



Cofinanziato
dall'Unione Europea

FAMI
FONDO ASILO MIGRAZIONE E
INTEGRAZIONE 2021/2027



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2021-2027

Obiettivo Specifico «2. Migrazione legale e Integrazione» - Misura di attuazione «2.d»
Ambito di applicazione «2.h» - Intervento «b) Formazione linguistica - «Servizi innovativi di formazione linguistica 2023-2026»»



INSPIRED - Innovazione sperimentazione integrazione nuove dotazioni
PROG-193 – CUP G28D24000270007

LINEE GUIDA DIDATTICA ESPERIENZIALE ED INNOVATIVA

NEW INDICE

WP 1_A2

LINEE GUIDA PER L'UTILIZZO DI METODOLOGIE ESPERIENZIALI E INNOVATIVE

CAPITOLO 1 – LO STUDENTE MIGRANTE E L'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA

1. PREMESSA TEORICA: IL PROFILO DELL'APPRENDENTE MIGRANTE NEL ETEROGENEO CONTESTO DELL'ACCOGLIENZA

Bibliografia

2. CHI È LO STUDENTE MIGRANTE? I PRINCIPALI FATTORI CHE INFLUENZANO L'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA L2

- 2.1. Definizioni, bisogni e competenze
- 2.2. Fattori linguistici che incidono sull'acquisizione della L2
 - 2.2.1. Gli universali linguistici
 - 2.2.2. Le caratteristiche della L2
 - 2.2.3. Le conoscenze linguistiche precedenti
- 2.3. Fattori estralinguistici
 - 2.3.1. Età
 - 2.3.2. Fattori affettivi: le motivazioni
 - 2.3.3. Fattori personali, cognitivi e psicosociali
 - 2.3.4. Fattori sociocontestuali

Bibliografia

CAPITOLO 2 – PRINCIPALI APPROCCI, METODI E TECNICHE UTILIZZATI NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN CONTESTO MIGRATORIO: UNA DISAMINA

1. QUALE PATTO EDUCATIVO PER QUALE METODO: IL VALORE DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E DEL SETTING

- 1.1 Lo spazio
 - 1.1.1 L'organizzazione dell'aula: il setting
 - 1.1.2 L'aula come oggetto culturale
- 1.2 Il tempo: la contingenza
 - 1.2.1 Il problema di carattere antropologico

BOX 2.1: Indicazioni per l'insegnante di L2: osservazione, interpretazione e gestione dei comportamenti

- 1.3 Gli attori: i ruoli in gioco (insegnante/educatore, studente, gruppo classe)

- 1.3.1 Gli studenti e la classe: filtro affettivo, multiculturalismo e interculturalismo

BOX 2.2: L'importanza della cura delle relazioni e del clima di classe

- 1.3.2 L'insegnante educatore e i suoi ruoli

Bibliografia

2. I PRINCIPALI APPROCCI

- 2.1 Definizioni di approccio, metodologia e tecnica
- 2.2 Approccio comunicativo
- 2.3 Approccio umanistico affettivo
- 2.4 Approccio integrato

Bibliografia

3. METODOLOGIE

3.1 La PUA

- 3.1.1 Che cosa significa PUA?
- 3.1.2 Principi fondamentali e linee guida
- 3.1.3 Il ciclo di progettazione

3.2 La suggestopedia

- 3.2.1 Breve storia
- 3.2.2 La suggestopedia moderna
- 3.2.3 Struttura del metodo
- 3.2.4 Dinamiche di classe
- 3.2.5 Neuroscienze e apprendimento
- 3.2.6 L'ambiente di apprendimento
- 3.2.7 Il ruolo dell'insegnante
- 3.2.8 Conclusioni
- 3.2.9 Applicazioni nella didattica L2 per studenti migranti

BOX 3.1: Bibliografia

3.3 La video alfabetizzazione multisensoriale (VAM)

- 3.3.1 VAM Alpha
- 3.3.2 Vademecum del *vamer*
- 3.3.3. VAM app: applicazioni di elementi VAM ad uso e consumo dell'insegnante innovativo

3.4 Videoesplorazione immersiva

- 3.4.1 La videoesplorazione

BOX 3.2: Un primo bilancio delle esperienze maturate fino ad oggi

3.4.2 Appunti per una sperimentazione

3.5 Game Based Learning e gamification

3.5.1 Che cos'è il gioco?

3.5.2 Il gioco come strumento didattico

BOX 3.3: Game Based Learning e gamification: quali differenze e quali analogie?

3.5.3 Che cosa può offrire il gioco nel campo dell'alfabetizzazione?

3.5.4 Come progettare nella metodologia GBL?

BOX 3.4: Riferimenti bibliografici

3.6 Arteterapia

3.7 Teatro

4. SELEZIONE RAGIONATA DI TECNICHE E LORO PUNTI DI FORZA

4.1 Per lo sviluppo del lessico

4.2 Per lo sviluppo delle abilità ricettive

4.3 Per lo sviluppo delle abilità produttive

4.4 Per lo sviluppo delle abilità di dialogo

4.5 Tecniche basate sul gioco e sulle risorse digitali

WP 1_A3

Linee guida per l'utilizzo di metodologie esperienziali e innovative

CAPITOLO 1

Lo studente migrante e l'acquisizione della lingua

1. **PREMESSA TEORICA: IL PROFILO DELL'APPRENDENTE MIGRANTE NEL ETEROGENEO CONTESTO DELL'ACCOGLIENZA**

Il presente lavoro pone la propria attenzione su una fascia altamente vulnerabile della popolazione migrante: adulti richiedenti asilo o beneficiari di protezione umanitaria o sussidiaria, e Minori Stranieri Non Accompagnati (d'ora in avanti MSNA), anche in condizione di analfabetismo, che vivono attualmente in contesti di accoglienza diffusa o comunitaria. Questo pubblico rappresenta una combinazione di fragilità educative, psicologiche e sociali che richiede interventi mirati e consapevoli.

Si tratta di soggetti i cui progetti di vita sono influenzati da fattori socio contestuali come il ruolo di genere. Se pensiamo ai MSNA, le loro storie spesso si assomigliano: sono ragazzi scelti dalla loro famiglia o dalla loro comunità per emigrare, con l'obiettivo di lavorare, sostenere economicamente i propri cari e costruire una nuova possibilità di vita. Il loro ruolo migratorio è per lo più funzionale alla sopravvivenza collettiva: questo comporta una forte pressione e aspettative elevate. A differenza di quanto accade per molte donne, che in diversi contesti culturali vengono più facilmente indirizzate verso l'istruzione e/o preparate a diventare mogli, questi ragazzi sono stati educati a produrre reddito, a fare la loro parte nel sostenere la famiglia. La dimensione del genere, quindi, si interseca fortemente con i temi della motivazione, del tempo, della responsabilità e dell'identità.

Questi soggetti presentano generalmente un passato scolastico molto variegato ma in molti casi assente o frammentario, provenendo da contesti sociali e culturali estremamente poveri, e questo rappresenta una sfida per il sistema che li accoglie. L'inserimento in comunità o in progetti di accoglienza comporta infatti per molti di loro l'invito, e in alcuni casi l'obbligo, a seguire percorsi di studio e alfabetizzazione. L'adesione

a questi percorsi non è sempre spontanea, perché il sistema educativo viene percepito come distante o poco utile rispetto ai bisogni immediati: per molti lo studio rappresenta una perdita di tempo, non un'opportunità. Lo stress legato alla pressione familiare ed economica, inoltre, è molto alto: spesso sono gli unici da cui la famiglia, rimasta nel paese d'origine, si aspetta un sostegno concreto. I minori, in particolare, si trovano a portare sulle spalle un carico di responsabilità sproporzionato rispetto alla loro età, spesso in assenza di un contenimento affettivo o educativo. Questo peso genera un livello di stress può amplificare eventuali difficoltà di memoria, di attenzione e concentrazione, creando blocchi nell'organizzazione del pensiero, ecc.

Va tenuto conto che dal punto di vista psicologico, le esperienze migratorie che hanno vissuto sono spesso segnate da eventi traumatici: guerre, persecuzioni, perdita di legami familiari, violenze, viaggi pericolosi e condizioni di vita instabili. Queste esperienze possono aver dato luogo a stati ansiosi, depressivi o a disturbi post-traumatici da stress (PTSD), con un impatto evidente sul piano cognitivo, relazionale ed emotivo (Van der Kolk, 2014). Le conseguenze possono manifestarsi sotto forma di disattenzione, difficoltà di memoria, pensiero rallentato, confusione decisionale, intrusività di immagini traumatiche o, in alcuni casi, anche dissociazioni e disorientamento. Queste condizioni rendono l'apprendimento difficile, disorganico e faticoso. Molti minori e diversi adulti sono inoltre di estrazione socioculturale molto bassa, e questa circostanza si correla a ripercussioni nello sviluppo delle funzioni cognitive, come la scarsa familiarità con il pensiero simbolico e astratto, una limitata capacità di generalizzazione e una ridotta consapevolezza metacognitiva (Berry, 1997). Ciò rappresenta una sfida soprattutto per la formazione e la didattica perché per creare un ambiente di apprendimento efficace, inclusivo e sostenibile bisogna padroneggiare diverse famiglie di approcci, metodi e tecniche che non sempre sono efficaci alla stessa maniera per tutti gli individui.

Va ricordato però che le difficili condizioni di vita da cui proviene questa fetta di popolazione, specialmente se ci riferiamo a chi arriva dai contesti più periferici, hanno spesso favorito allo stesso tempo lo sviluppo di buone capacità di resilienza e di adattamento, un'intelligenza concreta e pratica, una buona memoria esperienziale e una notevole capacità di orientarsi nei contesti. In molti di questi giovani sono presenti risorse di resilienza importanti come desiderio di riscatto, progettualità, forza interiore, resistenza psichica (Rousseau & Measham, 2007). Il problema è che queste risorse, se non riconosciute e valorizzate, rischiano di rimanere inascoltate e le difficoltà vissute possono

generare sentimenti di inadeguatezza che conducono a reazioni di ritiro, resistenza e svalutazione della proposta scolastica.

Parliamo inoltre di persone, soprattutto con riferimento ai minori, che mostrano spesso una marcata fatica nel gestire le emozioni. Negli adulti questa difficoltà è spesso legata agli alti livelli di stress accumulati e alle esperienze traumatiche vissute, che possono influenzare la capacità di controllare l'impulsività, la rabbia o la frustrazione. Nei minori, oltre allo stress, intervengono anche i fattori legati alla fase evolutiva: i cambiamenti fisici e ormonali, la crescita psicologica, l'instabilità affettiva che si aggiungono all'assenza di figure educative stabili, ad un forte senso di solitudine e alla pressione precoce ad assumere ruoli e responsabilità adulte. Tutti questi elementi possono generare sbalzi emotivi, comportamenti impulsivi e difficoltà nel rispettare le regole o nel mantenere la calma, compromettendo una partecipazione regolare e serena alla vita scolastica.

Va anche considerato che queste persone, adulti e minori, provengono da culture diverse, con valori, abitudini, regole educative e modi di comunicare spesso molto differenti. Questa distanza può creare difficoltà di comprensione, fraintendimenti e, a volte, un senso di estraneità o rifiuto nei confronti del contesto scolastico. Il modo in cui viene vissuta l'autorità, il concetto di tempo, il rapporto con il sapere e le aspettative reciproche tra educatori e studenti possono essere molto diversi. Tutto questo rende più complesso l'inserimento scolastico e può contribuire allo sviluppo di difficoltà emotive e relazionali, fino a veri e propri disturbi dell'adattamento con sintomi che tra i più comuni includono ansia, tristezza, irritabilità, difficoltà di concentrazione, calo della motivazione, comportamenti oppositivi o ritiro sociale. Nei contesti scolastici, questo si traduce spesso in demotivazione, assenze frequenti, scarso rendimento, tensioni relazionali o chiusura comunicativa.

In conclusione, risulta chiaro che l'insegnante di italiano L2 si trova a lavorare con persone complesse la cui identità è costituita non solo da aspetti che appartengono alla sfera della propria speciale individualità ma anche dai rapporti e le relazioni che questa intesse quotidianamente con il mondo che lo circonda, con le proprie aspirazioni e desideri, con le possibilità che gli sono offerte o meno, con gli strumenti che ha guadagnato per interpretarla. Tutte queste osservazioni, calate in una riflessione rispetto alla realtà istituzionale e concreta dell'accoglienza, appartengono ad un ordine di fattori rilevanti per i contesti di apprendimento che si accompagnano alle classiche considerazioni di carattere

strettamente linguistico come, ad esempio la differenza tra la lingua di origine e la lingua target (L2).

Come può l'insegnante di italiano prendere in mano questa complessità? Nel corso del primo capitolo proveremo a mettere in ordine i principali fattori che influiscono sull'apprendimento della seconda lingua prendendo in prestito alcune terminologie che appartengono alla linguistica acquisizionale in maniera da dare al docente una cornice di senso e gli strumenti per imparare ad osservare la classi ed i suoi studenti in maniera da adottare approcci e metodologie più funzionali e coerenti per questo particolare target.

BIBLIOGRAFIA

Polito A., *Il paradigma e la progettazione psicosociale. Lavorare con adolescenti e giovani a scuola, nelle comunità e nei gruppi informali*, Leonida Edizioni 2023

Polito M., *La valutazione del benessere a scuola*, FrancoAngeli 2004.

Foschino Barbaro M.G., *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Franco Angeli, 2021.

Vercillo E. e Guerra M. (a cura di), *Clinica del trauma nei rifugiati. Un manuale tematico*, Mimesis, 2019.

Bastianoni P., *I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo post-traumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti residenti in comunità*, 2012.

Moro M. R., *Psicopatologia dei minori migranti*, Borla 2009

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli 1995

Riva V., Molinari E., *Educare alle emozioni*, Erickson 2011

Malaguti E., *Narrazione e autobiografia nei processi educativi*, FrancoAngeli 2017

Dusi P., *La scuola multiculturale. Esperienze e riflessioni pedagogiche*, Carocci 2015.

Milani M., *Promuovere il benessere a scuola. Strumenti e percorsi per educare alla salute mentale*, FrancoAngeli 2018.

Ogden P., Minton K., Pain C., *Il trauma e il corpo. Manuale di psicoterapia sensomotoria*, Cortina Editore 2006

Baraldi C., *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci 2009

- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori 2003
- Ferraro G., *La scuola dei sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*, Filema 2008
- Buccolo M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, Franco Angeli 2020
- Malacrida M., Sgobbi B., Vignola D., *Educare alle emozioni. Strumenti operativi per aiutare i bambini a conoscere e regolare il proprio mondo emotivo*, Franco Angeli 2021
- Canali S., *Regolare le emozioni. Teorie e metodi per lo sviluppo e il potenziamento dell'autocontrollo*, Carocci 2021
- Malchiodi C. A. *Arte terapia. Una straordinaria risorsa per migliorare la vita dei pazienti*, Red Edizioni 2014
- Malchiodi C. A., *Arteterapia. L'arte che cura*, Red Edizioni 2009
- Ianes D., Cramerotti S., *La didattica per gli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson 2013.
- Boffo V., Ranieri M., *Insegnare italiano L2 a studenti migranti*, Carocci 2011.

