il vantaggio di poter essere svolto nel fuso orario dell'apprendente, ma non solo. Il lavoro asincrono permette un accesso autonomo da parte dello studente ai materiali di studio, una programmazione calibrata sui suoi tempi, necessità e energie, permette quindi ciò che si potrebbe definire un lavoro per obiettivi invece che scandito da orari e presenze.

I formati che nel lavoro asincrono possono essere usati sono molteplici e il ventaglio delle *app* disponibili è enorme. Al di là delle *app* scelte, le funzionalità più adeguate sono quelle che permettono le lezioni video, le presentazioni *Power Point* con commenti vocali, la condivisione di documenti con commenti scritti, i *forum* di discussione, la condivisione di video e le reazioni video, le relazioni scritte o orali, i giochi online. Gli strumenti sperimentati dagli insegnanti sono stati numerosi. Essenziali risultano le funzionalità messe a disposizione dai vari LSM, il pacchetto Google, *Voicethread*<sup>8</sup>, *Flipgrid*<sup>9</sup> e *Jamboard*<sup>10</sup>. Tuttavia le *app* non si limitano a queste, infatti ne sono state presentate molte altre nei *webinar* online<sup>11</sup>. Il lavoro asincrono ha quindi spronato tutti gli insegnanti a esplorare diversi *tool* per soste-

nere l'autonomia dell'apprendente, una direzione che si potrà conservare in qualsiasi approccio futuro.

Il lavoro sincrono è stato svolto per la maggior parte su Zoom, ma possono essere utilizzati altri software, per esempio Skype, che alcune funzionalità analoghe a Zoom. La funzionalità sostanziale in Zoom è l'opzione che permette di suddividere un gruppo grande in piccoli gruppi o coppie. Fondamentale è stato anche stabilire dei contatti individuali con gli studenti. È il lavoro sincrono, come già evidenziato, a consentire il mantenimento di un rapporto affettivo con il gruppo classe. Altre modalità restano da scoprire e il terreno è ancora da esplorare. Nel mio caso il rapporto affettivo-didattico con gli studenti è passato attraverso la comunicazione *one-to-one*. Solo dopo gli incontri individuali sono riuscita a riportare la conduzione del corso sui principi dell'approccio comunicativo e umanistico-affettivo. Non sono sicura però che tale strategia possa essere estesa e diventare una indicazione generale.

Dopo aver consultato diversi insegnanti, è emerso che in assenza di vicinanza fisica, in una situazione di didattica online, gli studenti rischiano di sentirsi abbandonati, mentre lo stesso rischio è ridotto nella didattica in presenza. Il lavoro sincrono si avvicina certamente alla dimensione del lavoro di classe, sebbene possa sembrare semplicemente una mimesi bidimen-

8 *Voicethread* permette la pubblicazione di audio, video, documenti collegati in un'unica "narrazione" a cui gli studenti possono aggiungere le loro reazioni e commenti in qualsiasi formato.

9 *Flipgrid* permette di interagire con gli allievi tramite video. Il docente può caricare un video e chiedere agli allievi un *feedback* in video o con altre modalità di commento. Se ne capisce l'importanza avendo presente quanto l'apprendimento per immagini sia potente e importante nell'insegnamento non solo online.

10 *Jamboard* è, in sintesi, una lavagna interattiva presente su Google che permette al docente di scrivere con varie modalità, caricare immagini, evidenziare e condividere con gli allievi.

11 A questo proposito per avere un ricco ventaglio delle *app* a disposizione, gratuite o a pagamento, si consiglia la visione dei *webinar* citati nella Sitografia.



sionale e impoverita di quanto succede in presenza. Dentro il lavoro sincrono si avverte maggiormente quanto manchi nella DaD il contatto fisico e sociale con gli studenti dentro e fuori dall'aula, e quanto sia importante riuscire a ricrearlo utilizzando gli strumenti a disposizione. Per sostenere il contatto sociale, dovremmo reperire, anche all'interno della dimensione online, le strategie per reinventare la vita del *campus*, per esempio ricreando una sorta di *italian language community* non strettamente limitata alla lezione in presenza.

Inoltre, il contatto sociale potrebbe arricchirsi con la promozione di incontri con studenti italiani. A NYU Florence a *Spring 2020* sono stati implementati due progetti pilota per "Tandem virtuali". Il primo, con una proiezione temporale di circa un mese e mezzo, successiva al confinamento, era organizzato a coppie, con gli studenti che si incontravano nei tempi e nei modi da loro autonomamente stabiliti. I *feedback* settimanali entravano a far parte del portfolio dei singoli studenti. Il secondo, di un paio di incontri a semestre, era gestito in sincrono dall'insegnante durante l'ora di lezione, a gruppo intero, poi suddiviso con le *Breakout room* di Zoom. Il contatto con gli studenti italiani è un elemento importante e utile sia per mantenere la motivazione all'apprendimento della lingua, sia per aumentare la consapevolezza interculturale, sia per permettere agli apprendenti di esercitare le proprie competenze. Il Tandem è un servizio regolare del programma di italiano a NYU e il Tandem virtuale si è rivelato un'esperienza decisamente positiva per dare agli studenti il senso e la motivazione dello scambio comunicativo in lingua<sup>12</sup>.

Alla fine dell'esperienza di questi mesi gli interrogativi rimasti ai docenti che si sono trovati obbligatoriamente proiettati nella dimensione della DaD non hanno riguardato i *tool* informatici. Fra le innumerevoli offerte del Web ogni docente ha scelto e sceglierà quelle che più si addicono al proprio stile di insegnamento. Gli interrogativi si aggregano piuttosto intorno a domande che riguardano le strategie didattiche da utilizzare. Tutti abbiamo bisogno di uno sguardo più complessivo sull'esperienza. A questo proposito sono stati utili due *webinar*, il primo condotto da Fratter (23.05.2020), promosso da Ormini Editions, il secondo condotto da Aielli, Celentin, Benavente Ferrera (10.06.2020) del gruppo ELICom (Educazione linguistica inclusiva e Comunicazione) con i professori di NYU Florence.

Fratter ha esplicitato che non è possibile dare ricette preconfezionate, perché ancora non abbiamo acquisito tutti gli elementi per dare dell'esperienza una valutazione oggettiva, ma è importante riflettere sugli aspetti positivi e negativi della DaD, stimolare ogni docente a prendere le misure, cioè a distanziarsi e a tirare le conclusioni dell'esperienza svolta. La condivisione fra i docenti in questa fase è fondamentale per riflettere e crescere insieme. Fratter, in particolare, si è mossa raccogliendo dati somministrando un questionario agli studenti del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova. Dall'analisi dei questionari è emerso che gli studenti preferiscono la possibilità di mescolare lezioni sincrone e

<sup>12</sup> I due progetti sono stati portati avanti con l'Istituto «P. Calamandrei» di Sesto Fiorentino (Firenze) e il Liceo «N. Machiavelli» di Firenze, rispettivamente dalla Prof.ssa Laura Tarabusi e dal Prof. Marco Del Rocca.



asincrone. Le lezioni sincrone, secondo gli intervistati, sono adatte alle lezioni di lingua perché sviluppano le abilità produttive orali e scritte attraverso gli strumenti di condivisione. Gli studenti hanno sentito il contatto con l'insegnante nel momento in cui sono riusciti a vederlo. Questo dovrebbe essere reciproco, nel senso che anche gli insegnanti dovrebbero poter vedere gli studenti e sentire il contatto con loro, tuttavia l'obbligo di farsi vedere non fa parte delle regole che si possono imporre agli studenti e quindi gli insegnanti devono attivare altre strategie per veicolare la comunicazione linguistica.

Nella lezione via Zoom gli studenti tendono a nascondersi, risultano più "timidi" che in presenza, pertanto non funziona chiedere loro «Chi vuole parlare?», gli studenti vanno chiamati per nome (ritorna il criterio del rapporto personalizzato) per spingerli a interagire. Inoltre, nella lezione sincrona conta molto la competenza del docente che non può pensare di trasferire online una lezione frontale, ogni lezione deve essere organizzata scrupolosamente, con brevi video, pause, domande e/o sondaggi che tengano viva l'attenzione. D'altra parte, le lezioni asincrone sono state apprezzate dagli studenti per la flessibilità del calendario e la possibilità di accesso autonomo. In conclusione, durante la DaD gli studenti hanno avuto la percezione di aver imparato, e questo è un buon risultato.

Ancora più ampia è stata la riflessione condotta con Aielli, Celentin, Benavente Ferrara (10.06.2020) su tre temi organizzati attorno a una serie di domande presentate dal corpo docente di lingua italiana di NYU Florence. Gli ambiti tematici affrontati sono stati i seguenti:

- a) comunicazione, interazione, aspetto relazionale, componente affettiva;
- b) progettazione, strategie e buone pratiche;
- c) lavoro sincrono e asincrono in una piattaforma virtuale e attività ponte.

Punto (a). La riflessione ha posto l'accento sulla nozione di «spazio» che cambia nella DaD – ognuno ha il proprio spazio privato che deve condividere – e sulla dimensione di tempo che risulta sia dilatato che accelerato. La necessità di cambiare le nozioni di spazio/tempo dimostra come con la DaD si entri in un nuovo mondo in cui le identità, i ruoli, il rapporto fra docente e discente vengano ridefiniti, per cui il docente non è al vertice della comunicazione, ma si colloca sullo stesso piano del discente. Sono ridefinite anche le modalità di comunicazione, per cui dalla comunicazione in presenza con vicinanza spazio-temporale si passa a una comunicazione a distanza che tuttavia può essere altrettanto efficace. Attraverso la comunicazione mediata dal Web, quando il docente riesce ad attivare consapevolmente il *feedback* individuale, è possibile conoscere meglio gli studenti. Egli riesce ad aggirare le limitazioni legate al mancato utilizzo del *body language* fondando la comunicazione sull'ascolto e sugli aspetti emotivi della relazione. La comunicazione, infatti, dipende dagli attori e non dal mezzo.

Punto (b). I docenti hanno rafforzato una serie di convinzioni elaborate nell'esperienza di insegnamento a distanza, riguardanti il fatto che un ambiente LSM è un contesto di apprendimento formale, in cui gli studenti possono trovare i materiali in modo ordinato e trasparente,

con obiettivi definiti e verificati, tuttavia esso non può essere solo questo, è anche uno spazio informale di comunità e interazione sociale su cui gli insegnanti hanno meno controllo, ma che rappresenta una dimensione significativa per creare condivisione, che si carica di emozioni motivanti per l'apprendimento. Se da un lato quindi è importante ricreare delle *routine* che favoriscano l'apprendimento, attivare *netiquette* e patto formativo, dall'altro è altrettanto importante trovare strumenti per costruire comunità educativa e per continuare a produrre identità di apprendente e di insegnante.

Punto (c). È stato affrontato, in una prospettiva nuova, il rapporto fra attività sincrone e asincrone, un elemento di riflessione sulla DaD ricorrente nel recente periodo. Sincrono e asincrono non sono più le lenti con cui guardare alla didattica, perché gli ambienti di apprendimento del XXI secolo si muovono su binari di pensiero, lavoro, tecnologia, abilità in cui

la divisione fra sincrono e asincrono perde di senso. Gli strumenti tecnologici che abbiamo in mano non possono essere definiti semplicemente come sincroni o asincroni, le loro potenzialità vanno al di là di questa differenziazione e risiedono nella capacità creativa degli insegnanti. L'obiettivo che ho trovato personalmente molto interessante è quello di creare un ambiente di apprendimento che non costruisca barriere fra aula in presenza e virtuale, in modo da permettere un movimento fluido da *blended* a *integrated learning*, organizzando coerentemente sessioni in sincrono e sessioni in asincrono collegate da cosiddette «attività ponte» con lo scopo di attivare la circolarità e sostenere il ritmo delle lezioni (Celentin, Benavente Ferrera 2019). Sarà questa creatività che permetterà di cambiare il paradigma e di guadagnare con la didattica online più di quanto si perda nel rinunciare alla presenza.