2. CHI È LO STUDENTE MIGRANTE? I PRINCIPALI FATTORI CHE INFLUENZANO L'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA L2

Quali sono gli aspetti su cui lo sguardo dell'insegnante di italiano L2 deve focalizzare la propria attenzione per poter svolgere il suo lavoro nel contesto della complessità sopra accennata?

In questo paragrafo verranno presentati i principali fattori che influenzano l'acquisizione di una lingua e che in mano all'insegnante di lingua italiana L2 nel contesto dell'accoglienza possono diventare indicazioni per capire quali aspetti concorrono a comporre la figura poliedrica del suo studente, da qui in poi studente migrante. Questi fattori sono strumenti ricavati dagli studi della linguistica, in particolare acquisizionale, ovvero la disciplina che si occupa di studiare i processi di acquisizione della L2, e che possono essere divisi in fattori linguistici e extralinguistici. Entrambe le categorie devono essere tenute in considerazione durante tutte le fasi del lavoro dell'insegnante, ovvero la progettazione, la programmazione e l'esecuzione. Specifichiamo qui che l'obiettivo non è quello di dare delle risposte, bensì di aiutare l'insegnante a farsi le domande giuste.

Prima di entrare nel dettaglio, è tuttavia opportuna qualche definizione da un punto di vista normativo, per capire quali categorie di persone ci sono dietro al profilo dello studente migrante.

2.1 DEFINIZIONI, BISOGNI E COMPETENZE

Partendo dal presupposto che non esiste una figura che può essere definita come lo studente migrante “medio”, possiamo comunque porci la domanda: “chi sono questi studenti migranti per il mondo dell’accoglienza?”. Per rispondere, diamo qui la definizione di tre termini che ci aiutano a comprendere il senso del sistema accoglienza e a dare delle categorie di riferimento: rifugiato, richiedente asilo, MSNA.

La convenzione di Ginevra definisce con il termine rifugiato “chiunque [...] nel giustificato timore d’essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trovi fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può, o per tale timore, non vuole avvalersi della protezione di detto Stato” (Convenzione sullo statuto dei rifugiati di Ginevra, art 1, 1951). I rifugiati sono una categoria caratterizzata da un quadro di complessità psicologica ed emotiva molto specifico: lo status di rifugiato si ottiene attraverso il riconoscimento oggettivo da parte della commissione internazionale che deve valutare la presenza di un giustificato timore per la propria incolumità e per la propria libertà. Nel sistema dell’accoglienza, il rifugiato può essere adulto o minore; a seconda dell’età e degli obiettivi del suo percorso può essere inserito un progetto di tipo comunitario, come nel caso delle comunità minori, o di semiautonomia, come nei C.A.S. (Centri per Accoglienza Straordinaria) o nel sistema S.A.I. (Sistema di Accoglienza ed Integrazione). Gli enti istituzionali a cui sono demandate le decisioni circa la loro permanenza e la definizione del loro progetto di integrazione in Italia sono la Questura della provincia di riferimento, la Prefettura e la Commissione territoriale che vaglia le domande di richiesta asilo e ne valuta la fondatezza.

Una categoria che è immediatamente correlata al rifugiato infatti è proprio quella del “richiedente asilo” di cui fanno parte “coloro che, lasciato il proprio Paese d’origine e avendo inoltrato una richiesta di asilo, sono ancora in attesa di una decisione da parte delle autorità del paese ospitante riguardo al riconoscimento dello status di rifugiato”. (UNHCR). L’aspetto più peculiare riguardo a questa categoria riguarda il dato del tempo: dal momento in cui viene presentata in questura la domanda di protezione internazionale e

la data della convocazione da parte della Commissione territoriale per la raccolta della testimonianza da valutare, può passare molto tempo, che per la persona coinvolta si traduce in un'attesa che aggiunge un grado di incertezza non solo sul semplice esito della domanda ma in generale su tutto il suo progetto a medio e lungo termine. Inoltre, il sistema di accoglienza diffusa, soprattutto per quanto riguarda gli adulti, pone spesso difficoltà logistiche rilevanti: l'efficienza nel fornire determinati servizi come quello di alfabetizzazione risente spesso della particolare collocazione geografica dei centri e delle disponibilità di spazi, ore lavoro del personale e varietà delle tipologie di livelli, utenze e bisogni.

Intendiamo invece come MSNA “minori stranieri, non aventi cittadinanza italiana o altri di altri Stati dell'unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano per qualsiasi causa nel territorio dello Stato, privi di assistenza e di rappresentanza da parte di genitori o di adulti per loro legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.” (D.P.C.M. 535/1999, art. 1, comma 2) La legge che tutela questa particolare categoria di migranti è la legge 42/2017, denominata Legge Zampa. Tale legge sovrintende al rispetto dei diritti universali per i minori, introducendo il divieto assoluto di respingimento e di espulsione salvo deroghe giustificate da motivi di ordine pubblico, regolamentando le prassi e le procedure per garantire diritto alla salute ed all'istruzione. Nel sistema di accoglienza, i minori sono accolti in due tipologie di strutture comunitarie: strutture di prima accoglienza e strutture di seconda accoglienza. Le prime sono strutture devolute a garantire primariamente il soddisfacimento dei bisogni primari e sono quindi soluzioni temporanee. Le seconde sono invece strutture pensate per fornire tutti gli strumenti per cominciare e sostenere un percorso di integrazione: assistenza legale, accompagnamento sanitario, accompagnamento educativo. In queste strutture di seconda accoglienza si incrociano quindi le strade di diversi minori, ognuno con il proprio background e la propria personale storia migratoria. In questo contesto plurale, compito dell'equipe educativa è quello di permettere ai propri utenti di sviluppare le competenze di autonomia per potersi interfacciare con il tessuto sociale ed economico che li circonda e uno strumento fondamentale per cominciare è proprio quello della conoscenza linguistica. Gli educatori di queste strutture hanno quindi sovente il compito non solo di interfacciarsi con le realtà esterne ma anche di organizzare delle scuole interne alle strutture per garantire la prima alfabetizzazione soprattutto nei contesti emergenziali. Da questo punto di vista, i contesti comunitari offrono spesso ottimi strumenti soprattutto per la

progettazione didattica, dal momento che gli insegnanti appartengono spesso all'équipe educativa e hanno accesso a tante informazioni altrimenti sconosciute; inoltre gli insegnanti possono avere accesso a spazi, strumenti ed un'organizzazione logistica superiore rispetto alla realtà dell'accoglienza diffusa. Tuttavia, uno dei punti critici di questo particolare capitolo del sistema di accoglienza è di nuovo legato al tempo, ma per un motivo diverso rispetto a quello riportato più sopra. La legge infatti tutela il MSNA fino al compimento dei 18 anni di età e poi esaurisce il suo potere; questo significa che i percorsi in contesto comunitario possono essere estremamente funzionali ed efficienti ma possono capitare i casi in cui il tempo a disposizione non sia sufficiente per permettere all'utente di raggiungere un livello minimo o quantomeno adeguato di competenze.

Al netto del fatto che ogni categoria rappresenta un quadro a sé stante, e che il profilo dello studente migrante si può riconoscere in una di queste categorie in una loro combinazione, possiamo individuare almeno alcuni tra i bisogni che spesso accomunano i gruppi appena identificati nel sistema dell'accoglienza:

- orientamento e formazione;
- assistenza pubblica e sanitaria;
- bisogno di ritrovare fiducia in se stessi e negli altri;
- bisogno di pianificare;
- nel caso degli MSNA o dei neomaggiorenni, bisogno di accompagnamento educativo all'adulthood.

Questi bisogni ricadono all'interno delle più ampie categorie di bisogni fisiologici, di sicurezza, di appartenenza, di stima e di autorealizzazione che compongono in questo ordine gerarchico le priorità che un individuo deve soddisfare per essere in grado di portare a termine i propri obiettivi. Nella prospettiva elaborata dalla teoria di bisogni di Maslow, queste categorie di bisogni sarebbero come gli scalini di una piramide: si comincia a costruire dalle fondamenta e se queste non sono solide tutto quello che si costruisce sopra non sarà stabile. Avere coscienza della natura dei bisogni degli studenti e di dove ci siano delle carenze è uno strumento importantissimo per l'insegnante di italiano L2 nel contesto dell'accoglienza perché riflettere sui bisogni significa riflettere sulle motivazioni degli studenti.

Allo stesso tempo, l'insegnante di italiano L2 dovrebbe conoscere quali sono alcune delle competenze trasversali sviluppate dai suoi studenti. Lo studente migrante sviluppa e

potenzia un set comune di competenze: competenze linguistiche, competenze tecnologiche e competenze che derivano più in generale dall'esperienza.

Parlando delle prime, molti migranti hanno un profilo plurilingue: possiedono infatti competenze in più lingue o dialetti e le utilizzano in diversi contesti comunicativi e culturali. Il parlante plurilingue non si limita alla semplice conoscenza di più idiomi, ma è in grado di passare da una lingua all'altra in modo flessibile, negoziando i codici e spesso dimostrando una consapevolezza interculturale. Il plurilinguismo offre inoltre strategie di apprendimento linguistico specifiche e autonome.

Molti migranti si identificano in questo profilo poiché:

- 1 possono provenire da paesi in cui si comunica abitualmente in diverse lingue e dialetti;
- 2 anche se debolmente alfabetizzati, è possibile abbiano appreso una seconda lingua a scuola o in contesti semi strutturati (pensiamo alla scuola tradizionale o alla scuola coranica);
- 3 possono aver appreso nuovi codici durante il loro viaggio.

Diversi studi dimostrano che gli approcci e le metodologie che tengono in considerazione le qualità del plurilinguismo nelle fasi di progettazione e programmazione delle attività ottengono risultati sensibilmente migliori se paragonati agli approcci che non seguono questi principi (Amoruso, 2022, 10).

Oltre alle competenze linguistiche, i migranti sviluppano spesso buone competenze tecnologiche. Saper utilizzare *digital devices* come lo smartphone, saper navigare su internet, utilizzare la geolocalizzazione e saper utilizzare tutte le applicazioni, social o meno, sono abilità fondamentali per il viaggio in tutte le sue fasi, dalla progettazione all'esecuzione. Sono inoltre una chiave per garantire una rete minima di relazioni in primis con la famiglia e poi con i gruppi dei pari per motivi non solo strumentali (bisogno di sicurezza, informazioni), ma anche personali (relazioni amicali, rete di conoscenze con persone appartenenti allo stesso gruppo identitario che condividono l'origine o il viaggio stesso). Queste competenze, di cui spesso non c'è molta consapevolezza, possono essere strumenti molto utili da utilizzare nella classe se adeguatamente sfruttate all'interno delle metodologie utilizzate.

Infine, l'esperienza del viaggio migratorio ha permesso al migrante di guadagnare una serie di competenze pratiche come capacità di problem solving, tenacia, reti sociali nonché importanti capacità di resilienza. Nelle Linee guida che spiegano l'approccio "Accelerated learning" si specifica che "il migrante vive delle fratture e dei traumi nel

passaggio – più o meno lungo, più o meno arduo – che lo porta dal proprio Paese al nuovo: uno dei compiti della scuola è aiutarlo di costruire dei ponti che colleghino le due realtà, le due identità, per evitare che la persona che è partita venga perduta per sempre” (*Insegnare Italiano ad utenti vulnerabili, 21*).

2.2. FATTORI LINGUISTICI CHE INCIDONO SULL ACQUISIZIONE DELLA L2 DELLA L2

le teorie della linguistica acquisizionale evidenziano come ci siano due tipologie di fattori che possono influenzare l'acquisizione di una nuova lingua: linguistici ed extralinguistici (Chini, 2023). Definiamo ora i fattori linguistici, ovvero quegli aspetti legati specificamente alle caratteristiche della lingua di origine e alle differenze tra questa e la L2. I fattori di carattere linguistico che contribuiscono all'acquisizione di una lingua seconda sono diversi e si legano alle specificità degli idiomi coinvolti. Da un lato, sono importanti considerazioni generali sulla natura del linguaggio verbale umano, dall'altro si incontrano aspetti correlati più da vicino ai codici noti ai parlanti. Infatti, se l'esposizione alla nuova lingua avviene tardivamente, per esempio da adulti, è normale che l'apprendente abbia già sviluppato un inventario di risorse comunicative, su cui potrà fare leva per assecondare il processo.

Tra i fattori che hanno un peso nel processo di acquisizione si possono indicare: gli universali linguistici; le caratteristiche formali e strutturali di L2; le caratteristiche della lingua materna.

2.2.1. Gli universali linguistici

A un certo livello di astrazione, esistono strutture e concetti linguistici universali, presenti cioè con regolarità in moltissimi idiomi e mai contraddetti. Si tratta di proprietà assai generali, dettate sia dalle specificità anatomiche degli organi utilizzati per produrre e recepire i suoni sia dalle possibilità cognitive umane. Per esempio, tutte le lingue dispongono di foni vocalici, non se ne incontra alcuna che adotti esclusivamente quelli consonanti, quindi senza vibrazione delle corde vocali. Nella linguistica, queste strutture vengono chiamate universali linguistici e sono concetti sviluppati nell'alveo delle teorie innatiste, che fanno capo agli studi della Grammatica Universale di Chomsky, e delle teorie tipologiche, legate al nome del linguista statunitense Joseph Greenberg (Greenberg, 1975). Un elemento interessante di queste teorie è che molti universali linguistici sono implicazionali: dire che l'universale A implica B significa affermare che se un codice dispone della proprietà A, necessariamente avrà anche la B, ma non il contrario. In un

contesto educativo, questa consapevolezza è assai utile, dato che consente all'insegnante di rendersi conto di quale sia il grado di sviluppo di alcune strutture linguistiche da parte del parlante e ciò può rivelarsi particolarmente importante nel caso di apprendenti debolmente scolarizzati, non in grado di affrontare direttamente la questione. Gli elementi implicati, infatti, possono essere considerati più centrali e, con una semplificazione, naturali, quindi più facili da imparare rispetto a quelli periferici. Perciò, l'insegnante si potrà aspettare sia processi differenziati, anche nei tempi, sia errori che interessano più spesso le strutture più periferiche. Per esempio, l'universale 36 di Greenberg afferma che "Se una lingua ha la categoria del genere, avrà anche quella del numero", in forma dunque implicazionale (Greenberg, 1976). In effetti, studi sull'acquisizione dell'italiano, sia come lingua di origine sia seconda mostrano che i parlanti imparano prima la distinzione tra singolare e plurale, in un certo senso più naturale; inoltre, gli errori sono più di frequente legati al genere, che non al numero. Infine, constatare che un parlante è in grado di utilizzare in maniera appropriata il genere suggerisce che la stessa competenza, o più solida, si estenda pure al numero. Questi aspetti evolutivi sono assai rilevanti, tuttavia non di rado passano in secondo piano rispetto a concetti più vicini all'occhio dell'osservatore, come la comparazione contrastiva dei codici.