## Riferimenti bibliografici

**Celentin, P., Benavente Ferrera, S. 2019.** *Utilizzo di attività "ponte" online su Moodle in un laboratorio universitario di Intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno.* «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, 17, 2019: 9-29. URL: <https://bit.ly/2Oc4149> (ultimo accesso: 6.07.2020).

## Tutorial<sup>13</sup>

|                 |                                                                    |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------|
| Flip grid       | – URL: <a href="https://bit.ly/3f9jBcB">https://bit.ly/3f9jBcB</a> |
| Jamboard        | – URL: <a href="https://bit.ly/2O5xT1U">https://bit.ly/2O5xT1U</a> |
| Kaltura Capture | – URL: <a href="https://bit.ly/3e6Ftnr">https://bit.ly/3e6Ftnr</a> |
| Voicethread     | – URL: <a href="https://bit.ly/2DgeKYN">https://bit.ly/2DgeKYN</a> |
| Zoom            | – URL: <a href="https://bit.ly/3eh6CV3">https://bit.ly/3eh6CV3</a> |

<sup>13</sup> La data di accesso a *tutorial* e a *webinar* è 6.07.2020.

### Sitografia - Webinar<sup>14</sup>

- Aielli, M. C., Celentin, P., Benavente Ferrera, S. (Gruppo di Ricerca ELICom). 10.06.2020.** «L'italiano L2 a distanza. Accendiamo il digitale». NYU Florence.
- Daloiso, M., Gruppo di Ricerca ELICom (Università di Parma). 09.03.2020.** «Riflessioni per una didattica delle lingue a distanza». URL: <https://bit.ly/3fdqbii>.
- **15/04/2020.** «Riflessioni e proposte per la valutazione linguistica a distanza». URL: <https://bit.ly/38zHmlj>.
- Digregorio, G. 7.05.2020-11.06.2020.** «Lezioni di italiano in quarantena». Edizioni Casa delle Lingue. URL: <https://bit.ly/2Z95l8A>.
- Fratte, I. 23.05.2020.** «Insegnamento online, criticità, spunti». Ornimi Editions. URL: <https://bit.ly/3jC4sT5>.
- Maneschi, S. 28.03.2020.** «Aiuto, ho gli studenti online! Idee e materiali per favorire l'interazione di gruppo». Alma Edizioni. URL: <https://bit.ly/3fc1tP1>.
- Massei, G. 26.03.2020.** «La lezione che resiste online. Primi passi per una didattica digitale». Alma edizioni. URL: <https://bit.ly/33xXHfK>.
- Novello, A. 09.06.2020.** «Valutare a distanza: problema o risorsa?». Casa delle Lingue. URL: <https://bit.ly/38BzrKt>.
- Pegoraro, C. 30.03.2020.** «Prima e dopo la connessione. Come sfruttare al meglio le diverse potenzialità della didattica online». Alma Edizioni. URL: <https://bit.ly/3ivHSM5>.

<sup>14</sup> Cfr. nota 13.

A cura di  
 Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*  
 Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*



## Ludolinguistica. Giochiamo con le parole

Maschile o femminile? Neutro? In alcune lingue straniere. Non è facile determinare o anche scoprire il perché. Perché diciamo «il Piemonte» e non «\*le Piemonte», «le Marche» e non «\*il Marche»? Dopotutto, le due regioni sono tutte e due precedute da una consonante. Perché il «diabete» e non «la diabete»?

Sono domande che spesso mettono in difficoltà il discente di una nuova lingua. L'ascoltatore di madre lingua accetterebbe con un sorriso una parola pronunciata male da un discente alle prime armi dell'apprendimento di una nuova lingua, ma non perdonerebbe facilmente il genere sbagliato del sostantivo. È bene richiamare qui la massima dello scienziato e politico statunitense Benjamin Franklin (1706-1790): «Dimmi e dimentico, mostrami e ricordo, coinvolgimi e imparo», la quale, come suggerisce giustamente, Seriani (2020: 8), «è davvero un principio didattico trasversale, che vale non solo per l'insegnamento di una lingua (che sia la madrelingua o una lingua altra), ma anche per le scienze e per la tecnologia».

### Il genere dei sostantivi

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*  
 Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Quello che proponiamo in questa rubrica, è una serie di “esercizi” che presentano l'apprendimento con attività divertenti di ludolinguistica. La scelta delle attività deve essere ben pensata per poter ottenere l'effetto desiderato.

Il docente dovrebbe tener conto dei

seguenti cinque aspetti che dovrebbero apparire insieme all'attività e precederla:

1. area linguistica;
2. competenza linguistica;
3. livello;
4. modalità di valutazione;
5. istruzioni/consegne.

**Area linguistica.** Su quale area linguistica l'insegnante vuole focalizzare l'attenzione (aggettivi, verbi, sostantivi, avverbi, modi di dire, sinonimi, contrari, numeri ecc.)?

**Competenza linguistica.** Quale competenza linguistica vuole sviluppare (ascoltare, parlare, leggere o scrivere)? Queste competenze hanno subito un'evoluzione nella loro denominazione e adesso si parla di comprensione orale (*saper ascoltare*), produzione orale (*saper parlare*), comprensione scritta (*saper leggere*) e produzione scritta (*saper scrivere*). Le stesse parole in voga (*«buzz words»*, in inglese), con l'intervento del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, (Council of Europe 2001/2002) sono poi diventate «ricezione orale», «produzione orale» non interattiva, «ricezione scritta», «produzione scritta», «interazione», «mediazione», ma queste voci non cambiano certo il loro significato o il loro ruolo originale.

**Livello.** A quale livello di competenza linguistico-comunicativa sono destinate le attività (A1, A2, B1, B2, C1, C2)?

**Modalità di valutazione.** Quale modalità nell'ambito della ludolinguistica adotta l'insegnante per rendere più "appetitoso" l'insegnamento/apprendimento della grammatica (*cruciverba*, *crucipuzzle*, *acrostico*, *mesostico*, *scelta multipla*, *abbinamento*, *domanda e risposta*, *intru-*

*so*, *rebus*, *vero o falso*, *tris*, *labirinto* ecc.)?

**Istruzioni/consegne.** Le istruzioni/consegne devono essere chiare, concise, con lessico di alta frequenza affinché lo studente sappia quello che deve fare senza ulteriori domande al docente. Ma questo non basta; sarebbe utile *inserire nelle istruzioni/consegne, sebbene in modo sintetico*, la regola e quindi prendere il proverbiale «due piccioni con una fava».

Inoltre, la scelta del verbo da parte dell'insegnante indica chiaramente l'attività di ludolinguistica. Per esempio, i verbi «abbinare», «accoppiare», «associare», «collegare», «tirare», «unire» indicano che si tratta di un'attività di *abbinamento*; «trovare», «cercare» di un *crucipuzzle*; «inserire» di un *cruciverba*; «scegliere» di una *scelta multipla* ecc. Enigmi e giochi glottodidattici vanno ovviamente selezionati in considerazione degli stili di apprendimento (visivo, uditivo, cinestetico) del discente.

È ovvio che per l'*attività di acquisizione iniziale*, il *crucipuzzle* è il più adatto poiché presenta una lista delle parole chiave usate nelle attività successive. Inoltre, si può "nascondere" una battuta umoristica o un messaggio attinente all'attività.

Dopo aver risolto il *puzzle*, il solutore verrà "premiato" con la scoperta del messaggio.

## Riferimenti bibliografici

**Council of Europe (2001/2002).** *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press. Trad. it a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia.

**Serianni, L. 2020.** «Presentazione». In A. Mollica. *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività*. Vol. 3. Con Prefazione di T. De Mauro, Postfazione di S. Bartezzaghi. Recanati. ELI: 8-11.



## Attività 1

|                         |                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| area linguistica        | genere del sostantivo                                                                                                                                                                                                                      |
| abilità linguistica     | leggere/scrivere                                                                                                                                                                                                                           |
| livello                 | A1                                                                                                                                                                                                                                         |
| modalità di valutazione | crucipuzzle                                                                                                                                                                                                                                |
| istruzioni/consegne     | <p>Generalmente i sostantivi che finiscono in -o sono maschili.</p> <p>Trova i nomi maschili nel crucipuzzle. Trasferisci in fondo alla pagina le lettere che rimangono e avrai sette nomi che finiscono in -o, ma che sono femminili.</p> |

- |                                        |                                       |
|----------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> l'abito       | <input type="checkbox"/> il fioraio   |
| <input type="checkbox"/> l'accento     | <input type="checkbox"/> il fotografo |
| <input type="checkbox"/> l'aceto       | <input type="checkbox"/> il fratello  |
| <input type="checkbox"/> l'acquisto    | <input type="checkbox"/> il gallo     |
| <input type="checkbox"/> l'albergo     | <input type="checkbox"/> il gatto     |
| <input type="checkbox"/> l'amico       | <input type="checkbox"/> il gelato    |
| <input type="checkbox"/> l'avvocato    | <input type="checkbox"/> il gomito    |
| <input type="checkbox"/> il bambino    | <input type="checkbox"/> il libro     |
| <input type="checkbox"/> il banco      | <input type="checkbox"/> il lupo      |
| <input type="checkbox"/> il braccio    | <input type="checkbox"/> il maschio   |
| <input type="checkbox"/> il buio       | <input type="checkbox"/> il medico    |
| <input type="checkbox"/> il cappello   | <input type="checkbox"/> il muro      |
| <input type="checkbox"/> il catalogo   | <input type="checkbox"/> l'olio       |
| <input type="checkbox"/> il cavallo    | <input type="checkbox"/> l'orecchio   |
| <input type="checkbox"/> il coltello   | <input type="checkbox"/> l'orologio   |
| <input type="checkbox"/> il compagno   | <input type="checkbox"/> il parroco   |
| <input type="checkbox"/> il coraggio   | <input type="checkbox"/> il quaderno  |
| <input type="checkbox"/> il cucchiaino | <input type="checkbox"/> il ragazzo   |
| <input type="checkbox"/> il dialetto   | <input type="checkbox"/> il sindaco   |
| <input type="checkbox"/> il disco      | <input type="checkbox"/> il socio     |
| <input type="checkbox"/> il discorso   | <input type="checkbox"/> il tavolo    |
| <input type="checkbox"/> il dito       | <input type="checkbox"/> il teatro    |
| <input type="checkbox"/> l'euro        | <input type="checkbox"/> il telefono  |
| <input type="checkbox"/> il fatto      | <input type="checkbox"/> il vestito   |
| <input type="checkbox"/> il ferro      | <input type="checkbox"/> lo zucchero  |



- |       |                                                                                                                                                       |       |                                                                                                     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. l' | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                                                                            | 5. la | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. la | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 6. la | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. la | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                                                                            | 7. la | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. la | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                                                   |       |                                                                                                     |

## Attività 2

|                         |                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| area linguistica        | genere del sostantivo                                                                                                                                                                                                  |
| abilità linguistica     | leggere/scrivere                                                                                                                                                                                                       |
| livello                 | A1                                                                                                                                                                                                                     |
| modalità di valutazione | crucipuzzle                                                                                                                                                                                                            |
| istruzioni/consegne     | Generalmente i sostantivi che finiscono in -a sono femminili. Trova i nomi femminili nel crucipuzzle. Trasferisci nelle caselle in fondo alla pagina le lettere che rimangono e avrai la soluzione di tre indovinelli. |

- |                                        |                                      |
|----------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> l'acqua       | <input type="checkbox"/> la medicina |
| <input type="checkbox"/> l'anima       | <input type="checkbox"/> la nonna    |
| <input type="checkbox"/> l'aria        | <input type="checkbox"/> la nuvola   |
| <input type="checkbox"/> l'aula        | <input type="checkbox"/> l'ombra     |
| <input type="checkbox"/> la bambina    | <input type="checkbox"/> la palla    |
| <input type="checkbox"/> la banana     | <input type="checkbox"/> la pagina   |
| <input type="checkbox"/> la borsa      | <input type="checkbox"/> la pasta    |
| <input type="checkbox"/> la campagna   | <input type="checkbox"/> la penna    |
| <input type="checkbox"/> la carta      | <input type="checkbox"/> la perdita  |
| <input type="checkbox"/> la casa       | <input type="checkbox"/> la persona  |
| <input type="checkbox"/> la cassa      | <input type="checkbox"/> la pietra   |
| <input type="checkbox"/> la data       | <input type="checkbox"/> la ragazza  |
| <input type="checkbox"/> la donna      | <input type="checkbox"/> la ricetta  |
| <input type="checkbox"/> la fiamma     | <input type="checkbox"/> la rivista  |
| <input type="checkbox"/> la finestra   | <input type="checkbox"/> la ruota    |
| <input type="checkbox"/> la foglia     | <input type="checkbox"/> la sala     |
| <input type="checkbox"/> la forchetta  | <input type="checkbox"/> la scala    |
| <input type="checkbox"/> la gamba      | <input type="checkbox"/> la scatola  |
| <input type="checkbox"/> la giacca     | <input type="checkbox"/> la scuola   |
| <input type="checkbox"/> la grammatica | <input type="checkbox"/> la sedia    |
| <input type="checkbox"/> la guerra     | <input type="checkbox"/> la sorella  |
| <input type="checkbox"/> l'idea        | <input type="checkbox"/> la stanza   |
| <input type="checkbox"/> la lacrima    | <input type="checkbox"/> la stella   |
| <input type="checkbox"/> la libreria   | <input type="checkbox"/> la tasca    |
| <input type="checkbox"/> la lingua     | <input type="checkbox"/> la tavola   |
| <input type="checkbox"/> la lista      | <input type="checkbox"/> la zia      |
| <input type="checkbox"/> la lotta      | <input type="checkbox"/> la zona     |
| <input type="checkbox"/> la matita     |                                      |

```

A S A C A T G C I D E A R L B G
L I A A A N A I M S E D I A A R
G O R S L M A T A A D E V C M A
U L C E P O I N A C T L I R B M
E A I A R N T N A D C I S I I M
R L G N L B O A A B Z A T M N A
R N A P G O I N C L I F A A A T
A L A I A U U L N S A O U L M I
A I S E P L A C C A P R Q O L C
Z S O T E T L A S E A C C V L A
Z T R R R R L E R E F H A U N O
A A E A D A I S T O A E L N M A
G R L S I R O C G S F T A B N S
A T L R T N U L E I S T R I A T
R S A O A A I O A T R A C A U A
G E C B A A R M T A T I L Z L N
A N I G A P M I C A D A O A A Z
M I M I C A S S A E A N N O D A
B F L O T T A C M T A V O L A I
A N N E P A P A S T A P A L L A

```

### Indovinelli

1. Più lavoro e più riposo. Chi sono? La
2. Più mi mandi avanti più ritorno indietro. L'
3. Ho le braccia, ma non ho le mani. Ho il collo, ma non ho la testa. Chi sono? La

### Attività 3

|                         |                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| area linguistica        | genere del sostantivo                                                                                                                                                                                                                        |
| abilità linguistica     | leggere/scrivere                                                                                                                                                                                                                             |
| livello                 | A1                                                                                                                                                                                                                                           |
| modalità di valutazione | crucipuzzle                                                                                                                                                                                                                                  |
| istruzioni/consegne     | <p><i>Alcuni sostantivi che finiscono in –e sono maschili.</i></p> <p>Trova i nomi maschili nel <i>crucipuzzle</i>. Trasferisci in fondo alla pagina le lettere che rimangono e avrai uno scioglilingua. Prova a pronunciarlo in fretta.</p> |

- |                                           |                                          |                                        |                                        |
|-------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> l'ambiente       | <input type="checkbox"/> il colore       | <input type="checkbox"/> il frate      | <input type="checkbox"/> il piccione   |
| <input type="checkbox"/> l'amore          | <input type="checkbox"/> il commerciante | <input type="checkbox"/> il giornale   | <input type="checkbox"/> il piede      |
| <input type="checkbox"/> l'animale        | <input type="checkbox"/> il compositore  | <input type="checkbox"/> il giudice    | <input type="checkbox"/> il pittore    |
| <input type="checkbox"/> l'ardore         | <input type="checkbox"/> il crimine      | <input type="checkbox"/> il latte      | <input type="checkbox"/> il ponte      |
| <input type="checkbox"/> il barbiere      | <input type="checkbox"/> il comune       | <input type="checkbox"/> il mare       | <input type="checkbox"/> il potere     |
| <input type="checkbox"/> il benessere     | <input type="checkbox"/> il cuore        | <input type="checkbox"/> il mendicante | <input type="checkbox"/> il preside    |
| <input type="checkbox"/> il bicchiere     | <input type="checkbox"/> il disordine    | <input type="checkbox"/> il mese       | <input type="checkbox"/> il presidente |
| <input type="checkbox"/> il bottone       | <input type="checkbox"/> il direttore    | <input type="checkbox"/> il mobile     | <input type="checkbox"/> il prete      |
| <input type="checkbox"/> il cacciatore    | <input type="checkbox"/> il dolce        | <input type="checkbox"/> il monte      | <input type="checkbox"/> il professore |
| <input type="checkbox"/> il caffè         | <input type="checkbox"/> il dolore       | <input type="checkbox"/> il motore     | <input type="checkbox"/> il quartiere  |
| <input type="checkbox"/> il calore        | <input type="checkbox"/> il dottore      | <input type="checkbox"/> il Natale     | <input type="checkbox"/> il rettore    |
| <input type="checkbox"/> il cameriere     | <input type="checkbox"/> il dovere       | <input type="checkbox"/> il nome       | <input type="checkbox"/> il ristorante |
| <input type="checkbox"/> il campione      | <input type="checkbox"/> l'elefante      | <input type="checkbox"/> l'odore       | <input type="checkbox"/> il rumore     |
| <input type="checkbox"/> il candore       | <input type="checkbox"/> l'eroe          | <input type="checkbox"/> il padre      | <input type="checkbox"/> il sale       |
| <input type="checkbox"/> il cane          | <input type="checkbox"/> l'errore        | <input type="checkbox"/> il padrone    | <input type="checkbox"/> il sole       |
| <input type="checkbox"/> il carabiniere   | <input type="checkbox"/> l'esame         | <input type="checkbox"/> il paese      | <input type="checkbox"/> il televisore |
| <input type="checkbox"/> il carattere     | <input type="checkbox"/> il favore       | <input type="checkbox"/> il pallone    | <input type="checkbox"/> l'usciera     |
| <input type="checkbox"/> il cognome       | <input type="checkbox"/> il fiore        | <input type="checkbox"/> il pepe       | <input type="checkbox"/> il valore     |
| <input type="checkbox"/> il collaboratore | <input type="checkbox"/> il fiume        | <input type="checkbox"/> il pesce      |                                        |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O | L | A | C | F | D | E | A | C | M | U | M | O | B | I | L | E | A | P | P |
| P | D | R | I | R | O | R | D | O | O | S | C | A | L | O | R | E | M | A | E |
| A | R | O | C | A | L | O | I | L | T | C | V | A | L | O | R | E | O | D | R |
| E | R | E | R | T | O | T | S | L | O | I | C | O | M | U | N | E | R | R | O |
| E | N | C | S | E | R | T | O | A | R | E | F | A | V | O | R | E | E | O | S |
| H | E | O | U | I | E | E | R | B | E | R | E | I | T | R | A | U | Q | N | I |
| D | E | R | I | O | D | R | D | O | M | E | N | D | I | C | A | N | T | E | V |
| R | I | T | E | P | R | E | I | R | U | V | E | P | A | E | S | E | L | P | E |
| U | E | R | N | S | M | E | N | A | I | O | C | M | R | A | E | A | A | G | L |
| M | E | T | E | O | S | A | E | T | F | D | E | E | L | T | M | L | I | E | E |
| O | P | C | N | T | M | E | C | O | E | R | C | E | N | I | L | O | R | C | T |
| R | C | G | L | O | T | A | N | R | I | O | P | A | N | O | R | O | A | P | E |
| E | O | A | A | O | P | O | E | E | M | C | R | A | N | N | R | F | I | T | R |
| C | T | A | R | P | D | I | R | M | B | O | O | E | A | R | F | E | N | P | P |
| E | E | N | R | A | H | E | E | E | T | I | F | L | E | È | D | E | A | P | E |
| R | S | N | A | C | B | R | T | S | O | N | E | È | N | E | I | D | I | L | E |
| O | E | A | C | F | C | I | I | T | E | P | S | I | I | B | R | T | O | R | E |
| D | M | I | M | I | E | R | N | Ù | A | N | S | U | M | E | T | S | O | E | R |
| N | B | N | A | E | N | L | E | I | A | L | O | A | I | O | M | T | E | C | E |
| A | E | N | A | C | C | A | E | R | E | P | R | I | R | A | A | P | R | I | I |
| C | T | P | C | A | R | A | T | T | E | R | E | E | C | I | R | E | O | D | B |
| E | E | N | O | T | T | O | B | A | R | T | E | S | C | C | E | P | T | U | R |
| A | D | P | R | E | S | I | D | E | L | I | O | C | C | C | I | E | T | I | A |
| C | O | M | P | O | S | I | T | O | R | E | A | P | A | E | P | P | O | G | B |
| E | R | O | D | R | A | N | O | M | E | C | E | R | O | L | O | C | D | R | I |

|                         |                                                                                                                                                                      |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| area linguistica        | genere del sostantivo                                                                                                                                                |
| abilità linguistica     | leggere / scrivere                                                                                                                                                   |
| livello                 | A1                                                                                                                                                                   |
| modalità di valutazione | <i>crucipuzzle</i><br><i>Alcuni sostantivi che finiscono in –e sono femminili.</i>                                                                                   |
| istruzioni/consegne     | Trova i nomi femminili nel <i>crucipuzzle</i> . Trasferisci nelle caselle in fondo alla pagina le lettere che rimangono e avrai una massima del poeta latino Ovidio. |

- |                                           |                                         |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> l'arte           | <input type="checkbox"/> l'invenzione   |
| <input type="checkbox"/> l'attenzione     | <input type="checkbox"/> la legge       |
| <input type="checkbox"/> la canzone       | <input type="checkbox"/> la lezione     |
| <input type="checkbox"/> la capitale      | <input type="checkbox"/> la madre       |
| <input type="checkbox"/> la carne         | <input type="checkbox"/> la mente       |
| <input type="checkbox"/> la chiave        | <input type="checkbox"/> la mezzanotte  |
| <input type="checkbox"/> la colazione     | <input type="checkbox"/> la moglie      |
| <input type="checkbox"/> la competizione  | <input type="checkbox"/> la nave        |
| <input type="checkbox"/> la comprensione  | <input type="checkbox"/> la classe      |
| <input type="checkbox"/> la conclusione   | <input type="checkbox"/> la nazione     |
| <input type="checkbox"/> la confessione   | <input type="checkbox"/> la notte       |
| <input type="checkbox"/> la corte         | <input type="checkbox"/> la pace        |
| <input type="checkbox"/> la discussione   | <input type="checkbox"/> la pelle       |
| <input type="checkbox"/> la docente       | <input type="checkbox"/> la prigione    |
| <input type="checkbox"/> l'eccezione      | <input type="checkbox"/> la ragione     |
| <input type="checkbox"/> l'educazione     | <input type="checkbox"/> la religione   |
| <input type="checkbox"/> l'emozione       | <input type="checkbox"/> la riunione    |
| <input type="checkbox"/> l'estate         | <input type="checkbox"/> la rivoluzione |
| <input type="checkbox"/> la fame          | <input type="checkbox"/> la sete        |
| <input type="checkbox"/> la fine          | <input type="checkbox"/> la situazione  |
| <input type="checkbox"/> la fonte         | <input type="checkbox"/> la soluzione   |
| <input type="checkbox"/> la frase         | <input type="checkbox"/> la stagione    |
| <input type="checkbox"/> la gente         | <input type="checkbox"/> la stazione    |
| <input type="checkbox"/> la indagine      | <input type="checkbox"/> la televisione |
| <input type="checkbox"/> l'interrogazione | <input type="checkbox"/> la visione     |