2.2.2 Le caratteristiche della L2

Per quanto concerne il sistema linguistico di arrivo, una premessa necessaria riguarda la necessità di definire con chiarezza la lingua obiettivo, cioè la varietà di italiano a cui si orientano gli sforzi dell'apprendente. Questo codice può infatti non essere lo stesso che ha in mente l'insegnante: si pensi per esempio al contesto scolastico, dove i ragazzi sono spesso orientati all'italiano della comunicazione di base, utile per socializzare con i compagni, mentre i docenti richiedono una varietà accademica, finalizzata allo studio e trasmissione di conoscenze astratte. Per quanto concerne le specificità sistemiche dell'italiano, sono pure regolate da principi di carattere universale ed esistono infatti sequenze di acquisizione, che elencano le competenze secondo criteri di naturalezza. Dalla conoscenza di queste sequenze, l'insegnante può dedurre l'ordine più efficace per presentare le strutture linguistiche, ovvero quello che facilita maggiormente l'attivazione dei meccanismi su cui si fonda il processo. È così possibile non soltanto prevedere o spiegare eventuali errori evolutivi, ma anche offrire un input di qualità, il più possibile vicino ai bisogni degli apprendenti. Questi aspetti sono particolarmente rilevanti nel caso di

parlanti scarsamente scolarizzati, che non dispongono di strategie di studio affinate e si affidano spesso a forme di apprendimento orale, non mediate dalla scrittura.

2.2.3 Le conoscenze linguistiche precedenti

Imparare una lingua è un compito complesso, a cui il parlante dedica moltissimo tempo, applicando strategie cognitive generali di risoluzione dei problemi e facendo leva su una dotazione innata, che contraddistingue l'essere umano dalle altre specie. È pertanto naturale aspettarsi che alla soluzione del problema, che spesso si lega all'accesso a risorse utili per la sopravvivenza, l'individuo applichi ogni risorsa a propria disposizione, a partire dalle conoscenze linguistiche pregresse. Un ruolo importante è qui assegnato alla lingua di origine, il primo strumento che utilizziamo per conoscere il mondo e dare il nome alle cose. Anzi, nella cornice dell'ipotesi contrastiva degli anni Cinquanta, si giunge a pensare che la maggior parte degli errori siano il frutto di una interferenza della lingua di origine verso quella studiata. L'idea oggi è accantonata e il concetto di interferenza, che porta con sé una connotazione negativa, è stato sostituito dal più neutro influsso interlinguistico. Il trasferimento di strutture da un codice già noto a quello oggetto di acquisizione è un processo complesso, difficile da osservare, se infatti è relativamente semplice individuare i casi di influsso negativo, perché generano evidenti errori formali, non è così facile misurare quello positivo, che non offre molti appigli all'osservatore. I fattori di variazione sono inoltre diversi, per esempio l'influsso sarà maggiore tra codici simili (lo spagnolo e l'italiano), ma considerevolmente più raro in altri casi (dal vietnamita o dal cinese all'italiano). Anche la competenza del parlante conta e il trasferimento si manifesta diversamente sul piano fonologico, lessicale, morfologico o sintattico. Infine, i concetti di universalità e naturalezza possono essere rilevanti, difatti si trasferiscono principalmente le strutture più regolari, mentre le eccezioni sono coinvolte raramente. In definitiva, è normale che i parlanti adottino strategie di trasferimento di strutture, che favoriscono l'acquisizione e non vanno considerate quindi un ostacolo, né una fonte di errori. La competenza plurilingue, infatti, favorisce l'arricchimento del sistema di risorse nuove e, se anche fosse possibile bloccare l'accesso ai codici già noti e ripartire per così dire da zero, ciò produrrebbe più svantaggi che benefici. Senza contare la valenza emotiva, socioculturale e identitaria che le lingue o i dialetti costituiscono per ciascuno.

2.3 FATTORI EXTRALINGUISTICI

Rientrano nella categoria dei fattori extralinguistici, che influiscono sui processi di acquisizione della lingua target, tutti quei fattori che non sono strettamente legati alle questioni linguistiche. Questi fattori, che possono essere di tipo individuale (legati alle caratteristiche della singola persona) e sociale o contestuale (legate al contesto di appartenenza, al contesto di inserimento e alle modalità in cui i due mondi interagiscono rispetto agli altri fattori), possono essere categorizzati come: l'età, fattori affettivi, personali di tipo cognitivo e psicosociale, sociali e socioculturali.

2.3.1 Età

L'età dello studente è uno dei primi parametri da prendere in considerazione per valutare non solo la tenuta e i tempi di apprendimento di una classe, ma anche l'ordine di motivazioni che devono influenzare la programmazione delle attività e la scelta degli approcci e delle metodologie affinché siano maggiormente sensibili all'identità del discente, non solo in qualità di studente ma anche di migrante.

Innanzitutto è bene sottolineare che l'età è un parametro biologico che incide sulle condizioni neurologiche, psicologiche e sociali dell'apprendente. Precisamente, si può dire che "apprendenti di età più matura, anche grazie al loro sviluppo cognitivo, sarebbero più veloci dei bambini nelle fasi iniziali dell'apprendimento, soprattutto nel settore morfosintattico (e all'apprendimento consapevole, esplicito), ma alla lunga la loro competenza verrebbe superata da quella di chi è esposto alla L2 in età più precoce, che otterrebbe risultati migliori specie a livello fonologico e morfologico"¹.

Da un punto di vista biologico, la letteratura scientifica riconosce che l'apprendente di lingua L2 gode di una buona plasticità neurale specialmente in età infantile e puberale, precedentemente a quello che Lenneberg definisce il periodo critico, e questo elevato livello di flessibilità cognitiva gli permette un'acquisizione ottimale. Tuttavia, con il passare del tempo, questa plasticità si perde progressivamente e sebbene si possano identificare dei periodi sensibili, l'apprendimento diventa sempre più impegnativo e più rari sono i casi in cui lo studente riesce a raggiungere livelli di competenza quasi nativi. Questo aspetto ovviamente genera delle conseguenze a cascata su tanti altri campi, specialmente se

¹Chini M. e Bosisio C., *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma 2014, p. 83.

combinato con altri fattori. Una riflessione importante può essere fatta proprio in merito alle categorie di migranti sopra indicate.

L'età infatti, nel campo dell'accoglienza, costituisce anche il fattore che determina il tipo di percorso all'interno del quale la persona è inserita, le istituzioni con cui si interfaccia, le sfide legate al suo progetto di vita e migratorio che deve affrontare ed il bagaglio di esperienze e strumenti che ha per interpretarle.

Nel caso dei MSNA, il fattore età determina un forte elemento di vulnerabilità della persona sia in termini di esperienza e vissuti (perché può essere esposto a maggiori rischi rispetto a un adulto) sia in termini di strumenti per interpretare la realtà che la circonda. Questa situazione rende complicati anche i rapporti che si creano in una classe, sia all'interno della struttura di accoglienza sia quella delle scuole esterne. È importante sottolineare poi che per i MSNA il rischio di povertà educativa è più alto per questioni di carattere linguistico, ma anche perché spesso vengono inseriti in ritardo rispetto all'età anagrafica nel sistema scolastico o nel gruppo di apprendimento. Queste difficoltà strutturali devono essere bilanciate da servizi educativi mirati e singoli.

Nel caso di neomaggiorenni e adulti ammessi nel sistema di accoglienza, l'età ci pone di fronte a problemi diversi ma sempre legati alla questione del percorso. Se, da un lato, l'adulto ha acquisito strumenti più completi per elaborare la realtà che lo circonda e può contare su un bagaglio di esperienze maggiore (almeno in linea teorica), spesso si replicano difficoltà a definire per esempio il progetto di vita e nel caso dei rifugiati e dei richiedenti asilo, si aggiunge il tema dell'attesa e dei possibili vissuti traumatici.

2.3.2 Fattori affettivi: le motivazioni

La motivazione è uno dei fattori principali che influenzano l'apprendimento in tutti i settori dell'istruzione e della formazione ed è strettamente collegato al tema dei bisogni.

Quando si parla di motivazione all'apprendimento, vengono chiamate in causa diverse teorie di cui almeno due meritano di essere menzionate: la teoria comportamentista, e quella cognitivista. Secondo la teoria comportamentista del rinforzo, il fenomeno della motivazione può essere spiegato come la spinta che il soggetto sente quando deve soddisfare un bisogno. In quest'ottica, la soddisfazione che deriva dall'ottenimento dell'obiettivo contribuisce a rinforzare un determinato comportamento, portando il soggetto a reiterarlo. In questo senso si parla di rinforzo positivo. Le teorie cognitiviste analizzano il fenomeno della motivazione spostando il focus sulla mente del soggetto: in pratica,

l'individuo interpreta le proprie azioni con i loro risultati ed attribuisce una causa ai suoi successi e fallimenti collegandoli ad una serie di fattori come le esperienze passate, le convinzioni, le aspettative; queste attribuzioni influenzeranno quindi le proprie azioni future (Gussoni, 2022).

Particolare successo ha avuto la teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan, 1985) che distingue due tipologie di motivazione: la motivazione di tipo estrinseco e la motivazione di tipo intrinseco. La motivazione estrinseca riflette il desiderio di svolgere una determinata azione per ottenere dei benefici o evitare degli effetti negativi ed è quindi spesso legata al contesto. Tra gli esempi di questi obiettivi ci può essere ottenere dei premi, evitare delle punizioni, ricercare approvazione sociale. La motivazione intrinseca è invece una spinta autonoma del soggetto che vede nell'oggetto dell'azione/scelta il motivo principale per cui vale la pena portarla a termine e si traduce spesso nel semplice piacere di svolgerla (nel nostro caso, nel piacere di imparare una lingua nuova).

Nel campo delle teorie di ambito linguistico, l'elemento della motivazione assume un ruolo centrale poiché la lingua ha una funzione essenziale nei processi di costruzione e di negoziazione della propria identità sociale in relazione alla comunità di inserimento, essendo non solamente una forma di espressione personale ma anche un vero e proprio strumento per raggiungere obiettivi esterni. Secondo il modello socioeducativo di Gardner e Lambert, è proprio il desiderio di poter non solo comunicare ma anche esprimersi a motivare il discente a studiare (Gardner e Lambert, 1972) e definiscono in quest'ottica in quest'ottica due principali tipi di motivazione possono essere identificati in diversi tipi: la motivazione integrativa e la motivazione strumentale (Gussoni, 2022).

Le motivazioni di carattere integrativo, che si differenziano dalle più generali motivazioni di carattere estrinseco, fanno appello alla volontà di integrarsi in un contesto dove si parla una nuova lingua, per sentirsi parte del nuovo sistema inteso come una comunità ideale. Si tratta di un tipo di motivazione che nasce dai bisogni di appartenenza, ovvero dalla ricerca di relazioni amicali, affettive, di identificazione ma che riguarda anche bisogni più complessi come quelli legati alla stima e di autorealizzazione. La motivazione integrativa è molto efficace ai fini dell'acquisizione della lingua L2 ma è molto influenzata da fattori personali, legati alla propria percezione del sé e della posizione che assume il discente nel dialogo tra la nuova cultura e quella di origine, e fattori sociali, legati al contesto in cui si è inseriti e con il quale ci si deve integrare. Alcuni studi identificano una motivazione

chiamata “di identificazione”, che in pratica coincide con il desiderio forte di diventare un membro della nuova cultura (Chini, 2005).

La motivazione di carattere strumentale è un tipo di motivazione utilitaristica, legata all'ottenimento di un obiettivo funzionale e pratico, più o meno specifico. In questo caso, la lingua è considerata come lo strumento necessario per sbloccare altri obiettivi possibili, come superare un esame, andare a lavorare o fare la spesa. Si tratta di un tipo di motivazione proprio soprattutto dell'età adulta ed ha la caratteristica di essere molto efficace fino a che il fine ultimo non è stato raggiunto.

Recenti studi ispirati alla “teoria dei Sé possibili” (Markus e Nurius, 1986) hanno saputo offrire un'interpretazione più attuale di questo modello motivazionale. Nel suo *L2 Motivational Self System* Dorney ha interpretato la motivazione ad apprendere del discente come il desiderio di assomigliare al proprio sé ideale (Dorney, 2005). L'aspetto interessante di questa teoria, che qui non può essere riproposta nella sua interezza, è che ci permette di integrare nella riflessione sul fenomeno della motivazione alcuni aspetti delle teorie dello sviluppo, utile dare un'interpretazione più attenta soprattutto quando parliamo di minori.

Calando il problema nel contesto dell'accoglienza, il fattore della motivazione ad apprendere la nuova lingua da parte dello studente migrante è fortemente legato al singolo progetto migratorio e più in generale al progetto di vita dell'individuo: in questi casi infatti la domanda più corretta spesso non è solo “dove voglio andare?” ma che “cosa posso fare?”. Per chi ha deciso di considerare l'Italia come il paese dove insediarsi, imparare la sua lingua non è che uno dei passi di un più esteso progetto di integrazione che, per quanto lungo e complesso, sarà funzionale a costruire le basi di una nuova vita e quindi sarà una direzione in cui investire tempo, risorse ed energie. La lingua infatti è necessaria per orientarsi, rispondere ai bisogni della vita quotidiana, gestire i propri documenti e poi ancora costruire rapporti e relazioni significative e stabili. La motivazione integrativa gioca in questo caso un ruolo importante nel quadro degli elementi che favoriscono l'acquisizione del linguaggio. Nei casi in cui invece il paese di approdo è solo una tappa di un progetto più esteso, non ci sarà la stessa motivazione ad apprendere la lingua e quindi le fatiche dell'insegnante saranno maggiori. Benché possa sussistere una spinta di tipo strumentale e questa possa essere molto efficace per ottenere obiettivi specifici, essa può venire meno nel momento in cui questi sono stati raggiunti o quando sono percepiti come tanto distanti da essere irraggiungibili. Questo è un caso comune sia tra i minori che tra gli

adulti. Un caso ancora più estremo riguarda i migranti che hanno dovuto scegliere questo paese poiché hanno dovuto cambiare il loro progetto migratorio. I problemi sono i medesimi, con l'aggiunta di un senso di frustrazione che deriva da una forte sensazione di instabilità. In alcuni casi, quando una persona non ha scelto il proprio percorso migratorio e non è necessariamente felice dove si trova attualmente, si può verificare una vera e propria resistenza non solo all'apprendimento ma nel processo più generale di integrazione.