□ □ □ □ □   □   □ □ □ □ □   □ □ □   □ □

□ □ □ □ □ □ □   □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □



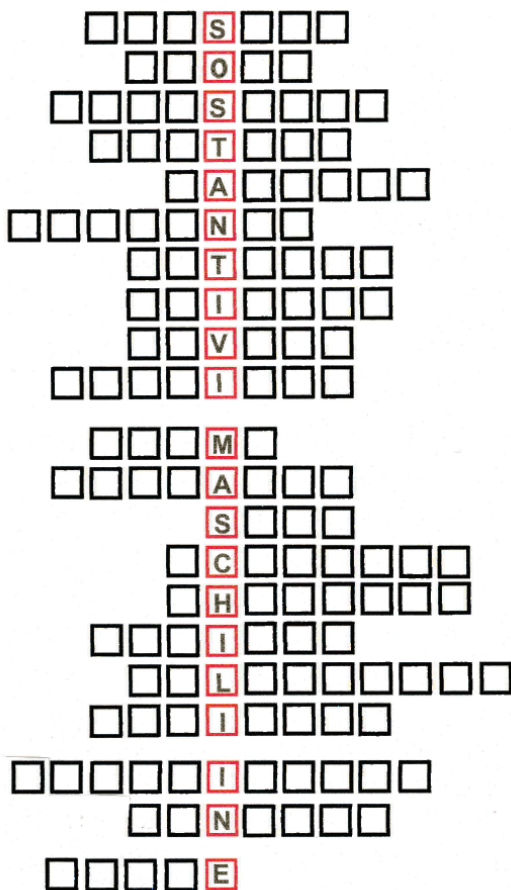
## Attività 5

area linguistica  
abilità linguistica  
livello  
modalità di valutazione  
istruzioni/consegne

genere del sostantivo  
leggere/scrivere  
A1  
mesostico / acrostico

*Alcuni sostantivi che finiscono in -e sono maschili.  
Inserisci i nomi maschili nel mesostico/acrostico.*

- ☐ l'ambiente
- ☐ l'amore
- ☐ l'animale
- ☐ il barbiere
- ☐ il benessere
- ☐ il bottone
- ☐ il candore
- ☐ il carabiniere
- ☐ il chiarore
- ☐ il dolce
- ☐ il dovere
- ☐ l'elefante
- ☐ l'esame
- ☐ il manuale
- ☐ il preside
- ☐ il sale
- ☐ lo scultore
- ☐ lo studente
- ☐ il televisore
- ☐ l'usciera



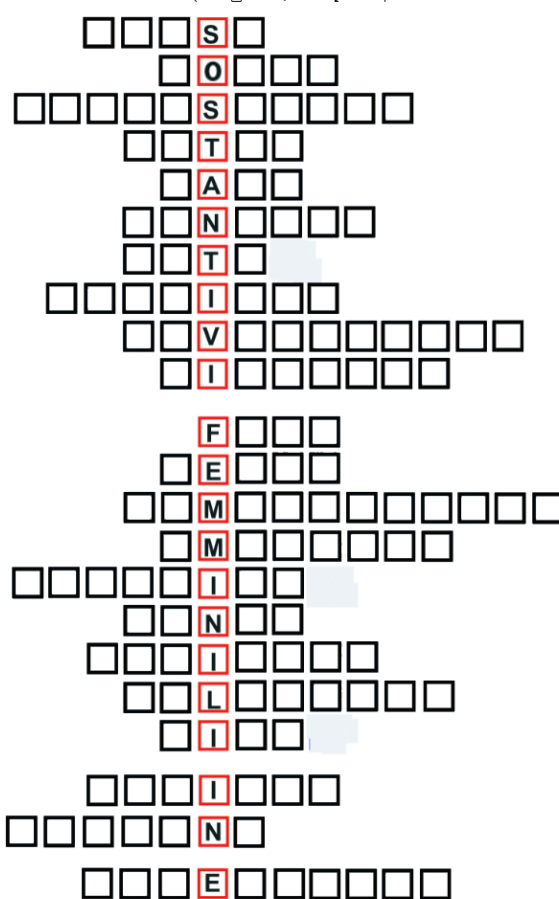
## Attività 6

area linguistica  
 abilità linguistica  
 livello  
 modalità di valutazione  
 istruzioni/consegne

genere del sostantivo  
 leggere/scrivere  
 A1  
 mesostico/acrostico

*Alcuni sostantivi che finiscono in -e sono maschili.  
 Inserisci i nomi femminili nel mesostico/acrostico.*

- ☐ la canzone
- ☐ la capitale
- ☐ la comprensione
- ☐ la confessione
- ☐ l'emozione
- ☐ la fame
- ☐ la fine
- ☐ la fonte
- ☐ la frase
- ☐ la indagine
- ☐ la invenzione
- ☐ la legge
- ☐ la lezione
- ☐ la mente
- ☐ la notte
- ☐ la pace
- ☐ la ragione
- ☐ la riunione
- ☐ la rivoluzione
- ☐ la sete
- ☐ la soluzione
- ☐ la stagione



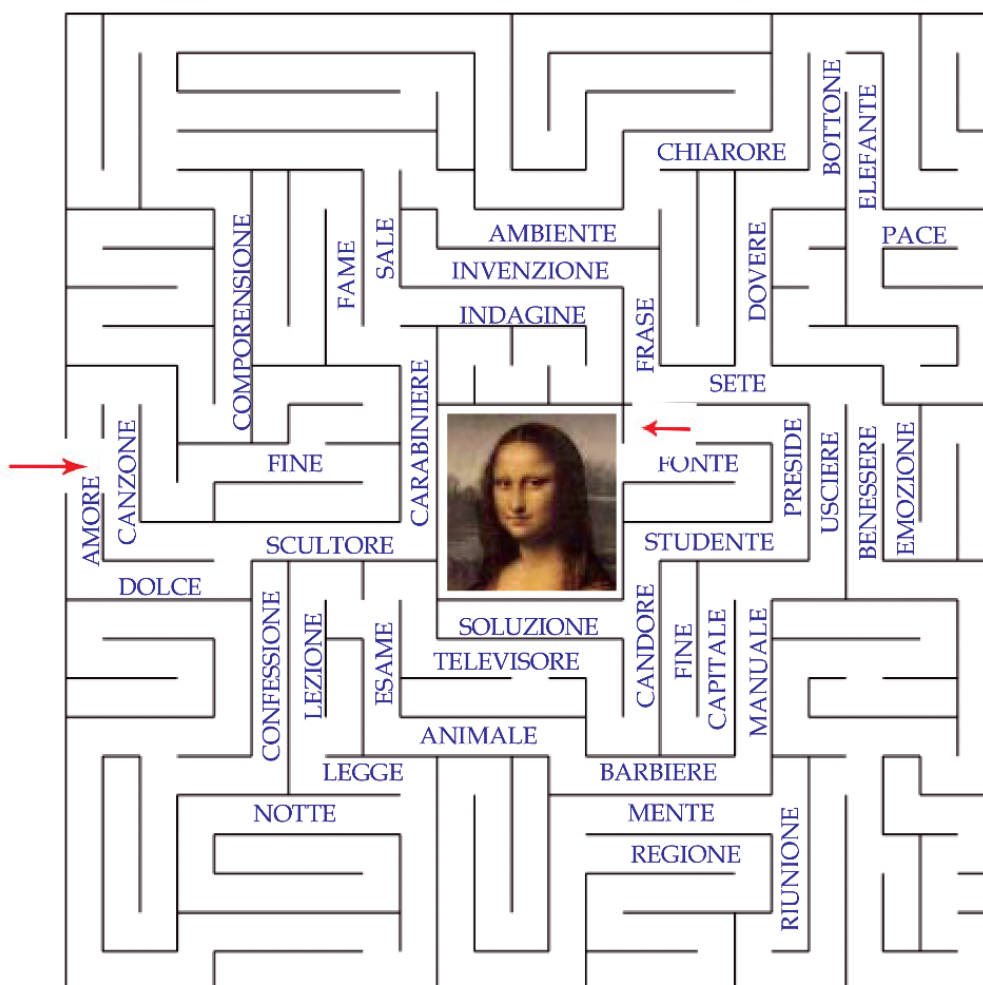
## Attività 7

area linguistica  
abilità linguistica  
livello  
modalità di valutazione

genere del sostantivo  
leggere/scrivere  
A1  
labirinto

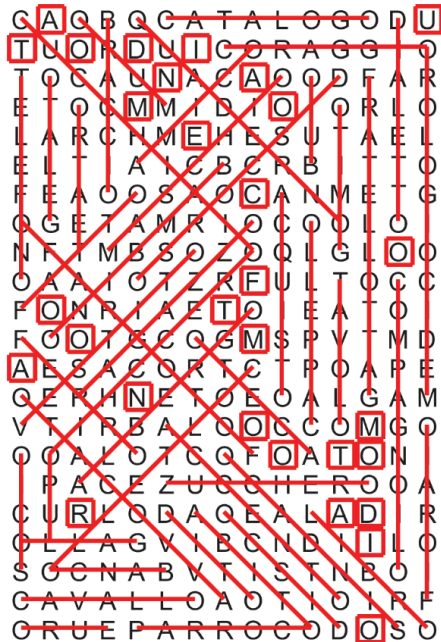
istruzioni/consegne

Trova nel labirinto tutti i nomi maschili in -e. Il percorso corretto ti porterà al museo del Louvre, a Parigi, per ammirare la *Monna Lisa* di Leonardo da Vinci.



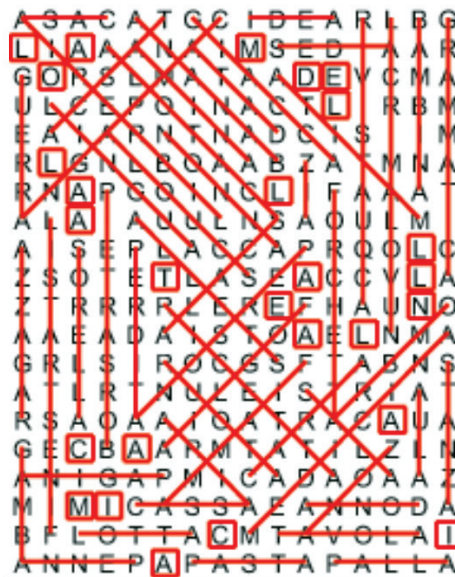
## Soluzioni

### Attività 1



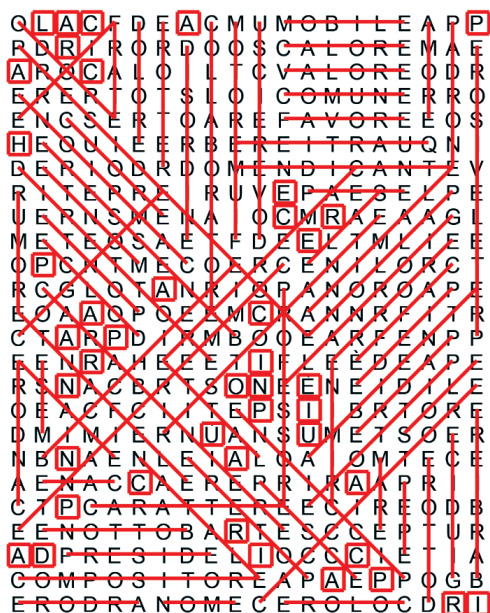
1. l'auto, 2. la dinamo, 3. l'eco, 4. la foto,  
5. la mano, 6. la moto, 7. la radio

### Attività 2



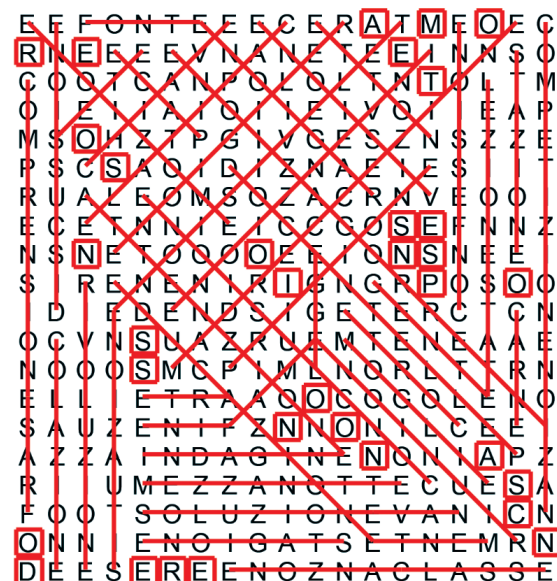
1. la modella, 2. l'altalena 3. la camicia

### Attività 3



La capra che crepa a Capri non è più una capra di Capri.