Non è raro che molti migranti, quando affrontano le sfide del loro viaggio e tentano di rielaborare, si sentano colti dalla sfortuna e tendano ad attribuire il motivo delle loro tribolazioni ad una forza esterna più grande di loro. Questo particolare stile attributivo tuttavia rappresenta un elemento di ostacolo all'apprendimento perché incide su parametri come la fiducia in sé e nelle proprie competenze e su tutta la categoria delle dinamiche metacognitive. Gli stili attributivi sono modelli interpretativi della realtà tramite i quali un individuo associa la causalità degli eventi a certi fattori (De Beni e Zamberlin, 1997) che possono avere origine da noi (in questi casi si parla di *locus of control* interno) o fuori di noi (*locus of control* esterno) (Wenger, 1998). Essi possono influenzare pesantemente la motivazione ad agire perché nel momento in cui l'individuo pensa di non avere potere su quello che o più in generale sul proprio destino sarà meno intenzionato ad agire. Tuttavia, questi stili non sono innati, possono evolversi col tempo (De Beni, Pazzaglia, Molin, Zamperlin, 2018) ed è utile che all'insegnante sia noto questo fattore in maniera da elaborare strategie compensative. Questo aspetto può fare la differenza tra un approccio ed una metodologia funzionali o meno. Un esempio legato a questo aspetto riguarda un'esperienza comune a tutti i percorsi migratori nel sistema dell'accoglienza, ovvero il tema dello status giuridico e dei documenti. Il particolare destino dello studente migrante è quello di doversi costruire un progetto di vita nel quale spesso deve confrontarsi con un sistema complesso ed articolato che per funzionare richiede tempi strutturali a volte molto lunghi. Questa condizione, aggravata dal fatto che spesso il migrante non ha piena coscienza di come funziona il sistema nel paese ospitante e non ha gli strumenti per colmare questo vuoto se non affidandosi, concorrono a creare uno stato di incertezza da cui possono derivare preoccupazione, stress e ansia fino a portare ad un vero blocco. Tutti questi sono fattori che possono incidere sullo stato psicofisico della persona e quindi sulle sue capacità di apprendimento in generale e di acquisizione della lingua.

Scendendo invece nel campo della programmazione didattica, ricordiamo che una riflessione sulle motivazioni e sugli interessi degli studenti diventa uno strumento fondamentale nelle mani dell'insegnante per creare unità didattica di apprendimento personalizzate ma, allo stesso tempo, diventa importante essere sensibili verso i vissuti degli studenti: alcuni di loro potrebbero vivere come stressanti dei contenuti legati ad esperienze traumatiche del passato. Alcuni contenuti, come ad esempio la scuola del proprio paese, i desideri futuri, ma anche il viaggio, l'approdo in Italia, la composizione familiare, ecc. possono risultare particolarmente delicati sia per i MSNA che per gli adulti: le reazioni a tematiche che richiamano ricordi espliciti potrebbero dar vita ad un'intensificazione del vissuto emotivo con diverse reazioni, o fenomeni di chiusura (per esempio quando alle nostre domande la persona tende a rispondere sempre affermativamente senza cercare un'interazione). In generale, possiamo dire che le condizioni di salute mentale e psicofisica fanno parte dei bisogni che devono essere ascoltati e rispettati per creare un ambiente di apprendimento lucido e funzionale: la teoria dei bisogni di Maslow ci insegna infatti che tra i bisogni fondamentali dell'individuo, dopo quelli fisiologici, ci sono i bisogni di sicurezza fisica, morale, di salute e di proprietà. Come vedremo più avanti, l'obiettivo dell'insegnante diventa quindi quello di creare un ambiente di lavoro accogliente, sicuro e sensibile ai bisogni dell'allievo creando rapporti di fiducia e sincerità. Tutti questi sono elementi da tenere in considerazione soprattutto in riferimento alla costruzione delle unità di apprendimento.

2.3.3 Fattori personali, cognitivi e psicosociali

Tra i fattori che influenzano l'acquisizione di L2 ci sono anche quelli personali di carattere cognitivo e psicosociale. Tra questi, possiamo citare il ruolo della personalità in generale (quanto una persona è introversa o estroversa), quella che viene chiamata l'attitudine alle lingue, la memoria e gli atteggiamenti verso la nuova lingua, la cultura che essa veicola e i membri che ne fanno parte (Chini e Bosisio, 2022).

Sul piano cognitivo intervengono poi le personali combinazioni di stili, strategie e principi cognitivi, cioè i meccanismi con cui l'informazione viene recepita, elaborata e memorizzata. Definiamo stile cognitivo "una tendenza costante e stabile nel tempo ad usare una determinata classe di strategie" (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2022, pag. 568) per elaborare informazioni e portare a termine nuovi compiti. In termini generali, si

riconoscono cinque coppie di polarità riferite agli stili cognitivi (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2022):

- sistematico - intuitivo;
- globale - analitico;
- impulsivo - riflessivo;
- verbale - visuale;
- autonomo/creativo;
- dipendente dal campo.

Inoltre, ci sono quelle che vengono definite strategie di apprendimento. Si tratta di modi che lo studente mette in atto per assimilare nuovi concetti o competenze ed organizzarli. Si tratta di combinazioni di competenze di tipo cognitivo (tecniche cognitive come inferenza, imitazione, transfert), di tipo metacognitivo (attenzione selettiva, pianificazione, monitoraggio della produzione linguistica) ed infine socioaffettive (cooperazione, richiesta di chiarimento) (Chini e Bosisio, 2022).

Infine, va fatto un accenno anche in merito al tema dell'intelligenza con uno specifico riferimento alla teoria delle intelligenze multiple. Secondo questa teoria, elaborata da Gardner, l'interpretazione classica del concetto di intelligenza, che la vede come una sola e misurabile, non permette di dare riscontro al fatto che diversi individui sembrano raggiungere livelli di eccellenza in alcuni contesti pur non avendo lo stesso rendimento in altri. In sintesi, sulla base di queste e altre simili osservazioni, viene quindi proposta una visione secondo la quale l'intelligenza sia un concetto plurale, si sostiene cioè che esistano più tipi di intelligenze e che queste siano universali (appartengono potenzialmente a tutti gli individui, anche se possono svilupparsi in grado e maniera diversa) ed egualitarie (non esiste un'intelligenza superiore alle altre). Queste intelligenze inoltre non agiscono mai isolate: ogni individuo nell'agire richiama a sé diverse tipologie di intelligenza per svolgere anche un solo compito. Nella versione proposta ed elaborata da Gardner, ci sono 9 intelligenze: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale-spirituale.

Sebbene sia possibile individuare delle correlazioni positive possibili tra determinate combinazioni di stili cognitivi, strategie di apprendimento, intelligenze e l'acquisizione di alcuni elementi del nuovo sistema linguistico, il contributo maggiore che ci offre questa disamina dei fattori cognitivi in gioco nei processi di apprendimento riguarda alcune

considerazioni sul contesto di apprendimento e l'atteggiamento dell'insegnante. Innanzitutto, una programmazione didattica sarà maggiormente inclusiva ed efficace quanto ampia sarà la tipologia di input forniti in classe in maniera da accogliere la pluralità di individui che la compone: l'obiettivo sarà quindi quello di propendere per una maggiore personalizzazione. In secondo luogo, diventa importante per l'insegnante avere coscienza della presenza di eventuali disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in maniera da adeguare non solo la qualità degli input ma anche la tipologia di obiettivi, in concomitanza con gli altri fattori sopra citati. Quest'ultima considerazione ci aiuta a capire il ruolo che giocano i protocolli di accoglienza linguistica.

2.3.4 Fattori sociocontestuali

Sotto la categoria dei fattori sociocontestuali poniamo tutti quegli aspetti che derivano dal collocamento dell'apprendente in un particolare contesto socioculturale e sociolinguistico e che dunque influenzano i suoi atteggiamenti, l'esposizione alla lingua target, la qualità dell'input e delle occasioni formative (Chini, 2023). Nell'analisi del profilo dello studente migrante, possiamo quindi far rientrare in questo campo molte considerazioni legate alle possibili relazioni tra lo studente migrante e la sua particolare collocazione all'interno del sistema di accoglienza, in riferimento quindi al contesto di vita e al contesto di apprendimento, nonché al rapporto tra la cultura di origine e quella di inserimento. È possibile dividere questi fattori in macrosociali, sociali e microsociale.

I fattori macrosociali sono "relativi al gruppo di parlanti in cui si situa l'apprendente e alle loro caratteristiche sociali e culturali"(Chini 2023) e fanno riferimento ai modelli di acquisizione proposti nel campo delle teorie ambientaliste ed interazioniste. Le due variabili che possono aiutarci a dare una lettura chiara del fenomeno sono la distanza sociale e la distanza psicologica (Schumann, 1978). La distanza sociale riguarda il rapporto sia tra l'apprendente ed il proprio gruppo di appartenenza sia rispetto al gruppo dove è inserito. Tra gli elementi che definiscono questa distanza ci sono la dominanza sociale di un gruppo sull'altro, il modello di integrazione del gruppo d'arrivo, il livello di chiusura, coesione e dimensione del gruppo di origine, il livello di congruenza culturale, gli atteggiamenti e la natura individuale del progetto migratorio (Chini, 2023). Partendo da queste considerazioni, possono essere citati alcuni fenomeni che possono essere comuni tra diverse categorie di migranti. Un esempio può essere quello del passaggio di status sociale che si sperimenta nel corso del viaggio riportando il ruolo che si svolgeva nel

proprio paese con quello che si gioca nel paese di arrivo: questo aspetto può facilitare l'acquisizione (imparare la nuova lingua significa portare avanti un riscatto sociale) o ostacolarla.

La distanza psicologica riguarda invece l'impatto della distanza percepita tra la cultura e l'idioma di appartenenza e quelli di arrivo, nonché il tipo di motivazione e il livello di permeabilità dell'ego che la persona mette in campo per affrontarle (Chini e Bosisio, 2014). Secondo le teorie ambientaliste, maggiori sono la distanza sociale e la distanza psicologica e maggiore sarà la difficoltà di apprendimento della nuova lingua.

Le variabili sociali sono il genere, la classe socioeconomica, la rete sociale, il gruppo etnico. Questi fattori contribuiscono insieme a definire l'identità dello studente migrante e possono incidere in maniera più o meno diretta sui processi di acquisizione influenzando sulla quantità e sulla qualità degli input e quindi sui livelli di esposizione (Chini e Bosisio, 2014).

Tra i fattori microsociale rientrano le considerazioni che hanno a che fare con l'ambiente di apprendimento e quindi più precisamente la quantità e la qualità dell'input. Maggiore è l'esposizione, in ambito formale o informale, all'input e maggiore sarà la velocità di acquisizione, perché l'apprendente avrà modo non solo di avere accesso a maggiori informazioni e stimoli, ma anche di mettere alla prova le proprie ipotesi sulla lingua e competenze, in un contesto autentico e significativo (Chini, 2023). La qualità dell'input può incidere invece sul modello di L2 che viene appreso, ovvero la lingua target, e sull'esito dell'acquisizione: maggiore è la qualità del linguaggio utilizzato dal gruppo target maggiore sarà poi la stessa qualità del livello della lingua appresa.

Questo ordine di fattori permette di sottolineare l'importanza che gioca nel contesto del sistema di accoglienza il ruolo dell'insegnante di italiano L2, che deve sapere costruire un ambiente di apprendimento funzionale all'interno di contesti e strutture diversi, come comunità, alloggi o centri, sfruttando sia gli ambienti formali che quelli informali.

Per favorire i processi di acquisizione, infatti, ci sono molte strategie che possono essere adottate soprattutto sul piano dell'interazione e coinvolgimento tra i discenti e l'insegnante, ma più in generale anche tra utenti ed educatori. Tra questi, ci sono l'attitudine a fare domande parziali o totali, per controllare la comprensione, fare frequenti ripetizioni, mettere in campo strategie di riparazione in caso di errori dell'apprendente, concentrarsi sul qui ed ora, giocando anche sulle motivazioni ad esempio portando avanti dei compiti pratici di gruppo che richiedono un'alta interazione (Chini, 2023). Queste riflessioni sono particolarmente valide per tutti quegli studenti migranti, siano essi minori o adulti, che non

hanno il tempo di poter seguire un percorso di alfabetizzazione completo. Tutti questi elementi sono aspetti legati alla costruzione dell'ambiente di apprendimento e del suo setting che saranno oggetto del prossimo capitolo.

Nell'intreccio di fattori macrosociali e variabili sociali, troviamo alcuni aspetti che è importante tenere in considerazione nello specifico caso dello studente migrante, come livello della sua alfabetizzazione iniziale che riguarda, sotto questo frangente, non solo la conoscenza e competenza linguistica in lingua madre o oltre lingue ma anche il rapporto con la scuola come istituzione e luogo di crescita personale e formativa.

BIBLIOGRAFIA

Art.1 della *Convenzione sullo statuto dei rifugiati di Ginevra*, 28 luglio 1951

Marvulli R., Peratoner A. P., Tami S., *Glossario delle migrazioni*, Bottega Errante Edizioni, Udine 2025

Sguassero F., Lamparelli M.G., *Insegnare italiano a utenti vulnerabili. Una proposta di accelerated learning basata sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento*, FAMI "INSPIRE – Innovazione SPerimentazione IntegRazione" (2019-2022), Udine 2022.

Amoruso M., *Un nuovo profilo Apprendenti. Analfabeti Plurilingui in Italiano*, LinguaDue1, 2022

Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005

Greenberg J.H., *Universali del linguaggio: con particolare riferimento alle gerarchie dei tratti*, La Nuova Italia, Firenze 1975 (trad. it. a cura di Alberto Nocentini, ed. or. 1966)

Greenberg J., *Alcuni universali della grammatica con particolare riferimento all'ordine degli elementi significativi* (ed. o.. 1963), in P. Ramat (a cura di), *La tipologia linguistica*, il Mulino, Bologna

Gussoni G., *L'elica: Gioco e Motivazione. Tra motivazione, identità ed immigrazione: le inesplorate potenzialità motivazionali dell'edu-larp*, in Andrea Maragliano (a cura di), *Edu-Larp: Game design per giochi di ruolo educativi*, FrancoAngeli, Milano, 2022

Deci E.L. e Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, New York 2004

Markus H. e Nurius P., *Possible Selves in American Psychologist*, 1986, 41(9), pp. 954-969

Dornyei Z., *The Psychology of of the Language Learner: Individual differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2005

Cornoldi C., Ramerotti S., De Beni R., Gruppo MT, Demo H., Ianes D., Molin A., Pastorelli C., Pazzaglia F., Perticone G., Picconi L., Plummer D., Scataglin C. e Zamperlin C., *Aspetti emotivi-motivazionali e metacognitivi nell'apprendimento*, in Ianes D., Cramerotti S., Cattoni A., Giuliani I., Scapin G. (a cura di), *Insegnare domani nella scuola secondaria*, Erickson, Trento 2018

Canzoniere A., Caponi B., Carletti A, Cornoldi C, Cramerotti S., De Beni R., De Rose P., Fabio R. A., Falco G., Focchiatti R., Fogarolo F., Gentili G., Giangiacomo A., Ianes D., Lo Presti G., Lucangeli D., Mazzocchi G. m., Menghini D., Menichetti L., Molina A., Pazzaglia F., Pellegatta B., Pellegrini M., Reffieuna A., Rinaldi R., Rudland J., Scapin C., Scataglini C., Sclafani M., Stücke U, Todeschini M., Tuffanelli L., Varani A., Varvara P., Vio C., Zamperlin C. *Approcci metodologici per la didattica, dall'organizzazione didattica alla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento* in Ianes D., Cramerotti S., Cattoni A., Giuliani I., Scapin G. (a cura di), *Insegnare domani nella scuola secondaria*, Erickson, Trento 2018

De Beni R. e Zamperlin C., *Differenze individuali nell'apprendimento. Stili attributivi e strategie di studio*, "Difficoltà di apprendimento", n.2, 1997

Heider F. , *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley and Sons, 1958

Weiner B. (1985) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, New York, Cambridge university press,. Trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006

Maslow A.H., *A theory in Human motivation in Psychological Review*, 50(4). pp. 370-396.