### Attività 4



Amore e tosse non si possono nascondere.

## Attività 5

preside, amore, benessere, bottone,  
candore, studente, rettore, animale, dovere,  
barbiere, esame, elefante, sale, scultore,  
chiarore, usciere, televisore, ambiente,  
carabiniere, manuale, dolce

## Attività 6

frase, fonte, confessione, notte, pace, canzo-  
ne, sete, stagione, rivoluzione, riunione, fame,  
legge, comprensione, emozione, indagine,  
mente, capitale, soluzione, fine, lezione,  
regione, invenzione

## Attività 7

amore, dolce, scultore, carabiniere, sale,  
ambiente, chiarore, bottone, dovere,  
usciere, manuale, barbiere, animale, esame,  
televisore, studente, preside



A cura di  
Massimo Maggini  
Presidente ILSA



## Letti per voi

### 1. *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi* (Cardinaletti et al. 2014)

Il volume si articola in tre parti, ognuna delle quali affronta con estrema chiarezza tre temi distinti: la prima esamina la normativa e gli indirizzi ministeriali riguardanti chi è affetto da dislessia, la seconda analizza il punto di vista della linguistica e della clinica sulla dislessia e infine la terza è incentrata sulle esperienze e sulle indicazioni per la didattica.

Nella prima parte il contributo di Ciambrone illustra le posizioni ministeriali che hanno ispirato la Legge 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e i decreti che sono seguiti, quello di Arconzo esamina minuziosamente la situazione legislativa nelle singole Regioni e quello di Guaraldi e Genovese analizza in maniera approfondita le indicazioni normative per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie di II grado e all'università.

Nella seconda parte, basandosi su dati sperimentali, Cardinaletti affronta la questione della presenza in molti dislessici di difficoltà che vanno oltre la decodifica

del testo scritto e che coinvolgono anche le abilità di comprensione e produzione orale. Santulli indaga in maniera approfondita i non semplici rapporti tra lingua orale e lingua scritta, aspetti di estrema importanza per chi presenta una neurodiversità. La seconda parte si conclude con due contributi, rispettivamente di Fulgeri, Stella, Ghidoni, Scortichini e Scorza, e di Scortichini, Stella, Fulgeri, Zanzurino e Scorza, nei quali si esamina la rilevante questione – nelle società multiculturali e multilingui – di come distinguere nei soggetti bilingui le difficoltà linguistiche dovute a situazioni di effettivo disturbo. In particolare, si riflette sul tema di una valutazione europea per la dislessia e sul fatto che sia corretta o meno una diagnosi di DSA in bambini bilingue con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura.

Nella terza parte, dedicata a esperienze e percorsi operativi, Iorvino presenta uno stimolante approccio didattico allo studio del latino, ispirato alla linguistica formale, nell'ottica di una educazione linguistica comparativa e inclusiva; Palladino indaga invece sull'apprendimento dell'inglese in bambini con dislessia, proponendo una interessante metodologia di potenziamento di tipo metacognitivo;

Ferlino presenta l'esperienza del progetto VinDis Colombo, in riferimento a una lunga sperimentazione in alcuni licei della Liguria, che ha coinvolto insegnanti delle lingue straniere e delle lingue classiche; Pozzo illustra come potenziare le attività di ascolto con un approccio particolarmente utile ai soggetti dislessici, che utilizzano primariamente questa modalità di accesso alle informazioni; Scagnelli, Oppo e Santulli affrontano la questione di come consolidare la lettura in studenti universitari con dislessia e in normolettori, illustrando la sperimentazione italiana di *SuperReading*, un corso per il potenziamento della lettura. Chiude la terza parte del volume la testimonianza di due giovani dislessiche adulte, una già laureata e l'altra ancora studentessa, che raccontano la propria esperienza universitaria e le specificità del loro approccio allo studio. Segue una lista di richieste molto ragionevoli che gli studenti universitari dislessici pongono alle università, al Ministero dell'Istruzione e all'Associazione Italiana Dislessia (AID).

Concludendo, il volume offre alle varie figure coinvolte – insegnanti, docenti universitari, famiglie, studenti dislessici – interessanti elementi di riflessione sugli aspetti linguistici implicati nel disturbo e sulle procedure con cui alcune difficoltà possono essere affrontate e superate. Il fatto che siano state raccolte insieme competenze ed esperienze scaturite in ambiti disciplinari diversi promuove il dibattito interdisciplinare, permettendo di comprendere meglio il disturbo, non solo per la diagnosi, ma anche e soprattutto per favorire gli interventi educativi mirati che i gli studenti con DSA richiedono.

## 2. Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili (Daloiso 2014)

Nell'Introduzione del volume, Michele Daloiso, in qualità di direttore del Progetto Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali (GloBES) e del Gruppo di ricerca Dislessia Evolutiva e Apprendimento delle Lingue (DEAL)<sup>1</sup> presso il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia, descrive il percorso di ricerca teorica avviato da anni sull'insegnamento delle lingue a discenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare quelli affetti da dislessia (cfr. Daloiso 2012a, 2012b). Il saggio è articolato nella prima parte in quattro capitoli:

1. «L'apprendimento delle lingue dal punto di vista degli allievi con DSA»;
2. «L'accessibilità dei materiali tradizionali secondo gli alunni con DSA: un'indagine»;
3. «L'accessibilità dei materiali glottodidattici: un quadro teorico-metodologico»;
4. «La creazione di materiali accessibili: esempi di risorse per l'apprendimento linguistico».

La seconda parte del saggio di Daloiso, ricca di suggerimenti operativi per chi si occupa d'insegnamento linguistico ad apprendenti con DSA, comprende un solo capitolo su «Esempi di risorse glottodidattiche» (esempi di adattamento grafico-stilistico, esempi di riorganizzazione

<sup>1</sup> Cfr. in sito Internet del Gruppo di ricerca (<https://www.grupcodeal.it>).

dei contenuti, esempi di riorganizzazione degli esercizi).

Nel primo capitolo l'autore cerca di focalizzare il tema del suo contributo partendo dalle esperienze dirette di alcuni studenti con DSA e analizzandole alla luce delle conoscenze provenienti dalla ricerca scientifica in materia. L'analisi si basa sull'esperienza diretta di alcuni studenti adolescenti che vengono intervistati nel corso di diversi progetti realizzati dal Gruppo di ricerca DEAL. Nel primo capitolo, particolarmente interessante è il paragrafo dedicato al quadro teorico generale di riferimento, in cui vengono fissati i seguenti punti: i DSA sono originati da una neurodiversità, ossia una modalità diversa con cui il cervello dell'alunno elabora alcuni stimoli e gestisce alcuni compiti; i DSA sono di origine evolutiva, quindi emergono spontaneamente durante i primi anni di vita, probabilmente per una predisposizione genetica, in una fase dello sviluppo in cui il cervello è particolarmente plastico e flessibile.

Nei successivi paragrafi del medesimo capitolo l'autore sposta l'attenzione sul processo di apprendimento della lingua straniera, discutendo tre aspetti chiave: 1. l'impatto delle difficoltà di memorizzazione nell'apprendimento di una nuova lingua; 2. le conseguenze dei DSA nello sviluppo delle abilità linguistiche; 3. Le ricadute di queste difficoltà a livello emotivo. In alunni con DSA sono state riscontrate difficoltà a livello di fonologia e ortografia, e ci sono alcune limitazioni della memoria. Nel saggio si analizzano le varie fasi della memorizzazione linguistica, in particolare quella lessicale: l'*input* verbale, la memoria sensoriale, la memoria di lavoro e la codifica profonda a livello di memoria dichiarativa (*sapere la lin-*

*gua*) e di memoria procedurale (*sapere fare lingua*). Sono state riscontrate inoltre limitazioni ulteriori, che possono incidere negativamente sull'apprendimento in generale: tra queste vengono menzionate le difficoltà a orientare l'attenzione verso il focus didattico, a eseguire le consegne, a immagazzinare e/o recuperare rapidamente informazioni.

Sia nella memoria dichiarativa che in quella procedurale emergono problemi e limitazioni negli alunni con DSA. Tramite le testimonianze degli adolescenti con DSA l'autore fa emergere le percezioni delle loro difficoltà di apprendimento linguistico che sono diversificate. Spesso le difficoltà nelle abilità linguistiche sono simili fra allievi con DSA e allievi senza, ma l'origine di tali difficoltà è diversa: per esempio, nella decodifica del testo scritto/orale la difficoltà per chi è affetto da DSA si trova in una limitazione nella decodifica fonologica e/o ortografica che rende assai faticosa la lettura o l'ascolto, con conseguenti problemi di accesso al significato del testo. Per le abilità produttive orali si rilevano difficoltà mnemoniche quando si tratta di recuperare rapidamente il lessico e le espressioni linguistiche necessarie per comunicare spontaneamente. Inoltre, le abilità produttive orali necessitano spesso di più sotto-abilità attive in contemporanea (comprensione, produzione, negoziazione in tempo reale) e ciò aumenta la difficoltà del compito per questo tipo di allievi. Ci sono anche aspetti emozionali nell'apprendimento linguistico per chi è affetto da DSA.

Nel secondo capitolo del saggio di Daloiso si riportano i dati di un questionario rivolto agli alunni con DSA in Italia sull'utilizzo delle glottotecnologie come

strumento compensativo e sulle difficoltà legate all'uso delle risorse glottodidattiche tradizionali (manuale di lingua, risorse audio e video, espansioni online). In particolare, vengono analizzati i dati riguardanti il giudizio degli studenti sulle risorse glottodidattiche tradizionali. L'autore spiega le caratteristiche metodologiche dell'indagine (p. es. il campione preso in esame, composto da 304 studenti di diverse fasce d'età e diversa provenienza geografica). Il capitolo è quindi incentrato sui materiali glottodidattici tradizionali usati dagli allievi e rilevati tramite il questionario. L'autore analizza non solo le risposte ai quesiti del questionario, ma anche e soprattutto i commenti che accompagnano le risposte.

Nel terzo capitolo viene offerto un quadro teorico-metodologico di riferimento per la progettazione o l'adattamento di materiali con un grado maggiore di accessibilità. L'intento è quello di creare dei sussidi all'apprendimento linguistico altamente controllati sia a livello grafico, sia nell'impianto glottodidattico, che possano risultare più accessibili a tutti gli alunni, non solo a coloro che presentano un disturbo. L'autore analizza la nozione di «accessibilità glottodidattica», che individua tre livelli cognitivi di fruizione del materiale glottodidattico: 1. riconoscimento (contatto superficiale con il materiale didattico); 2. elaborazione (comprensione e studio del materiale didattico); 3. applicazione (utilizzo delle conoscenze ed esercitazione delle abilità). In un successivo paragrafo del capitolo vengono presentate le procedure necessarie per massimizzare l'accessibilità dei materiali, per l'adattamento grafico-stilistico, per la riorganizzazione dei contenuti e per la riorganizzazione degli esercizi di lingua.

Nel quarto capitolo viene proposto un commento dettagliato a nove schede in cui sono esplicitate le procedure utilizzate per la loro realizzazione. Le schede sono costituite da due parti ciascuna: nella prima si propone una riproduzione originale di un'attività selezionata da un manuale di francese, spagnolo, tedesco o italiano per stranieri, mentre nella seconda parte se ne offre una versione rielaborata e resa accessibile agli alunni con DSA. Nel capitolo finale della seconda parte, assieme alle schede, viene presentato un ampio ventaglio di risorse didattiche allo scopo di esemplificare come i principi metodologici possano essere poi realizzati sul piano operativo. In particolare, si presentano esempi di adattamento grafico-stilistico, applicati sia a un brano di lettura, sia a un esercizio graficamente poco accessibile; esempi di riorganizzazione dei contenuti, con proposte di sistematizzazione grammaticale e lessicale e per il supporto allo sviluppo delle abilità produttive; proposte di riorganizzazione degli esercizi, con esempi di interventi sulla procedura, sulla consegna o sui supporti per lo svolgimento dell'esercizio. In conclusione, il contributo di Daloiso non solo fa chiarezza su molti aspetti concettuali inerenti il campo di indagine degli apprendenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), ma offre anche dei preziosi suggerimenti operativi in ambito metodologico per insegnare le lingue straniere.

### *3. Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni (Daloiso 2019)*

In questo testo l'autore indaga i nessi esistenti tra la linguistica educativa, la ri-

cerca clinica sui disturbi della comunicazione, del linguaggio e della comunicazione e la linguistica cognitiva. Il volume offre agli insegnanti di lingua materna e di lingua seconda preziosi e stimolanti suggerimenti pedagogico-didattici e ipotesi di ricerca con interessanti implicazioni glottodidattiche non solo nel campo dell'insegnamento a discenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ma in generale nella didattica delle lingue. Il testo è articolato in quattro capitoli dedicati alle seguenti tematiche: la linguistica educativa, i bisogni linguistici specifici, l'educazione cognitivo-linguistica e la glottodidattica cognitiva.

Il primo capitolo delinea i confini epistemologici della linguistica educativa presentando inoltre la proposta di formalizzare un'area specifica di indagine interdisciplinare, denominata «Educazione Linguistica Inclusiva» (ELI), finalizzata allo studio sistematico dei modelli e delle pratiche necessarie a sostenere, nel processo di apprendimento linguistico, soggetti con svantaggio linguistico. Il capitolo offre ai lettori un'utile ricognizione degli studi italiani sull'educazione linguistica, in particolare si menzionano i contributi di De Mauro e del gruppo di ricerca del GL-SCel, e della scuola veneziana di glottodidattica (Freddi, Balboni).

La necessità operativa di un campo di indagine specifico come quello della ELI è testimoniato per l'autore da diversi fattori: dati statistici relativi alla dispersione scolastica, molto diffusa in Europa e in particolare in Italia; tendenza dei sistemi scolastici di un numero crescente di paesi a orientarsi verso strutture organizzative sempre più inclusive, respingendo la pratica delle classi differenziate; crescente

sensibilità istituzionale verso il diritto all'istruzione degli apprendenti con bisogni speciali, attestata dallo sviluppo di una normativa scolastica *ad hoc*. In un paragrafo specifico del capitolo si esaminano le linee di ricerca nell'ambito della ELI e si citano alcuni studi italiani pionieristici in questo campo di indagine, *in primis* quelli dello psicopedagogo Renzo Titone.

Nel secondo capitolo Daloiso analizza uno dei principali ambiti d'indagine della ELI, lo studio dei Bisogni Specifici, espressione con cui si indicano gli apprendenti con fragilità determinate da disturbi della comunicazione, del linguaggio o dell'apprendimento. Daloiso mette a frutto tutta la sua competenza ed esperienza accumulata nel campo degli studi della ELI. Egli, infatti, presso l'Università di Parma dirige il Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) in collaborazione con il Centro Studi Erickson. Nel capitolo lo studioso focalizza l'attenzione sullo studio dei bisogni linguistici primari, determinati da una differenza evolutiva di carattere cognitivo-linguistico (p. es. dislessia, disturbo del linguaggio), distinguendoli dai bisogni linguistici secondari, causati da variabili endogene (p. es. deficit neurosensoriali), o esogene (p. es. contesti di deprivazione sociale, culturale e linguistica), i quali hanno una ricaduta sullo sviluppo linguistico dell'individuo. Daloiso, alla luce dei recenti sviluppi nel campo della ricerca clinica, propone una riconcettualizzazione della nozione di «Bisogno Linguistico Specifico» (BLS), ma soprattutto solleva la questione del rapporto fecondo fra gli studi di linguistica cognitiva e quelli di educazione linguistica inclusiva. Tale contaminazione transdisciplinare offre



l'orizzonte teorico necessario in cui inserire una riconcettualizzazione della nozione di BLS.

Nel terzo capitolo l'autore esamina il concetto di «educazione linguistica», delineandone un breve profilo teorico e storico. In questa disamina si rilevano alcuni limiti della tradizione italiana nel campo di studi dell'educazione linguistica, consistenti, a detta dello studioso, in una sottovalutazione dei requisiti cognitivi necessari per l'apprendimento linguistico e in una visione ristretta della nozione di «cognizione», tradizionalmente intesa come variabile separata dalla dimensione emozionale e dalla corporeità. A Daloiso invece, alla luce degli attuali orientamenti delle scienze cognitive, pare necessario ripensare il concetto di cognizione e ridefinire il suo rapporto con il linguaggio nel campo dell'educazione linguistica. La sezione centrale e più stimolante del terzo capitolo è quella che contiene la descrizione del concetto di «educazione cognitivo-linguistica», concepita come prospettiva particolare sull'apprendimento linguistico che supera i limiti prima indicati della tradizione italiana, in quanto attribuisce pari peso ai fattori cognitivi e a quelli linguistici, e considera non solo l'impatto del linguaggio sullo sviluppo cognitivo, ma anche l'influenza delle risorse cognitive sullo sviluppo linguistico e pertanto ne richiede un potenziamento per favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche in contesto formale.

L'ultimo capitolo presenta l'ipotesi di una «glottodidattica cognitiva», considerata come orientamento metodologico coerente con l'impostazione dell'educazione cognitivo-linguistica. Tale orientamento metodologico è finalizzato allo svi-

luppo della competenza comunicativa nelle singole lingue comprese nel curricolo scolastico. A suffragio di tale indirizzo metodologico, Daloiso presenta alcune ipotesi di ricerca che mettono in luce i possibili sviluppi teorico-pratici di questa prospettiva glottodidattica nel campo della ELI.

Sicuramente la prospettiva di una glottodidattica cognitiva, anche se ancora povera di sperimentazioni applicative, sembra essere assai stimolante e ricca di suggestioni pedagogico-didattiche per chi si occupa di insegnamento linguistico non solo ad apprendenti con bisogni linguistici primari e secondari, ma anche con altri profili di apprendenti, per esempio, studenti universitari, più abituati a utilizzare le proprie risorse cognitive per potenziare l'apprendimento linguistico. Non si tratta ovviamente di sposare in pieno un nuovo approccio metodologico, che sostituisca i precedenti, ma di combinare alcuni assunti teorico-pratici, alcuni suggerimenti operativi, alcuni principi pedagogici della glottodidattica cognitiva con altri orientamenti metodologici secondo un approccio eclettico. In particolare, ci sembra importante conservare in un impianto metodologico questi aspetti: relazione stretta fra cognizione e linguaggio, centralità dell'apprendente, competenze generali (*sapere, saper fare, saper essere*) e competenze linguistico-comunicative da acquisire, importanza della riflessione metalinguistica, che ha una ricaduta positiva sull'apprendimento linguistico, abilità cognitive e linguistiche da acquisire e la nozione di testo (scritto e orale).

#### 4. Insegnare le lingue on line e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico (Pederzoli 2018)

Il volume di Pederzoli (2018) si rivela un utile e intelligente strumento di formazione e aggiornamento per tutti coloro che si occupano a vario titolo di insegnamento a distanza: docenti di una lingua seconda o straniera, docenti di altre discipline, *tutor*, *instructional designer*. Sulla base della ricca esperienza di progettista per la didattica a distanza e di ricercatrice nel campo delle glottotecnologie, di docente e *tutor* presso l'Università di Firenze, l'autrice offre ai lettori alcuni preziosi suggerimenti per migliorare la gestione dei corsi di lingua online e su app, cercando di individuare le strategie glottodidattiche utili a questo fine, e mostra le modalità adeguate per far circolare gli aspetti culturali della lingua e per gestire la videoscrittura in modo inclusivo. Inoltre, l'autrice dà precise indicazioni per scegliere un corso a distanza, valutandone potenzialità e criticità.

Il lavoro prende le mosse da due ricerche sull'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere online. Mentre il primo studio ha coinvolto più di trecento studenti, il secondo ha riguardato un gruppo di insegnanti. Il taglio del volume è decisamente operativo, pur essendo ricco di spunti di riflessione teorica in campo glottotecnologico. Dopo l'Introduzione, in cui si spiegano finalità e contenuti dell'opera, vi sono sei capitoli, incentrati sulle questioni più dirimenti emerse dalle

indagini condotte da Pederzoli: 1. «Pre-gi e difetti dei corsi di lingua online»; 2. «Quali strategie glottodidattiche si adattano meglio ai corsi di lingua online e su app»; 3. «Come veicolare gli aspetti culturali della lingua *target*»; 4. «Come gestire la videoscrittura in modo inclusivo per favorire l'apprendimento delle lingue»; 5. «Come riconoscere un buon corso di lingua online e su app»; 6. «Come migliorare la gestione dei corsi di lingua online e su app». I titoli dei sei capitoli sono posti in forma di domande a cui l'autrice, nel corso della trattazione, tenta di fornire alcune possibili risposte. Si segnala inoltre che a conclusione di ogni capitolo l'autrice offre degli utili suggerimenti e, a partire dal secondo capitolo, il lettore dispone di test di verifica.

Il quinto capitolo, in particolare, che ci pare tra i più interessanti, è focalizzato sulla Certificazione Matrice DUMAS® (Diffusione, Unificazione, Molteplice Unità, Altrove, Scorrevolezza) di cui Pederzoli è l'ideatrice, finalizzata alla valutazione dei corsi in Rete e tramite app. La certificazione fa tesoro delle varie riflessioni ed esperienze raccolte nei capitoli precedenti e definisce una serie di criteri, che costituiscono l'acronimo DUMAS, sulla base dei quali valutare un corso di lingua online. A conclusione del volume, nel sesto capitolo, Pederzoli presenta un mini *vademe-cum* per insegnanti, *tutor* e *instructional designer* che riassume le risposte alle domande poste nell'opera, che può essere considerato un'agile ed efficace guida per tutti coloro che operano nel campo dell'insegnamento a distanza.

## Riferimenti bibliografici

- Daloiso, M. 2012a.** GLOBES – Glottodidattica per i bisogni educativi speciali. «EL.LE», 3 (n. monografico).
- **2012b.** *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile.* Torino. UTET.

## Riferimenti bibliografici (volumi recensiti)

- Cardinaletti, A., Santulli, F., Genovese, E., Guaraldi, G., Ghidoni, E. (a cura di) 2014.** *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi.* Trento. Erickson.
- Daloiso, M. 2014.** *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili.* I Quaderni della Ricerca 13. Torino. Loescher.
- **2019.** *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni.* Trento. Erickson.
- Pederzoli, L. 2018.** *Insegnare le lingue on line e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico.* Pisa. Pacini Editore.