Chini M., Bosisio C., *Fondamenti di Glottodidattica*, Carocci Editore, Roma 2022 p. 84

Schumann J., *Pidginization process: a model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley (MA) 1978.

Balboni P. E., *Le lingue di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, D Scuola SpA, Milano 2025

Balboni P. E., *Le lingue di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, De Agostini Scuola SpA, Novara 2006

Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Attività per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere e lingue classiche*, D Scuola SpA, Milano 2023

S. Bonetti, *Meccaniche e dinamiche*, in Maragliano A. (a cura di), *Edu-Larp: Game desing per giochi di ruolo educativi*, FrancoAngeli, Milano 2020

CAPITOLO 2

Principali approcci, metodi e tecniche utilizzati nell'insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio: una disamina

1. QUALE PATTO EDUCATIVO PER QUALE METODO: IL VALORE DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E DEL SETTING

Se fino adesso abbiamo visto quali sono i punti su cui l'insegnante deve focalizzare l'attenzione dell'insegnante per conoscere lo studente migrante, la domanda che ci

poniamo ora è: con quali strumenti si può lavorare per costruire un ambiente di apprendimento funzionale nel contesto semistrutturato del sistema di accoglienza?

Il termine scuola fa riferimento ad un'istituzione a carattere sociale, un luogo dove, attraverso un'attività didattica strutturata, vengono fornite istruzione ed educazione. La scuola rappresenta lo spazio adibito alla crescita personale, sociale e culturale della persona.

Con il termine scuola si intendono anche gli oggetti e gli spazi della classe (come il banco, la lavagna, la cattedra, i laboratori, l'edificio scolastico), nonché i suoi membri (gli studenti e l'insegnante). Questi elementi concorrono a creare un'immagine, un'idea molto concreta di cosa vuol dire essere a scuola. Queste considerazioni non sono secondarie perché sono strettamente connesse alle aspettative degli studenti.

Nel sistema dell'accoglienza ci sono le due principali sfide legate alla scuola:

- garantire un servizio di alfabetizzazione in contesti spesso non formali o informali;
- favorire il confronto tra diverse culture e quindi diverse aspettative rispetto a cosa vuol dire essere a scuola.

All'interno del sistema dell'accoglienza il servizio di alfabetizzazione può assumere forme e strutture anche molto diverse tra loro, pensiamo per esempio alla differenza tra il modello di accoglienza comunitaria rispetto al modello dell'accoglienza diffusa. All'insegnante di italiano L2 nell'ambito dell'accoglienza spetta il compito di confrontarsi con la complessità del contesto di lavoro e scegliere metodologie e tecniche adeguate.

Il problema delle aspettative riguarda invece non solo il tema del dialogo interculturale, ma anche il posizionamento dello studente rispetto all'insegnante e all'ambiente di apprendimento: progettare ambienti di apprendimento non formali o informali può mettere lo studente in situazioni non familiari e in alcuni casi questo può comportare delle resistenze. Per prevenire ed affrontare queste situazioni, è fondamentale negoziare nel patto educativo obiettivi e regole che andranno a definire l'ambiente di apprendimento.

Il patto educativo è un contratto che si stipula tra insegnate e studenti nell'ottica di un obiettivo comune, riconoscendo determinati ruoli con i corrispondenti diritti e doveri. La natura del patto è transitoria, perché la sua validità si estende fino all'ottenimento degli obiettivi preposti, ma è vincolante perché concorre a definire il funzionamento dell'ambiente di apprendimento.

Con il termine ambiente di apprendimento indichiamo invece un sistema di elementi che contribuiscono a definire lo spazio fisico e mentale dentro al quale si compie l'azione didattica.

*"Possiamo [...] definire l'ambiente di apprendimento come un contesto di attività strutturate, "intenzionalmente" predisposto dall'insegnante, in cui si organizza l'insegnamento affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere avvenga secondo le modalità attese: ambiente, perciò, come "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti. In tale "spazio d'azione" si verificano interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnanti, sulla base di scopi e interessi comuni, e gli allievi hanno modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo/emotivo, interpersonale/sociale."*²

Per dare delle coordinate essenziali su cui l'insegnante può riflettere concretamente per gestire l'ambiente di apprendimento ed importare i termini del patto formativo, vengono qui proposti tre assi: lo spazio, il tempo e gli attori.

1.1 LO SPAZIO

Lo spazio fisico in cui viene organizzata una lezione non è un elemento neutro.

Tradizionalmente, all'interno dei contesti formali di istruzione e formazione in Italia, lo spazio adibito alle attività di insegnamento è l'aula, una stanza organizzata in maniera tale da fornire ad alunni ed insegnante uno spazio isolato e funzionale con gli strumenti necessari per concentrarsi sullo svolgimento delle attività educative

Anche al di fuori dei contesti di istruzione formali, l'aula mantiene caratteristiche simili. È infatti un ambiente:

- possibilmente isolato o in grado di essere separato da stanze adibite ad altri scopi;
- sufficientemente grande da consentire la presenza di banchi per comporre una classe
- dotato di materiali e strumenti come lavagne, proiettori, fogli di carta, pennarelli, penne, matite, quaderni;

² [Silvana Loiero, https://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm](https://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm)

- accogliente, nel verso senso della parola: quindi decorato, caldo, ricco di stimoli ed input autentici.

Nel variegato contesto lavorativo dell'accoglienza queste condizioni non sono sempre garantite: le strutture che ospitano gli utenti dei vari servizi non offrono tutti le stesse opportunità e in determinati contesti si rende necessario individuare gli spazi per le attività didattiche e formative in spazi non sempre ottimali. L'insegnante di italiano L2 deve essere cosciente di questi limiti e deve sapere quindi dove concentrare i propri sforzi per rendere creare un ambiente di apprendimento il più funzionale possibile.

Il primo punto da tenere a mente è che l'ambiente di apprendimento non è solo uno spazio fisico ma anche e soprattutto un *habitus* mentale. Essere a scuola non è solamente una situazione fisica ma anche una condizione che coinvolge l'attenzione e l'interesse della persona. Si tratta di una relazione significativa definita da uno scopo e fatta di regole e ruoli dove un soggetto è l'insegnante, l'altro è il discente ed il terzo è la materia (Balboni, 2025). Curare l'ambiente di apprendimento in contesti non formali o informali significa innanzitutto avere cura della relazione tra insegnante e studente.

1.1.1 L'organizzazione dell'aula: il *setting*

L'aspetto dell'aula ha un peso: ogni elemento può avere un'influenza sui processi di acquisizione. Un ambiente di apprendimento dipende anche da una sapiente gestione del *setting*.

Un esempio in questo senso è costituito dalla disposizione dei banchi: è possibile dare diverse conformazioni alla classe e ognuna concorre a rinforzare o meno la figura degli attori in gioco nel processo didattico.

Una menzione a parte merita il caso in cui in classe si usino le sedie con il piano mobile: queste hanno diversi vantaggi perché sono facili da spostare per assumere la conformazione desiderata in poco tempo e con poco sforzo, però bisogna tenere a mente che queste sedie possono risultare scomode per studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati, che non hanno ancora sviluppato familiarità con l'atto di scrivere, perché lo spazio è molto ridotto e presuppone una competenza già acquisita (precisione del gesto, uso del quaderno piccolo, gestione del materiale).

1.1.2 L'aula come oggetto culturale

La scuola e tutto ciò che la riguarda assumono un aspetto ed un ruolo preciso nell'immaginario comune sia di chi l'ha frequentata sia di chi non l'ha frequentata, generando quindi anche delle aspettative.

All'interno di una classe multiculturale, questa considerazione è di particolare rilevanza poiché possono entrare in gioco delle resistenze dovute a degli attaccamenti identitari, specialmente nel contesto di ambienti di apprendimento non formali o informali. Può capitare infatti che l'aspetto dell'aula, le metodologie applicate dall'insegnante o entrambe esercitino un'influenza negativa sul coinvolgimento degli studenti, che li porti fino a indurli a domandarsi: "Sto davvero andando a scuola?". Frequenti sono soprattutto casi in cui ci presentano delle resistenze da parte degli studenti rispetto alle metodologie che più si discostano da quelle tradizionali o quelli in cui si registra una netta differenza di comportamento quando lo stesso utente frequenta una scuola in contesto formale e quando frequenta per esempio i corsi interni alle singole realtà.

In questi casi, si invita ad adottare strategie già menzionate sopra: l'insegnante deve lavorare sul patto educativo che ha costruito con gli studenti e farli sentire parte del processo con l'obiettivo non secondario di fare sentire lo studente protagonista del percorso.

1.2 IL TEMPO: LA CONTINGENZA

La dimensione del tempo applicata a questo contesto ci introduce due questioni cruciali:

- la prima è di carattere antropologico: l'incontro tra diverse percezioni del tempo;
- la seconda è legata alle prospettive: come progettare un percorso di apprendimento in base al tempo a disposizione.

1.2.1. Il problema di carattere antropologico

Il concetto di tempo è una nozione che può essere codificata in maniera diversa da cultura a cultura, diventando così terreno fertile per diversi fraintendimenti interculturali, dunque comunicativi, quando queste si vengono ad incontrare (Balboni, 2025). Non esiste uno spazio neutro, non ci si può confrontare con una nuova cultura senza applicare i codici della propria. In un contesto di lavoro dove strutturalmente avvengono incontri tra diverse culture, possono dunque presentarsi delle criticità tipiche che è possibile prevedere.

- puntualità: rispettare un orario potrebbe rivelarsi un compito difficile da eseguire non solo per motivi legati all'età ("è piccolo, deve ancora imparare") o alle abitudini ("non ha mai avuto degli orari, deve solo adeguarsi"), ma anche per questioni più vicine alle caratteristiche del contesto socioeconomico di origine; l'organizzazione del tempo infatti viene affidata a strumenti e modelli di gestione diversi da luogo a luogo e in funzione dei fattori che regolano la vita pubblica della comunità che lo abita; intervenire su questi comportamenti è un compito di natura educativa e nell'ambito della classe significa rinegoziare il significato di tempo strutturato per un fine.
- *time is money*: come investiamo il nostro tempo? Con questa espressione si vuole richiamare al fatto che diverse culture possono valutare in maniera diversa lo scorrere del tempo; questo significa che il senso delle attività che vengono proposte e le modalità in cui vengono organizzate potrebbero non essere sempre condivisi; ci sono ad esempio persone per cui il tempo è denaro e in questi casi l'atteggiamento sarà quello di voler arrivare dritti al punto per la strada più comoda, spesso scelta sulla base delle proprie aspettative e quindi dei propri codici; ci sono persone per cui invece i convenevoli sono una parte importante del processo.

In entrambi i casi, il compito dell'insegnante sarà quello di osservare ed ascoltare la classe per trovare delle strategie di gestione adeguate.

BOX 2.1_ Tempo e prospettive

Un aspetto cruciale che riguarda le fasi di programmazione e progettazione dei corsi di L2 nel contesto dell'accoglienza è legato alle prospettive dello studente migrante. Queste prospettive ancorano il lavoro dell'insegnante alla contingenza e lo costringono spesso ad adottare strategie non ottimali.

Ci sono almeno tre domande che ci possiamo fare per comprendere meglio a quali opportunità abbia accesso o meno lo studente migrante:

- **Quando è arrivato?** La domanda non si riferisce tanto alla data di ingresso nel paese quanto all'entrata nel sistema di accoglienza; inoltre, il dato da indagare non è solo "da quanto tempo" ma anche "in che periodo dell'anno?". Questi dati possono influenzare enormemente il ventaglio di opportunità a disposizione per lo studente sia per quanto riguarda i corsi esterni che i corsi interni alle strutture del progetto di riferimento. Una situazione molto comune è quella in cui si rende necessario inserire dei nuovi studenti nei corsi già avviati. In questi casi, risulta

particolarmente importante avere accesso a dei protocolli di accoglienza linguistica completi ed efficaci e potrebbe tornare utile all'insegnante prevedere delle attività studiate in maniera specifica per accogliere nuove persone all'interno del gruppo classe (si veda, ad esempio, [Il protocollo di accoglienza linguistico-comportamentale](#)).

- **Quanto tempo ha a disposizione?** Il tempo che gli studenti migranti hanno a disposizione per acquisire le competenze di base non è uguale per tutti e dipende dalle caratteristiche del progetto di accoglienza e dagli obiettivi del singolo percorso di vita; l'insegnante deve essere quindi consapevole del fatto che non ha sempre tutto il tempo necessario per raggiungere le competenze attese e deve riflettere su quali siano gli obiettivi prioritari e le metodologie più utili per ottenerli; inoltre non va sottovalutato il peso dell'atteggiamento dello studente di fronte alla sua condizione: alcune persone potrebbero guardare alle difficoltà come a delle sfide, mentre altri potrebbero vederci dei presagi di un destino avverso, compromettendo così l'acquisizione.
- **È sufficiente?** Questa domanda si riferisce al problema dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e delle disabilità; anche in questo caso, si rimanda all'importanza e al ruolo che giocano i protocolli di accoglienza linguistica nell'individuare nel più breve tempo possibile situazioni simili, così da poter avviare un processo di ricerca e identificazione ed al valore di quelle metodologie didattiche che ampliano le tipologie di input ampliando così anche le intelligenze e le competenze che possono stimolare.

1.3. GLI ATTORI: I RUOLI IN GIOCO (INSEGNANTE/EDUCATORE, STUDENTE, GRUPPO CLASSE)

Nei manuali di glottodidattica, lo spazio dell'azione didattica, cioè dell'attività di insegnamento, viene rappresentato con un modello (Balboni, 2025) composto da tre elementi costitutivi: la persona che apprende, ovvero lo studente; la persona che insegna, cioè l'insegnante; e l'oggetto dell'apprendimento, quindi la materia, in questo caso la lingua. Tradizionalmente, questo modello viene graficamente mostrato come un triangolo che pone al vertice lo studente e alla base il docente e la disciplina. Questa rappresentazione mira a sottolineare il ruolo centrale che deve assumere lo studente, in quanto principale beneficiario dell'azione didattica e rappresenta l'insegnante come il vero possessore della conoscenza enfatizzando il suo ruolo di mediatore nel processo di

apprendimento. Sia la figura dell'insegnante sia quella dell'alunno sono state tuttavia oggetto di numerosi studi nel corso della seconda metà del '900 e la natura dei loro ruoli nel contesto della relazione di apprendimento è stata spesso riformulata.