# Risorse in Rete

A cura di  
Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*  
Francesca Carboni, *Docente di Italiano L2<sup>1</sup>*



In questa sezione della rubrica, si offre ai lettori una selezione di percorsi di lettura di siti Web<sup>2</sup> collegati ai contributi ospitati principalmente nelle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale all'argomento trattato nella Rivista.

## 1. Didattica inclusiva

Il Laboratorio di Psicologia dell'apprendimento dell'Università di Pavia, Dipartimento di Scienze del sistema nervoso e del comportamento, di cui Palladino è una delle responsabili, è attivo nella ricerca e nell'intervento sullo sviluppo degli apprendenti, sulle difficoltà scolastiche e si disturbi conosciuti come Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES).

<https://bit.ly/3evE7D7>

P. Palladino, *Il disagio favorito dallo svantaggio socio economico*, video-presentazione (2018) relativa al progetto «BE-STudent», parte integrante delle attività del Laboratorio di Psicologia dell'apprendimento dell'Università di Pavia.

<https://bit.ly/2B2YMK4>

*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici*, allegate al DM del 12 luglio 2011, che fanno riferimento alla Legge 170/2010,

1 Alla realizzazione di questo numero di «Risorse in Rete» ha preso gentilmente parte anche Vanessa Foscoli (Università per Stranieri di Siena).

2 L'ultimo accesso alle risorse individuate è avvenuto il 15.07.2020

che riconosce la dislessia come DSA, che necessita di forme didattiche e modalità di valutazione adeguate.

<https://bit.ly/2C7C2jF>

Sul sito Web dell'Università degli Studi di Padova sono presenti linee guide e risorse per la teledidattica inclusiva. L'Ateneo ha scelto di promuovere una cultura inclusiva, di favorire l'investimento nella formazione universitaria, mettendo a disposizione risorse e supporti diversificati.

<https://bit.ly/3cYKtO>

L'Università di Parma ha pubblicato i materiali del Convegno «Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani» (10-11 settembre 2019), che ha sollecitato una riflessione da parte della comunità scientifica ed educativa sulle relazioni tra l'educazione linguistica e il concetto di «inclusività».

<https://bit.ly/313WYSD>

Differenze Evolutive e Accessibilità nell'apprendimento Linguistico (DEAL) è un gruppo di ricerca dell'Università «Ca' Foscari» (Venezia), che si occupa di studiare i processi legati all'educazione linguistica degli alunni con BES. Sul sito, nella sezione «Pubblicazioni», è possibile

trovare e scaricare risorse teorico-metodologiche per docenti (volumi, schede operative e materiali integrativi).

<https://bit.ly/3fQLvtP>

*Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, di C. A. Melero Rogriguez, F. Caon e A. Bricchese («EL.LE», 7, 3, 2018: 341-366), offre una panoramica della normativa italiana sugli studenti non madrelingua italiani e Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), alcuni riferimenti scientifici sul concetto di «classe di abilità miste» e una breve un'unità di apprendimento inclusiva.

<https://bit.ly/2Y3hXmv>

*Insegnare italiano LS/L2 a studenti con BES e DSA; dalla normativa alla classe*, di M. G. Menegaldo («Bollettino Itals», 14, 66, 2012: 262-280). L'articolo prende avvio dalla normativa per focalizzare l'attenzione sulla necessità di valorizzare le potenzialità dello studente con BES o DSA per attuare un insegnamento produttivo della lingua.

<https://bit.ly/3eA9KLu>

L'Associazione Italiana Dislessia (AID), fondata dal G. Stella, in collaborazione con le istituzioni e con i servizi che si occupano dello sviluppo e dell'educazione dei bambini, ha lo scopo di fare crescere la consapevolezza e la sensibilità verso questo disturbo.

<https://www.aiditalia.org/it/>

*DSA: prendiamoci cura delle potenzialità* è il titolo dell'intervista a G. Stella, fondatore dell'AID, realizzata in occasione della Settimana nazionale della dislessia 2018, incentrata sul tema degli ostacoli che impediscono alle persone con DSA

di sviluppare appieno le proprie potenzialità.

<https://bit.ly/2ZwEQ2o>

L'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA ONLUS) è un'associazione senza scopo di lucro, presieduta da C. Cornoldi. L'Associazione ha come finalità la promozione di studi e lo sviluppo e la diffusione di modelli di intervento nell'ambito della psicopatologia dell'apprendimento.

<https://bit.ly/3et3up2>

L'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID) ha messo a disposizione una guida pratica che descrive i principi base per creare documenti accessibili.

<https://bit.ly/37qCGE3>

La cooperativa Anastasis produce software concepiti per supportare bambini e ragazzi nel loro percorso scolastico. Offre servizi online e laboratori volti a potenziare i prerequisiti alla base dell'apprendimento della lettura e della scrittura.

<https://bit.ly/3eAbt3q>

*Indicazioni relative all'accessibilità di siti web, applicazioni realizzate con tecnologie web e documenti resi disponibili sui siti web*, pubblicato da Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti (UICI), fornisce indicazioni per la didattica a distanza rivolta ad apprendenti con disabilità visive.

<https://bit.ly/2MYIDOU>

Nel 2002 è nata l'idea di «Web Accessibile. Risorsa italiana sull'accessibilità», un progetto dell'International Web Association per rispondere alle domande più frequenti sull'accessibilità di un sito. Il progetto promuove la conoscenza dell'accessibilità e vuole essere un punto



di riferimento per chi vuole avvicinarsi a un corretto sviluppo della Rete.

<https://www.webaccessibile.org>

«Essediquadro» è un servizio di documentazione e orientamento sviluppato dall'Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE). «Essediquadro» è uno strumento tramite il quale i docenti, di tutti i settori disciplinari, possono informarsi ed aggiornarsi.

<https://bit.ly/2UHqYje>

## 2. Portali e blog per la didattica inclusiva

La pagina Facebook «BE-STudent: Apprendere consapevolmente per stare meglio a scuola» si occupa di promuovere eventi per sostenere gli obiettivi del progetto «BE-STudent», promosso dal Laboratorio di Psicologia dell'apprendimento dell'Università di Pavia (cfr. par. 1).

<https://bit.ly/3fCqVNZ>

La sezione «Didattica a distanza», iniziativa del MIUR legata all'emergenza Covid-19, è un ambiente di lavoro *in progress* (strumenti, buone pratiche, *webinar* di formazione ecc.) per supportare le scuole che vogliono attivare forme di Didattica a Distanza (DaD).

<https://bit.ly/37xpzkl>

La casa editrice Pearson, leader mondiale nel settore educativo, si impegna, con i libri di testo, gli strumenti didattici digitali e l'offerta di formazione e aggiornamento, a costruire una scuola inclusiva e innovativa, che garantisca il successo formativo a tutti.

<https://bit.ly/2B6BJ7Q>

Il portale dell'editore Loescher dedicato alla didattica inclusiva è rivolto a insegnanti, genitori, studenti. Loescher suggerisce un glossario sempre aggiornato per orientarsi fra sigle e definizioni e mette a disposizione un gruppo di esperti per rispondere alle domande riguardo le normative e tanto altro.

<https://bit.ly/2Y1p52I>

La casa editrice Erickson è specializzata nella pubblicazione di testi destinati all'ambito dell'educazione, della didattica, dell'inclusione sociale.

<https://www.erickson.it>

<https://www.erickson.it/it/bes-dsa-adhd>

La casa editrice Giunti Scuola presenta nel proprio sito un'area riservata alla psicopedagogia che, oltre a proporre testi inerenti le problematiche relative alle difficoltà di apprendimento, incorpora un vasto corpus di risorse digitali scaricabili gratuitamente e rivolte a insegnanti, studenti e genitori.

<https://bit.ly/3j4W52R>

Si segnala il portale «Hocus-Lotus.edu» come risorsa utile nell'insegnamento della lingua inglese a bambini con DSA. Il metodo del programma educativo consente al bambino di apprendere la L2 attraverso l'attivazione di processi simili a quelli di acquisizione del linguaggio.

<https://bit.ly/2WtaDQ6>

Il progetto «Oltre le distanze» di Fondazione Agnelli, GEDI Visual e Google è un programma gratuito con esperti di pedagogia dell'inclusione, rivolto a insegnanti e professori di ogni ordine e grado e con lo scopo di promuovere strategie e interventi d'inclusione per allievi disabili e con bisogni educativi speciali.

<https://bit.ly/3ebVhWS>

Il progetto internazionale IRENE (*Increase the empoweRment of adults and migrants with spECific learNing disordErs*), avviato nel 2018, analizza il tema dell'apprendimento delle lingue straniere da parte di adulti con difficoltà di apprendimento nei rispettivi paesi, con l'obiettivo di realizzare e implementare una piattaforma e-learning multilingue e interattiva.

<https://bit.ly/3eqIP65>

Il blog «Tutti a bordo – dislessia», curato da F. Storace e A. Capuano, docenti specializzate in pedagogia clinica, offre gli strumenti per una didattica coinvolgente e inclusiva che si avvalga dell'informatica per promuovere l'apprendimento in situazioni di DSA e dislessia. Particolare interesse riveste l'ampia sitografia offerta.

<https://bit.ly/2WqNAVZ>

<https://bit.ly/3jalrLm>

*Difficoltà della comprensione di un testo nell'ambito scolastico*, di C. Cornoldi, intervista sul canale YouTube di Giunti Psicometrics. L'esperienza di un ricercatore di primo piano su apprendimento, memoria, problematiche evolutive e difficoltà scolastiche.

<https://bit.ly/2DHFRME>

Si segnala il canale YouTube di A. Ardizzone, con interessanti video *tutorial* sulla comunicazione inclusiva. Ne abbiamo scelti un paio: il primo sulla sottotitolazione e il secondo sulla trasformazione da immagine a testo.

<https://bit.ly/2C008MA>

<https://bit.ly/2MYP3xM>

### 3. App e strumenti di accessibilità

VoiceOver è un lettore di schermo basato sui gesti, è una guida vocale. Anche se l'utente non può vedere il display,

può ascoltare una descrizione precisa di quello che appare sullo schermo di tutti i dispositivi Apple. Al *link* si trovano tutti gli strumenti che Apple mette a disposizione per ogni tipologia di disabilità.

<https://www.apple.com/it/accessibility/>

Microsoft offre una serie di funzionalità che rendono il dispositivo facile da utilizzare e visualizzare senza schermo. L'assistente vocale, i lettori di schermo, la lente di ingrandimento per ingrandire tutto o in parte lo schermo, il riconoscimento vocale per dettare documenti ed e-mail.

<https://bit.ly/30EpY2W>

*Educreations* è una app gratuita per iPad. Sembra una LIM in miniatura: è possibile registrare ciò che si scrive o si disegna sulla pagina mentre si racconta che cosa succede. È possibile condividere il video anche con chi non ha un iPad: via e-mail, copiando il *link* su un blog oppure su Twitter e Facebook.

<https://www.educreations.com>

*Haiku Deck* è uno strumento per presentazioni visuali semplice e molto accattivante, basato su diapositive contenenti immagini a tutto schermo e testi brevi. Lo strumento è consigliato per creare sintesi di concetti, puntando sulla memoria visiva, ed è utile a chi ha difficoltà nella comprensione del testo scritto.

<https://www.haikudeck.com>

*Tinycards* è disponibile gratuitamente e offre schede su vari argomenti, organizzate per livelli di difficoltà crescente. *Flashcards* per uno stile di apprendimento diverso dal tradizionale, utile per chi fatica a concentrarsi – DSA, Disturbo da Deficit di Attenzione Iperattività (ADHD) – e ha bisogno di studiare in modo dinamico e divertente.

<https://tinycards.duolingo.com>

# Promemoria

A cura di  
Elisabetta Jafrancesco  
*Università di Firenze*



In questo numero della Rivista, potrete consultare, come di consueto, una selezione aggiornata di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici<sup>1</sup>, che affrontano tematiche di interesse per quanti si occupano di Italiano L2, proponendo attività di vario genere: percorsi formativi, seminari, riviste.