Una rappresentazione più moderna dello stesso modello vede lo studente e la materia poste allo stesso livello e il docente come elemento che le collega ma che sottostà ad entrambe, come fosse un ponte tra le due sfere. Graficamente, questo sistema ha il pregio di non perdere la centralità attribuita allo studente, ma allo stesso tempo non tratta l'oggetto dell'insegnamento come una competenza autonoma, indipendente e viva. L'insegnante diventa esclusivamente l'attore della mediazione didattica, il mediatore tra gli studenti e la materia.

1.3.1 Gli studenti e la classe: filtro affettivo, multiculturalismo e interculturalismo

Per raggiungere il loro scopo, gli studenti devono mettersi in gioco, utilizzare le proprie competenze per acquisire nuove conoscenze ed abilità, ma questo compito li pone sotto pressione e può portare all'attivazione del filtro affettivo. Si tratta di una forma di difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine.

Secondo Krashen, che inserisce l'ipotesi di filtro affettivo all'interno del Modello del Monitor e nella cornice più ampia della acquisizione delle lingue seconde (SLAT o *Second Language Acquisition Theory*), in presenza di questi stati emotivi negativi il processo è inibito, in quanto la processazione dell'input è parziale e di conseguenza il *Language Acquisition Device* non è in grado di operare efficacemente ed al massimo delle proprie possibilità. Obiettivo dell'insegnante sarà quindi quello di creare un ambiente di apprendimento libero da momenti particolarmente stressanti e adeguare gli obiettivi alle competenze effettive degli studenti nel rispetto delle zone di sviluppo prossimale di ciascuno. In quest'ottica, l'errore fa parte del processo di apprendimento e ne è anzi un indicatore.

La definizione di classe ci dice che il totale è maggiore della somma delle sue parti, ovvero che il gruppo di studenti non è mai solo una somma di individui, ma un organismo con le proprie uniche caratteristiche e che cresce costantemente sotto la guida dell'insegnante. Anche nel contesto dell'accoglienza, così come in molte altre classi di L2, questa considerazione richiama il fatto che la maggioranza delle classi ospitano persone di diversa origine ed estrazione sociale, creando dei microsistemi dove si possono incontrare

diversi codici, abitudini, religioni. Questa riflessione richiama pertanto il tema del multiculturalismo e dell'interculturalismo.

I termini "multiculturale" ed "interculturale" hanno significati diversi, i quali richiamano modelli pedagogico-educativi e di integrazione differenti. Il primo si riferisce alla presenza di diverse culture nello stesso spazio e tempo, afferisce cioè a uno stato delle cose con un'ottica statico-descrittiva. Il secondo termine invece si caratterizza per la dinamicità delle trasformazioni culturali e del processo basato sul confronto di culture, incontro dal quale scaturiscono scambi personali e simmetrici nonché le possibilità di arricchimento reciproco. Per questo si preferirà parlare di educazione interculturale, la quale si propone di sviluppare principi ed atteggiamenti di apertura, dialogo e di reciproca contaminazione, all'interno del cosiddetto processo di acculturazione, cioè di adattamento al nuovo contesto socioculturale e/o sociolinguistico dovuto al contatto continuo e diretto tra persone appartenenti a culture diverse. Per sintetizzare, la classe multiculturale pone l'accento sulle differenze tra culture, mentre la classe interculturale sulle affinità tra le differenze culturali. I percorsi didattici di promozione dell'interculturalità non possono essere, per loro stessa natura, rigidi, inflessibili, ripetibili e riproducibili meccanicamente per ogni situazione, tanto più in contesti di eterogeneità culturale.

Come agire allora? Bisogna creare uno spazio interculturale all'interno del quale costruire insieme, insegnanti, studenti e vari operatori delle comunità accoglienti, significati condivisi

“Si tratta [...] di valorizzare le potenzialità di un ambiente di apprendimento come luogo di produzione di senso, all'interno di un processo sociale dinamico, tra individui impegnati in compiti concreti con un obiettivo comune [...]. Allora è questa la prospettiva su cui occorre agire: far attraversare esperienze che, attraverso la negoziazione sociale, consentano la costruzione di nuovi schemi interpretativi in una prospettiva interculturale. Progettare ambienti, percorsi, occasioni di apprendimento in cui gli studenti possano affrontare in modo collaborativo situazioni di problem solving nelle quali negoziare e condividere le possibili soluzioni e attivare processi di co-costruzione delle conoscenze.” (Varani, 2021, pp. 105)

BOX 2.2_L'importanza della cura delle relazioni e del clima di classe

È la qualità delle relazioni a fare la qualità dei contesti: tradotto, gli ambienti di apprendimento devono, in prima battuta, favorire un clima relazionale di apertura e dialogo. Il clima presente in classe esercita un'azione fondamentale dell'apprendimento scolastico, influenzando inoltre sul senso di benessere degli individui coinvolti.

Tra le prime criticità che emergono all'interno di una classe di studenti di italiano L2 nelle comunità di accoglienza è il non trovarsi di fronte a un gruppo classe, bensì a singoli individui, i quali si percepiscono come tali. Il primo obiettivo sarà dunque creare un ambiente sereno, accogliente, inclusivo, aperto e il più possibile chiaro nelle sue richieste. Il clima in classe è determinato principalmente da due fattori: dai modelli relazionali e comportamentali dell'insegnante, dalla qualità ovvero dell'interazione che viene a crearsi tra studenti e insegnanti, e, in secondo luogo, da variabili legate al contesto, all'ambiente fisico e sociale, come la realtà organizzativa della scuola, i suoi spazi fisici. L'insegnante svolge un ruolo delicato e fondamentale: per gli studenti può diventare un punto di riferimento, con i suoi modelli verbali e non verbali può trasmettere loro le proprie conoscenze, ma anche gli stati d'animo, le motivazioni a stare insieme, le norme comportamentali.

Gli elementi che un docente dovrebbe tenere presenti per la costruzione di un gruppo classe coeso possono essere i seguenti:

- fare/approfondire la conoscenza dell'altro: partendo in primis dal proprio nome e a seguire dalla presentazione di sé con auto-narrazioni guidate, per lavorare sia sulla relazione sociale sia sul senso di appartenenza. Far sentire gli studenti liberi di parlare, di sentirsi ascoltati senza giudizio, per prendere consapevolezza di quanto l'altro sia simile e nello stesso tempo diverso da noi;
- stimolare e promuovere l'ascolto attivo: l'ascolto non si può ottenere con l'imposizione, perché ascoltare è un'azione volontaria. Attraverso esercizi mirati è necessario attribuire a questa azione una precisa funzione: ascoltare per ottenere informazioni, per comprendere idee-concetti, per empatizzare con l'altro ed infine per imparare a guardare le cose da un nuovo punto di vista;
- operare per ottenere un contesto collaborativo: stimolare gli studenti ad agire per il raggiungimento di un obiettivo comune in cui ciascuno mette in campo le proprie risorse;
- promuovere il rispetto reciproco, la responsabilità individuale e collettiva: incoraggiare gli studenti a prendersi cura dell'ambiente e a rispettare le regole

insieme stabilite (ad esempio, l'orario delle lezioni, con relative pause preventivamente concordate).

Un'altra criticità è il trovarsi di fronte a gruppetti formati in base alla cultura di provenienza, con atteggiamenti poco inclusivi, di chiusura e talvolta di pregiudizio nei confronti degli altri. Si fa l'esempio di quando un MSNA si trova da solo in mezzo a un gruppo con provenienze eterogenee (dove si dimostrerà perlopiù schivo, silenzioso e appartato) rispetto a quando si ritrova all'interno di un gruppo di coetanei connazionali (spesso animati da toni giocosi, accesi e talvolta irruenti). È in classi come queste che ci si confronta, oggi, con la società di domani. Insegnare in una prospettiva interculturale significa allora assumere la diversità come paradigma dell'identità, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.

1.3.2 L'insegnante educatore e i suoi ruoli

Come tutti gli elementi che compongono la classe, anche l'insegnante è stato al centro di studi e ragionamenti che ne hanno cambiato anche radicalmente aspetto e funzioni nel corso della seconda metà del XX secolo. Oggi il docente non è considerato solo "colui che possiede la materia", ma piuttosto un vero esperto di didattica disciplinare (Balboni, 2025) con conoscenze nell'ambito di diverse discipline come la psicologia, la pedagogia, l'antropologia e con competenze nel campo delle metodologie didattiche. In altre parole, è diventato un professionista dell'azione didattica, una persona in grado di leggere la classe e di progettare e programmare le sue lezioni partendo dall'analisi dei bisogni manifestati dai parlanti che ha di fronte.

L'insegnante ha così acquisito nel corso degli anni diversi ruoli (Balboni, 2025), ognuno dei quali afferisce ad un particolare stile di insegnamento:

- **facilitatore**: il suo ruolo non è solo quello di trasmettere delle conoscenze, ma quello di permettere agli studenti di imparare ad usarle, acquisendo competenze linguistiche attraverso attività appositamente pianificate.
- **consigliere**³ (o *counselor*): l'insegnante diventa una figura di riferimento per consigli, suggerimenti, piccoli aiuti, ma sebbene sia l'autore dell'azione didattica, si considera al di fuori del lavoro di apprendimento: il suo compito è quello di

³ Questo ruolo appartiene al modello di insegnamento denominato *Community Language Learning* proposto dallo psicologo gesuita Curran verso la fine degli anni '60.

individuare il ritmo e lo stile di apprendimento dei discenti in maniera da suggerire le giuste attività e poi agire come punto di riferimento.

- maieuta⁴: conoscenze, abilità e competenze non vanno trasmesse ma devono invece emergere dal discente come fossero la risposta ad una domanda; l'azione didattica assume quindi l'aspetto di un dialogo continuo all'interno del quale compito dell'insegnante è fare poche domande e creare le condizioni in cui lo studente può dare una risposta attingendo alle proprie risorse o ampliandole.
- tutore (o tutor): facendo appello al significato più antico del termine, il tutore è una persona che ha il compito di assistere qualcuno durante un percorso. Quando l'insegnante si impegna a garantire protezione e sicurezza durante tutto il percorso del discente allora sta svolgendo il ruolo del tutore.
- regista: la classe diventa un palcoscenico dove lui sta dietro le quinte e guida gli studenti-attori.

Nel contesto dell'istruzione formale, l'insegnante rappresenta l'istituzione scolastica e quindi svolge anche una funzione educativa poiché deve agire come un modello. Nel mondo dell'accoglienza accade di frequente che gli insegnanti che gestiscono i corsi di italiano L2 facciano parte delle equipe educative multidisciplinari e che quindi lavorino anche come veri e propri educatori. Questa circostanza talvolta può creare delle difficoltà dal momento che lo spazio ed il tempo della lezione rischia di venire occupato da richieste e domande fuori contesto e senza alcun legame con gli obiettivi di apprendimento dell'azione didattica. Compito dell'insegnante in questi casi sarà quello di separare i ruoli, ricordando esplicitamente che quali sono gli scopi e le regole che definiscono lo spazio della lezione (il patto educativo).

BIBLIOGRAFIA PARZIALE (DA INTEGRARE A CURA DEL PARTNER DI PROGETTO)

Balboni P. E., *Le lingue di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, De Agostini Scuola SpA, Novara 2006

⁴ Nel campo dell'insegnamento di L2, questo stile di insegnamento viene proposto in alcune metodologie come la *Silent Way* del pedagogista svizzero Gattegno ed è uno stile cardine dei metodi che si riferiscono all'approccio naturale di Krashen e Terrell.

Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Attività per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere e lingue classiche*, D Scuola SpA, Milano 2023

Balboni P. E., *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999

Varani A., *Insegnare e apprendere in una società multiculturale Criteri e metodi per una didattica interculturale*, in *Educazione civica vs Educazione alla cittadinanza. Continuità? Novità? Conflitto?*, in OPPInformazioni, n. 129-130: 2021, pp.98-117

2. I PRINCIPALI APPROCCI

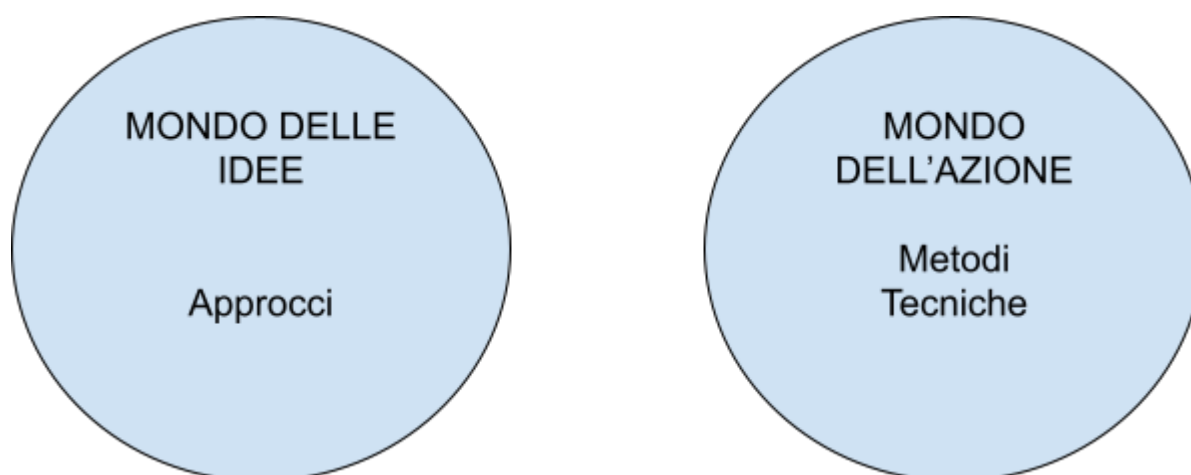
2.1. DEFINIZIONI DI APPROCCIO, METODOLOGIA E TECNICA

Prima di affrontare i contenuti degli approcci per l'insegnamento di una lingua straniera è necessario far chiarezza sui termini approccio, metodo e tecnica (Balboni, 2006).

Per APPROCCIO s'intende la filosofia di fondo, l'orientamento teorico, la prospettiva fondata sui principi attraverso i quali si desidera declinare l'insegnamento. I principali approcci sono: formalistico, naturale, strutturalistico, comunicativo e umanistico-affettivo (anche detto umanistico-emotivo). Questi ultimi due verranno approfonditi nei paragrafi successivi.

Per METODO (o metodologia) s'intende la strategia messa in atto dal docente, quindi l'attuazione delle indicazioni dell'approccio in modelli operativi concreti. Ad esempio, quale contenuto privilegiare durante una lezione o la scelta del libro di testo, ecc.