## Centri e università impegnati nell'Italiano L2/LS

### 1. Università «Ca' Foscari» di Venezia – Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL)

<https://www.unive.it/pag/16976>

Il Centro si occupa di ricerca nei settori della dell'educazione linguistica, della politica linguistica, dell'insegnamento dell'Italiano L1, L2 e LS, delle lingue straniere e classiche, della comunicazione interculturale e della didattica della letteratura. Il Centro svolge attività di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di italiano L2, di glottodidattica in generale. Il Centro è strutturato in Laboratori: Italiano Lingua Seconda e straniera (ITALS), Didattica delle Lingue Straniere (LADILS), Comunicazione Interculturale e Didattica (LABCOM), Didattica dell'Intercomprensione Romanza (DICROM). Il Centro cura la pubblicazione

della rivista «EL.LE». Come le Università per Stranieri di Siena e di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello. In particolare, il Master di I livello in «Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri ITALS», mira a formare profili professionali specifici per la promozione e l'insegnamento di lingua e cultura italiana a stranieri. Il Master universitario di II livello in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri» (ITALS 2), intende qualificare sul piano glottodidattico, fornire conoscenze approfondite nel campo della formazione, sviluppare competenze in nuovi ruoli che richiedono conoscenze e competenze di tipo organizzativo e progettuale.

### 2. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere, Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche (OTPL), Servizio Linguistico di Ateneo

<https://bit.ly/2Bd6atg>

(<https://www.unicatt.it/>)

L'Università offre il Master in «Didattica

<sup>1</sup> L'ultimo accesso ai siti Internet presenti in questa sezione della Rivista è avvenuto il 19.07.2020.

dell'italiano L2», che mira ad approfondire conoscenze specialistiche in ambito culturale, linguistico e glottodidattico e di fornire le competenze professionali richieste dalla nuova classe di concorso per l'insegnamento della «Lingua italiana per discenti di lingua straniera» (A23).

### 3. Università degli Studi di Bergamo – Centro di Italiano per Stranieri (CIS)

<https://bit.ly/2Ww7b7m> (<http://www.unibg.it>)

Il CIS fa parte del Centro Competenza Lingue (CCL) – un centro, quest'ultimo, che fornisce servizi per l'apprendimento delle lingue straniere – e svolge attività di ricerca, di formazione e di didattica dell'Italiano L2. Il Centro organizza inoltre un convegno-seminario biennale con la pubblicazione degli Atti con Guerra Edizioni di Perugia.

### 4. Università degli Studi di Macerata

<https://bit.ly/2Wx90AD> (<http://www.unimc.it>)

L'Università propone il Master di I livello in «Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale» di durata annuale, a distanza e in presenza. Il Master intende formare professionisti dell'ambito educativo specializzati nella didattica dell'Italiano L2/LS a stranieri e nella facilitazione linguistico-culturale in enti pubblici e privati, sia in Italia che all'estero.

### 5. Università degli Studi di Milano – «La Statale» Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici

<https://bit.ly/3fJC6od> (<http://www.unimi.it>)

L'Università offre il Master di I livello «Promozione e insegnamento della lingua

e cultura italiana a stranieri» (PROMOITALS), che mira a formare vari profili professionali che operano in questo settore sia in Italia che all'estero. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»<sup>2</sup>.

### 6. Università degli Studi di Napoli «L'Orientale» – Centro Linguistico di Ateneo Università L'Orientale (CLAOR)

<https://bit.ly/3fHo06Q> (<http://www.unior.it>)

L'Università propone il Master di II livello in «Didattica dell'Italiano L2» di durata annuale. Il Master si articola in attività formative in aula, in laboratorio e online e intende formare la figura professionale dell'insegnante di Italiano L2 che opera in vari contesti formativi. Il Master è tra i titoli di specializzazione riconosciuti per l'accesso alla classe di insegnamento A23.

### 7. Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo» – Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI)

<https://www.uniurb.it/corsi/1755295>

L'Università offre il Master di I livello «Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa», che mira a formare figure professionali specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2, con particolare attenzione alla riflessione interculturale, all'analisi contrastiva dei sistemi linguistici coinvolti nell'apprendimento.

### 8. Università degli Studi di Udine

<https://bit.ly/2DZDhBV> (<http://www.uniud.it>)

L'Università offre il Master di I livello «Ita-

<sup>2</sup> Per il sito Internet della Rivista, cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>.

liano lingua seconda e interculturalità», di durata annuale, intende offrire un'occasione di specializzazione nell'ambito dell'Italiano L2/LS (apprendenti minori e adulti) in Italia e all'estero, e delle dinamiche interculturali allo scopo di rispondere alle esigenze di vari tipi di professionalità sia in Italia, sia all'estero e alla domanda di lingua e cultura italiana nel mondo.

## 9. Università degli Studi di Verona – Dipartimento di Culture e Civiltà

<https://bit.ly/3fVZPlj>

(<http://www.dtesis.univr.it>)

Il Dipartimento Culture e Civiltà, in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo propone, il Master di I livello in «Didattica dell'Italiano come Lingua seconda». Il corso ha durata annuale ed è rivolto in particolar modo agli aspiranti insegnanti della classe di concorso A23.

## 10. Università della Calabria

<https://bit.ly/2ZJwkNy>

(<https://www.unical.it/portale/>)

Il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria, offre il Master di II livello in «Didattica dell'italiano come L2 (Didactics of Italian as a Second Language)». Il Master si rivolge a quanti operano nel campo dell'insegnamento dell'Italiano L2/LS con diversi profili di apprendenti. Il Master si propone differenti obiettivi, di tipo didattico, formativo e occupazionale, fra cui la formazione specialistica nel settore dell'Italiano a stranieri, rilevante sul piano sociale, scientifico e occupazionale.

## 11. Università per Stranieri di Perugia

<https://www.unistrapg.it>

L'Università svolge attività di ricerca in

vari settori scientifici e disciplinari riguardanti la lingua italiana, la linguistica, la glottologia ecc. e, come il CRDL dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia e l'Università per Stranieri di Siena, offre percorsi formativi di vario livello. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

Il Master di I livello in «Didattica dell'italiano come lingua/cultura straniera (LS) e seconda (L2)», mira a sviluppare conoscenze teoriche e abilità operative volte a specializzare nell'insegnamento dell'italiano L2 e a formare personale docente, di qualsiasi area disciplinare, negli ambiti dell'interculturalità e dell'insegnamento dell'italiano lingua non materna.

## 12. Università per Stranieri di Siena

<https://www.unistrasi.it/home.asp>

L'Università svolge attività di ricerca nel campo degli studi linguistici, glottodidattici, filologici, letterari italiani nelle varie strutture preposte e, come il CRDL dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia e l'Università per Stranieri di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS). Il Master di I livello «DITALS», intende fornire competenze teoriche e operative di vario genere, necessarie a quanti insegnano a stranieri. Il Master di I livello in «Didattica della lingua e della letteratura italiana», riservato a quanti risiedono all'estero ed erogato dal Consorzio ICoN per le università socie, mira a garantire un migliore inserimento nel mondo del lavoro all'estero. Il



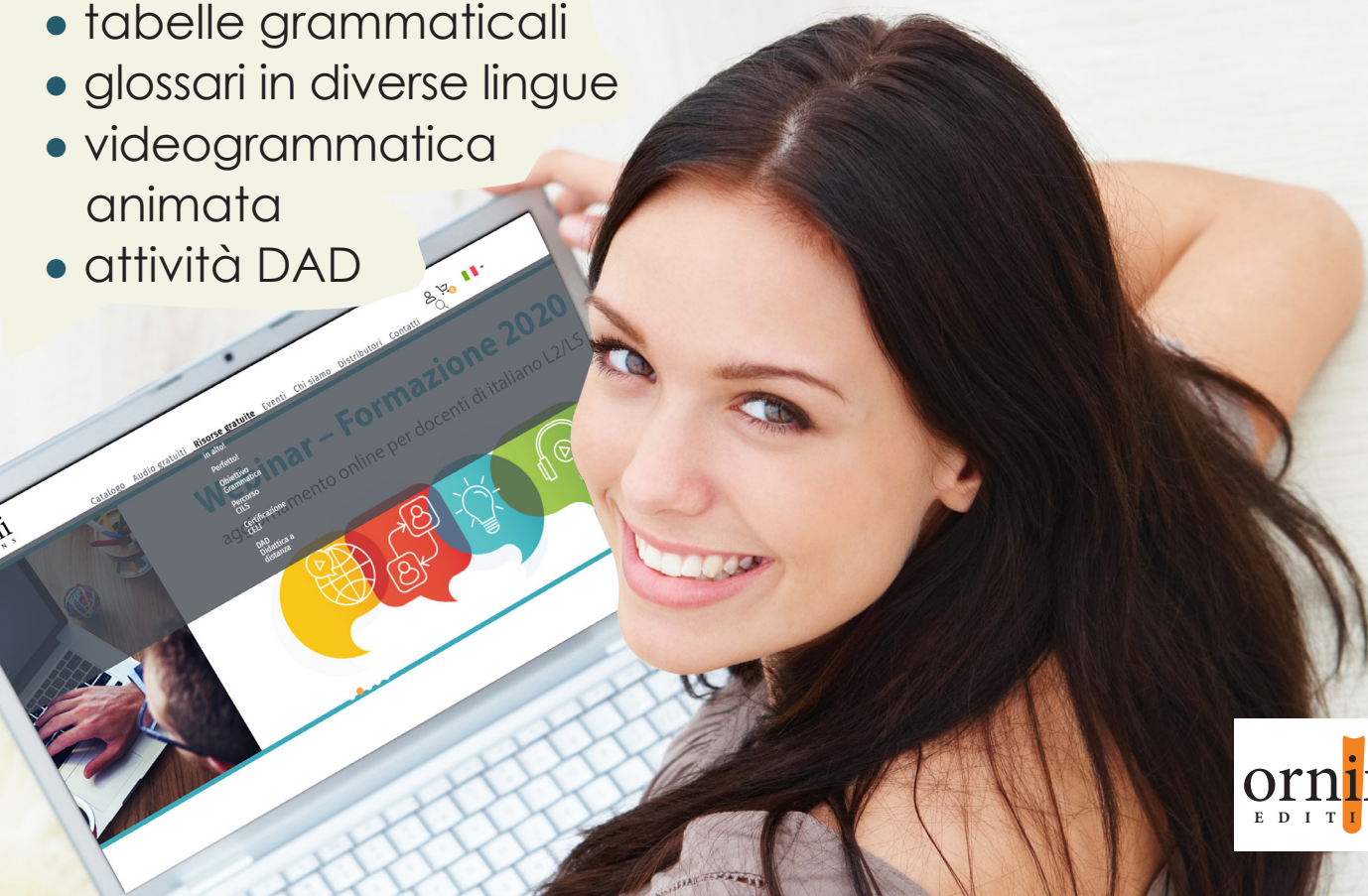
Master di I livello «Vini italiani e i mercati mondiali», in collaborazione con Scuola Sant'Anna, Università di Pisa e Associazione Italiana Sommelier, mira a formare una figura professionale con conoscenze del settore viticolo-enologico. Il Master

di II livello «E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri-ELIAS» mira alla formazione professionale dei docenti di italiano L2, con particolari competenze nell'ambito della didattica a distanza.

**Risorse gratuite**

**vai su [www.ornimieditions.com](http://www.ornimieditions.com)**

- attività extra
- tabelle grammaticali
- glossari in diverse lingue
- videogrammatica animata
- attività DAD



# LinguaInAzione

ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

*prossimo appuntamento novembre 2020!*

ornimi  
EDITIONS

Lontou 8, 106 81 Atene

+30 210 3300073

info@ornimieditions.com

www.ornimieditions.com