Per TECNICA s'intende la realizzazione delle strategie, quindi tutte le azioni e le procedure didattiche concrete utilizzate per raggiungere l'obiettivo del metodo: ad esempio gli esercizi o le attività ludico-creative di memorizzazione lessicale, il role taking, ecc.



Esempi:

- approccio: formalistico → metodo: grammaticale → tecnica: lettura, dettato, traduzione.
- approccio: umanistico-affettivo → metodo: TPR⁵ → tecnica: gioco accoppiamento parola-azione (vince chi tra due studenti chi effettua correttamente la richiesta dell'insegnante, ad esempio alza la mano sinistra).

2.2. APPROCCIO COMUNICATIVO

Questo approccio si basa sull'uso della lingua in contesti reali, quali ad esempio le situazioni quotidiane, secondo un'ottica non esclusivamente nozionistica di competenza linguistica (intesa come insieme di regole) bensì funzionale, al fine cioè di sviluppare le competenze che si legano a tutti gli aspetti della comunicazione:

- competenza linguistica (fonetica, fonemica, lessico, morfosintassi);
- competenza sociolinguistica (registri, stili linguistici);
- competenza paralinguistica (velocità dell'eloquio, tono della voce, pause);
- competenza extra-linguistica: significati veicolati da linguaggio non verbale (prossemica, sensoriale, cinesica).

Al centro di questo approccio vi sono il soggetto apprendente, i suoi bisogni specifici e le sue motivazioni all'apprendimento. Si insegna dunque ciò che serve al parlante per poter comunicare nella lingua straniera.

⁵ *Total Physical Response*: metodo di coinvolgimento totale, psichico e fisico del discente nell'atto dell'apprendimento

OBIETTIVO

Sviluppare competenze legate ai bisogni comunicativi del soggetto apprendente.

CARATTERISTICHE

- lingua non focalizzata solo sui contenuti linguistici ma inserita in una situazione comunicativa;
- valenza strumentale più che formativa;
- approccio induttivo nei confronti della grammatica;
- incoraggia gli studenti ad interagire tra loro;
- prepara gli studenti ad interagire con persone di culture, background e contesti diversi.

METODI

- situazionale: acquisizione di una competenza comunicativa attraverso una situazione, che da essenzialmente fisica (al bar, al ristorante, in stazione) si trasforma progressivamente in verbale (chiedere per sapere/per avere, chiedere scusa/permesso, domandare un'informazione, un consiglio).
- nozionale-funzionale: insegnamento a partire dal contenuto semantico e non solo da quello forma; la lingua non viene analizzata in termini di descrizione formale (nome, verbo, aggettivo) ma in termini di scopi comunicativi universali e atti linguistici – detti “funzioni” – quali salutare, presentarsi, offrire, ecc., i quali implicano la conoscenza di specifiche nozioni (spaziali, temporali, di numero, di genere). Le funzioni scelte sono strettamente correlate alle situazioni sociali e in base all'analisi dei bisogni comunicativi degli studenti; si privilegia la lingua orale.

ESEMPI DI ATTIVITÀ

- simulazioni di situazioni quotidiane;
- condurre gli studenti nei luoghi dove praticare nell'immediato la lingua (ad esempio, in posta per richiedere il kit-postale);
- discussioni e riflessioni sulle situazioni, sui contenuti, sugli scopi, sulla lingua d'uso, sul registro;
- attività che incoraggiano l'uso della lingua in situazioni pratiche.

STRUMENTI

- documenti autentici;
- materiale audio-visivo;
- dialoghi e conversazioni liberi e creativi.

DOCENTE

Analizzatore dei bisogni comunicativi dello studente, accompagnatore e facilitatore del processo di apprendimento.

STUDENTE

Al centro, attivo, creativo.

2.3 APPROCCIO UMANISTICO-AFFETTIVO

Le teorie alla base di questo approccio sono le stesse dell'approccio comunicativo con una maggiore focalizzazione sulle dimensioni psicologica, neurolinguistica e affettiva: c'è la volontà di coinvolgere lo studente nella sua completezza, chiamando in causa accanto alla componente razionale anche quella motivazionale, legato alle caratteristiche individuali di ognuno e, soprattutto, la componente emotiva. Particolare attenzione viene data all'atmosfera di classe: l'ambiente dev'essere rilassante così da permettere l'abbassamento del filtro affettivo per consentire un migliore apprendimento. Le lezioni si realizzano in modalità eterogenee coerentemente al metodo che fa da sfondo all'azione educativa: dalla lezione frontale alla presenza silenziosa e rassicurante dell'insegnante.

OBIETTIVO

Centralità dell'autorealizzazione della persona in un clima sociale, cioè la ricerca di una piena attuazione delle proprie potenzialità.

CARATTERISTICHE

- interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi, emotivi e fisici;
- importanza della teoria delle intelligenze multiple di Gardner o il concetto di multi-sensorialità: ogni persona ha un canale preferito per fare esperienza del

mondo e per apprendere, canale che va sfruttato anche per l'insegnamento linguistico; quest'ultimo deve coinvolgere tutti i sensi della persona, per attivare il maggior numero di aree cerebrali e metterle al servizio dell'apprendimento;

- assenza di processi generatori di ansia per abbassare il filtro affettivo e che è in grado di bloccare l'apprendimento.

DOCENTE

- è una figura discreta che osserva, segue, consiglia e incoraggia i suoi apprendenti;
- in alcuni casi assimilabile allo psicoterapeuta.

STUDENTE

Artefice del proprio apprendimento e aperto all'esperienza linguistica grazie all'abbassamento e alla neutralizzazione del filtro affettivo.

2.4 APPROCCIO INTEGRATO

La maggior parte degli insegnanti utilizza un approccio integrato che, pur all'interno delle coordinate di base dell'approccio comunicativo e umanistico-affettivo, accoglie principi o stimoli provenienti da diversi versanti della glottodidattica e più in generale della psicologia dell'apprendimento.

Non ci riferiremo dunque a tecniche, metodi o approcci in termini di positivo/negativo, moderno/antiquato, ma valutandone piuttosto la loro coerenza concettuale ed efficacia/efficienza nel raggiungere l'obiettivo che ci si è proposti, tenendo a mente che ogni situazione di apprendimento, ogni individuo, ogni gruppo classe, legati a un tempo e a un luogo specifico, merita una lettura unica e anch'essa specifica. L'elasticità, l'empatia, l'intuizione, lo spirito di iniziativa, la creatività, la trasparenza e l'accoglienza sono e rimangono qualità imprescindibili per la buona pratica d'insegnamento ancora prima della scelta degli strumenti, della tecnica, del metodo e dell'approccio.

BIBLIOGRAFIA

Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005

Chini M., Bosisio C., *Fondamenti di Glottodidattica*, Carocci Editore, Roma 2022

Balboni P. E., *Le lingue di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, De Agostini Scuola SpA, Novara 2006

Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Attività per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere e lingue classiche*, D Scuola SpA, Milano 2023

Balboni P. E., *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999

3. METODOLOGIE

3.1 LA PUA

Uno degli output di progetto del FAMI “INSPIRE – Innovazione SPerimentazione IntegRazioneE” (2019-2022) è stato il manuale [*Insegnare italiano a utenti vulnerabili. Una proposta di accelerated learning basata sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento*](#), redatto da Fabiola Sguassero e Maria Grazia Lamparelli⁶.

In questa sede riteniamo utile richiamare in estrema sintesi le caratteristiche del metodo PUA, che nasce dalla visione di una formazione equa e inclusiva, a portata di tutti e a misura di ognuno: rimandiamo quanti fossero interessati ad approfondire la PUA al manuale stesso, da cui è tratto il testo che segue.

In un ambiente tanto vario quanto stimolante come l'insegnamento della L2 a stranieri non alfabetizzati o scarsamente scolarizzati, una delle sfide più stimolanti è quella di progettare un intervento didattico in grado di dare spazio alla variabilità individuale, intesa come diversità fisica, emotiva e neurologica dei discenti; un intervento capace di offrire a ciascuno la possibilità di fiorire nel rispetto della propria unicità.

In questo, ci viene in aiuto la PUA, ovvero la Progettazione Universale per l'Apprendimento: questo modello si pone l'ambizioso obiettivo di pervenire alla progettazione e realizzazione di **curricoli universali in grado di progettare per estremi**,

⁶ Sguassero F., Lamparelli M.G., *Insegnare italiano a utenti vulnerabili. Una proposta di accelerated learning basata sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento*, FAMI “INSPIRE – Innovazione SPerimentazione IntegRazioneE” (2019-2022), Udine 2022.

indirizzando intenzionalmente i bisogni di tutti i discenti, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e dalle disabilità presenti.

3.1.1 Che cosa significa PUA?

Progettazione: fondamento della PUA è l'azione didattica deve essere intenzionale, sistematica e pianificata a partire da uno spazio di attenzione ai bisogni di ciascun discente.

Universale: applicare la PUA significa progettare per estremi, tenendo in considerazione i bisogni di coloro che sono considerati ai margini della "norma". In questo modo, viene garantita a tutti l'opportunità di svilupparsi e diventare studenti esperti, nel rispetto delle proprie specificità.

Apprendimento: la PUA intende supportare ciascun allievo a maturare come apprendente. La PUA non mira a facilitare l'apprendimento, bensì ad architettare attività che offrano allo studente "difficoltà desiderabili" (Robert Bjork): attività, dunque, prive di barriere all'apprendimento e contenenti delle sfide entro la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij).

3.1.2. Principi fondamentali e linee guida

Ricalcando il modello neurologico del cervello in apprendimento, la PUA individua e poggia le fondamenta su tre principi fondamentali, ciascuno indirizzato ad attivare una specifica classe di reti neurali:

- **reti affettive**, il **perché** dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento;
- **reti di riconoscimento**, il **cosa** dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
- **reti strategiche**, il **come** dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione.

Partendo da questi principi, viene fornito un set di suggerimenti concreti intesi a porre ogni discente nella condizione di partecipare a opportunità di apprendimento significative e sviluppare le qualità di uno studente esperto.

3.1.3 Il ciclo di progettazione

Come si vede chiaramente dal diagramma sottostante, il docente viene chiamato per prima cosa a identificare le possibili barriere all'apprendimento, dopodiché a sviluppare gli obiettivi del suo intervento didattico, sulla base dei quali svilupperà le adeguate verifiche: solamente in seguito si occuperà dei metodi e dei materiali. Fondamentale, infine, dopo la fase dedicata all'insegnamento vero e proprio, il momento di revisione e riflessione, dal quale si ritornerà allo step 1 con nuove consapevolezze e strumenti più affinati.

Il ciclo di progettazione PUA (Rao, Meo 2016); diagramma adattato da Torres e Meo (2019). Traduzione di Fabiola Sguassero.



3.2 LA SUGGESTOPEDIA

La suggestopedia può essere definita come lo studio dell'influenza delle suggestioni sull'apprendimento. Questo approccio consente di acquisire nuove conoscenze in modo più rapido, con minore fatica e risultati più duraturi rispetto ai metodi tradizionali (Ferencich, 2009).

3.2.1 Breve storia

Il metodo fu sviluppato negli anni '60 dallo psichiatra e psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov e venne inizialmente utilizzato per l'insegnamento delle lingue agli agenti del KGB. A partire dagli anni '80, la suggestopedia ha trovato terreno fertile soprattutto negli Stati Uniti e in Germania, ottenendo particolare successo nel contesto aziendale, dove era cruciale ottimizzare i tempi di apprendimento.

3.2.2 La suggestopedia moderna

Rientrando tra i metodi umanistico-affettivi, la suggestopedia moderna combina la proposta originale con elementi teorici contemporanei: le intelligenze multiple di Gardner, l'attenzione ai canali sensoriali, gli stili di apprendimento, la desuggestione delle barriere cognitive, le neuroscienze e le tecniche della Programmazione Neurolinguistica (Ferencich, 2009).

L'obiettivo è creare un'esperienza didattica che stimoli le risorse cognitive, emotive, motivazionali e fisiologiche degli studenti attraverso suggestioni mirate. L'ambiente di apprendimento è progettato per essere positivo, coinvolgente e flessibile, rispettando i diversi bisogni e stili di apprendimento dei partecipanti. Il metodo, infatti, consente di attivare sia il conscio che il subconscio, favorendo un'accelerazione dell'apprendimento fino al 50%.

3.2.3 Struttura del metodo

La suggestopedia prevede una fase che precede il lavoro in aula: cura particolare è posta alla preparazione della lezione, con una scaletta ben definita, la creazione di materiali ad hoc, la preparazione della classe. Nonostante ciò, la scaletta deve essere adattabile in tempo reale a qualsiasi necessità emerga dagli studenti (livello di energia, umore, bisogni).

La lezione suggestopedica è articolata in fasi brevi, organizzate in base agli obiettivi formativi e ai bisogni contingenti degli studenti:

1. Decodificazione: i contenuti vengono presentati in modo creativo ed emotivamente coinvolgente. Include anche il “concerto attivo”, in cui l’insegnante legge i testi con sottofondo musicale.
2. Concerto passivo: fase di ascolto rilassato con musica strumentale a 432 Hz, che facilita la memorizzazione.
3. Fase attiva: momento centrale della lezione (circa 80% del tempo), dedicato ad attività che stimolano l’elaborazione e l’integrazione dei contenuti.
4. Integrazione mentale: riassunto e verifica dell’apprendimento.

Ogni attività, pensata per durare non oltre 15 minuti, è costruita tenendo conto delle intelligenze multiple, delle preferenze sensoriali e delle modalità relazionali (individuale, coppia, gruppo). L’accento viene posto sul rinforzo positivo: si valorizzano le risposte corrette (penna verde) piuttosto che gli errori (penna rossa).

3.2.4 Dinamiche di classe

Le lezioni iniziano spesso con un *icebreaker* per calibrare il clima della classe: domande metaforiche, classificazioni visive o giochi emotivi aiutano a sintonizzarsi con lo stato del gruppo. Il docente adatta la scaletta in base all’energia del gruppo, promuovendo sempre un’esperienza di apprendimento centrata sullo studente, considerato protagonista attivo del proprio percorso.

Tra le strategie più efficaci c’è quella della “seconda identità”, che consente allo studente di impersonare un personaggio o oggetto, liberando risorse inesprese e superando barriere emotive e culturali.

L’insegnamento si arricchisce di attività creative, ludiche, sfide cooperative e momenti di riflessione attraverso feedback e debriefing.

3.2.5 Neuroscienze e apprendimento

Le neuroscienze confermano la validità di approcci educativi che coinvolgono il cervello in maniera olistica. La plasticità cerebrale – ovvero la capacità del cervello di modificarsi in risposta agli stimoli – si attiva maggiormente in contesti multisensoriali, emotivamente ricchi e liberi da stress.

Inoltre, i bisogni primari (fame, sete, sonno, temperatura) devono essere soddisfatti per garantire un apprendimento efficace (Maslow, 1954). L'attenzione implica orientare e mantenere attivi network neurali appropriati (interesse e coinvolgimento) e contemporaneamente escludere e sopprimere le interferenze di distrattori esterni e interni⁷.

3.2.6 L'ambiente di apprendimento

Il setting fisico gioca un ruolo cruciale: la classe deve essere accogliente, ordinata, priva di rumori o interferenze visive, con un'illuminazione adeguata e spazi flessibili. I banchi si riorganizzano in base alle attività: isole per il lavoro di gruppo, postazioni libere per attività individuali o in coppia, cerchio per la plenaria. È utile predisporre l'aula con materiali visivi e tematici, in modo che lo spazio stesso diventi parte dell'esperienza immersiva nella lingua o materia studiata.

3.2.7 Il ruolo dell'insegnante

Il docente suggestopedico è una guida autorevole ma non autoritaria. Comunica con assertività e si pone come "capobranco" che accompagna ogni studente verso i propri obiettivi, senza giudicare ma valorizzando gli errori come tappe di crescita (Lucangeli, 2018).

3.2.8 Conclusioni

La suggestopedia moderna rappresenta un metodo didattico "neurologicamente confortevole" (Jensen, 2005), capace di integrare emozione, movimento, relazioni positive e ambienti ricchi per potenziare l'apprendimento e il benessere degli studenti.

3.2.9 Applicazioni nella didattica L2 per studenti migranti

Sebbene non sia sempre replicabile nella sua interezza, la suggestopedia offre strumenti utili anche nei contesti educativi con studenti migranti, tra cui richiedenti asilo, MSNA o adulti debolmente alfabetizzati. Ecco alcune strategie adattabili:

⁷ Stringere rapporti sociali ed evitare quindi l'esclusione, spegnere la fame e la sete, combattere il sonno, il caldo o il freddo, preservarsi da situazioni dannose per sé e gli altri, momenti imbarazzanti, o occasioni che generano possibili fallimenti.

- La proposta di attività brevi, la varietà di ritmo e l'ampio spazio dedicato all'azione (circa l'80% del tempo) risultano efficaci con studenti non abituati a contesti scolastici formali e spesso soggetti a disturbi dell'attenzione.
- La struttura della lezione (*icebreaker*, presentazione dei contenuti, attività, verifica, chiusura) aiuta a creare uno spazio temporale protetto, che permette agli studenti di "lasciare fuori i cantieri aperti" e concentrarsi sull'apprendimento, anche in situazioni di stress o trauma.
- L'approccio multisensoriale (visivo, uditivo, cinestesico, olfattivo e gustativo), unito all'attenzione per le intelligenze multiple (Gardner) e ai diversi stili di apprendimento, valorizza abilità spesso non convenzionali ma molto efficaci, ampliando la gamma dei profili raggiungibili.
- La preparazione meticolosa della lezione, con scaletta e materiali dedicati, consente di tenere conto di tutti questi aspetti.
- La costruzione progressiva della conoscenza, visibile nei cartelloni appesi in aula, è utile sia per offrire una rappresentazione tangibile del percorso, sia per stimolare specifiche intelligenze (come quella logico-matematica attraverso i cartelloni grammaticali, anche se non esplicitamente spiegati).
- La valorizzazione delle risposte corrette, piuttosto che la sottolineatura degli errori, promuove un clima di fiducia con l'insegnante e rafforza l'autostima dello studente, elemento essenziale soprattutto per chi non ha mai frequentato la scuola.
- La flessibilità nella gestione in base all'umore della classe, l'attenzione ai bisogni dei discenti e alla curva dell'attenzione, unite a un ambiente sereno e assertivo, non solo riducono le distrazioni legate ai bisogni primari, ma favoriscono un senso di riconoscimento e appartenenza. In questo spazio, chi sta vivendo una perdita d'identità può iniziare a ricostruire una propria posizione sociale.
- Le attività di debriefing e feedback consentono di adattare costantemente contenuti e strategie alle specificità della classe, che può variare molto per lingua, scolarizzazione, alfabetizzazione e interessi.
- L'uso della "seconda identità" permette agli studenti di accedere a risorse interiori che spesso resterebbero bloccate, aggirando barriere cognitive o emotive: logico-critiche (legate a ciò che si può spiegare razionalmente), intuitive-emozionali (collegate alla fiducia e alla sicurezza) ed etico-morali (legate al sistema di valori individuale).

- Infine, la figura dell'insegnante come "capobranco" e non come pastore – unita all'uso del patto formativo – risulta particolarmente efficace con studenti adulti, che portano con sé un vissuto già strutturato. In questo modo questi si sentono valorizzati e stimolati nella costruzione di nuovi strumenti per affrontare il proprio percorso di vita.

BOX 3.1_Bibliografia:

Ferencich R., *Suggestopedia moderna. Teoria e pratica*, Guerra Edizioni, Perugia 2019.

Ferencich R., Filiberto P., *Suggestopedia moderna con gli adolescenti a scuola, tra strategie pratiche e neuroscienze*, in «Bollettino Itals», anno 16, n. 76, supplemento a «EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education», Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2018.

Ferencich R., *Suggestopedia.it*, <https://www.suggestopedia.it/home>, consultato il 05/05/2025.

3.3 LA VIDEO ALFABETIZZAZIONE MULTISENSORIALE (VAM)

La Video Alfabetizzazione Multisensoriale (VAM) è una metodologia che utilizza le tecniche audiovisuali per superare le barriere linguistiche, stimolando i partecipanti ad agire in prima persona per indagare, documentare e dare un nome al mondo che li circonda, attivando l'apprendimento linguistico e la motivazione ad apprendere.

La VAM, dopo essere stata sperimentata in una varietà di contesti, è stata applicata, con il nome di VAM Alpha, all'alfabetizzazione e all'apprendimento della lingua italiana a favore di cittadini di paesi terzi.

Più che una metodologia codificata la VAM Alpha è stata, ed è tuttora, un processo di sperimentazione in continua evoluzione. In particolare, è stata oggetto di sperimentazione nell'ambito del progetto "INSPIRE – Innovazione Sperimentazione Integrazione" finanziato dal programma FAMI 2018-2021⁸. Quel progetto ha prodotto un documento sul tema⁹, del quale riportiamo qui alcuni stralci e al quale rimandiamo per eventuali approfondimenti.

⁸ Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione; Obiettivo Specifico: 2. Integrazione / Migrazione legale; Obiettivo Nazionale: ON 2 - Integrazione - lett. h) Formazione civico linguistica; Servizi sperimentali di formazione linguistica 2018-2021.

⁹ VAM – Video Alfabetizzazione Multisensoriale – Istruzioni per l'uso.

La VAM è basata su due metodologie nate all'interno della scuola Ipotesi Cinema fondata da Ermanno Olmi, in seguito a una riflessione sulle potenzialità offerte, all'epoca, dai nuovi dispositivi digitali appena immessi sul mercato:

La postazione per la memoria (PPR): tecnica di realizzazione cinematografica dove l'esplorazione della realtà aderisce ai tempi naturali dello sguardo e avviene tramite l'ascolto ricettivo della realtà, attraverso un esame approfondito del girato dal quale si estraggono dei segmenti significativi ed emblematici. La consapevolezza acquisita attraverso questa osservazione rende possibile un'interazione profonda e originale con il mondo osservato (specchio) e costituisce il presupposto per la seconda metodologia.

La tecnica dell'ascolto condiviso (TAC): l'osservatore entra in relazione in modo dichiarato e penetrante con l'esistente, instaurando con esso una reciprocità di intenti ed emozioni.

Il primo laboratorio sperimentale VAM si è svolto a Trieste, grazie all'appoggio dell'Azienda sanitaria del FVG. Un gruppo eterogeneo di persone, tra cui registi, attori, produttori, film-maker, fotografi, insegnanti e musicisti, è stato coinvolto in attività performative che vedevano nella disabilità una risorsa creativa. Poi la VAM è stata sperimentata in laboratori dedicati all'arte e nelle scuole (sia per alunni, che per docenti). Dal 2015 la VAM è stata applicata all'apprendimento dell'italiano L2 attraverso laboratori rivolti prevalentemente a richiedenti asilo.

3.3.1 VAM Alpha

L'obiettivo della metodologia VAM è quello di favorire l'apprendimento della lingua in modo funzionale alle necessità concrete dei partecipanti (ad esempio: accedere ai servizi sanitari in maniera autonoma).

È auspicabile che uno stesso gruppo prenda parte a più di un laboratorio, allo scopo di ampliare la gamma dei temi trattati.

La metodologia del VAM Alpha si è evoluta utilizzando un numero crescente di tecniche mutuare da diversi contesti formativi o inventate ex novo, adattandole alle potenzialità degli strumenti audiovisivi.

- **Il disegno** è il primo strumento attraverso il quale si prendono in considerazione il punto di vista e i bisogni dei partecipanti. I partecipanti lavorano individualmente, utilizzando pennarelli colorati e grandi fogli di carta. Il lavoro può essere a tema libero o riguardare un argomento che si intende trattare subito dopo: la casa, la

famiglia, il lavoro, il proprio Paese, il viaggio... I disegni prodotti sono poi appesi al muro (o proiettati), visibili a tutti, e i partecipanti sono chiamati a spiegarne il significato, anche utilizzando una lingua diversa dall'italiano, o con la gestualità e la mimica, o in qualsiasi altro modo sembri loro appropriato.

- **L'esposizione frontale** è utilizzata per presentare le attività (immagini proiettate, filmati).
- **L'ascolto guidato** propone ai partecipanti brevi frasi o brani, sia registrati che dal vivo. I brani possono essere proposti più volte aumentandone la comprensibilità con l'enfaticizzazione del tono della voce, della postura e dei movimenti del corpo e, successivamente accompagnandoli con la proiezione di immagini o riprese video, in modo che la percezione multisensoriale faciliti la comprensione.
- **La ripetizione e vocalizzazione** favoriscono l'apprendimento delle persone auditive e sono utili nella memorizzazione di vocaboli, soprattutto per le persone debolmente alfabetizzate o analfabete. Questa tecnica può essere applicata sia individualmente, sia in sequenza, sia collettivamente. I testi da ripetere sono proiettati o scritti su tabelloni, in modo da essere visibili a tutti.
- **Le proiezioni di immagini e videoclip** hanno una grande efficacia comunicativa anche per chi non conosce la lingua veicolare e si intersecano con attività di drammatizzazione, simulazioni e giochi di ruolo. L'audiovisivo, infine, dà la possibilità di rivedersi, osservandosi criticamente dall'esterno.

Immagini e videoclip possono essere proiettate su una lavagna bianca o su grandi fogli di carta in modo che sia possibile inserirvi vocaboli o brevi frasi scrivendo su quei supporti o applicandovi foglietti adesivi o post-it. Si possono fare anche cose più creative, come proiettare gli organi interni sul corpo di un conduttore o di un partecipante, mentre qualcun altro indica l'organo e ne pronuncia il nome con chiarezza e ad alta voce. I videoclip hanno durata breve e riguardano temi legati all'esperienza diretta delle persone: la casa, la vita quotidiana, il lavoro, la salute, ecc.

È fondamentale realizzare le riprese nei luoghi frequentati dai partecipanti o che si desidera che essi conoscano, ad esempio nel corso di visite guidate che consentano anche di esplorare o riconoscere il territorio. Qualsiasi partecipante al VAM dovrebbe avere la possibilità di realizzare brevi riprese – durante il laboratorio o nel proprio tempo libero – e di mostrarle agli altri.

Le proiezioni video si prestano a diverse modalità d'uso: possono essere interrotte per ripetere una parola o una frase o essere riviste più volte, anche a diverse velocità o con moto retrogrado (reverse - cosa che può servire, ad esempio, per evidenziare concetti binari quali salire/scendere, aprire/ chiudere, avanti/indietro...). Infine, possono essere utilizzate in combinazione con altre tecniche.

- **La drammatizzazione** di brevi dialoghi o situazioni d'interazione tratti dalla vita quotidiana, dal vivo o in proiezione video, può essere particolarmente coinvolgente. Si può cominciare mostrando un videoclip realizzato preventivamente dai conduttori e chiedere poi a uno o più partecipanti di reinterpretare la medesima situazione. Questa performance può essere a sua volta ripresa, rivista e commentata.
- **Le simulazioni** mettono in scena una possibile situazione reale, come ad esempio una richiesta d'informazioni allo sportello di un servizio pubblico; si forniscono ai partecipanti alcune indicazioni di partenza, un obiettivo da raggiungere e si lascia poi il campo libero alla loro improvvisazione. I giochi di ruolo hanno un livello crescente di complessità e i partecipanti devono attenersi ad un sistema di regole, che può anche cambiare in corso d'opera.
- **Il rivedersi** in azione offre a tutte le persone coinvolte un'opportunità di riflettere sul proprio modo di parlare, di muoversi e di comportarsi. Alcune applicazioni per il fotoritocco consentono di trasformare le immagini fotografiche in disegni ai quali è possibile aggiungere testi o forme: in questo modo si possono rivedere le attività di un incontro precedente in forma di fumetto.
- **Il lavoro di gruppo** viene usato per rielaborare i contenuti trattati o produrre degli elaborati (un disegno, un racconto, una drammatizzazione, ecc.).
- **L'appendere al muro** i cartelloni, che riportano i vocaboli, le coniugazioni dei verbi, le parole chiave e le frasi utilizzate rende il contenuto dell'incontro visibile a tutti. I partecipanti possono fotografare i cartelloni, per poter rivedere a casa quanto fatto durante il laboratorio. Aiuta, inoltre, a visualizzare la "costruzione" collettiva della conoscenza.

I laboratori VAM si sono sviluppati in un contesto informale e sperimentale, con la partecipazione attiva di professionisti qualificati, stagisti e volontari, che chiameremo "vamer". Le figure operano in gruppi all'interno dei quali si distinguono profili quali:

- conduttore del laboratorio;
- insegnante di lingua italiana;

- assistente conduttore;
- operatore video e montatore.

Un laboratorio non s'improvvisa, richiede momenti di preparazione, di riflessioni condivise, di predisposizione dei materiali e di valutazione. La preparazione può anche essere realizzata con il supporto di esperti – cuochi, avvocati, meccanici – secondo il tema da trattare.

3.3.2 Vademecum del *vamer*

La prima cosa da fare è incontrare la classe, presentarsi e introdurre tutti i collaboratori. Poi si anticiperà a grandi linee il programma dei cinque giorni del laboratorio. È importante notificare ai presenti che durante il laboratorio saranno realizzate delle riprese audiovisive a scopo didattico e documentaristico, invitando gli studenti, se lo ritengono opportuno, a fare altrettanto con i propri cellulari in modo tale da stabilire fin dal principio un patto di lealtà, una forma efficace di convivenza nell'aula. A questo punto saranno i partecipanti a presentarsi in italiano o in altra lingua.

È importante che l'aula sia ampia ma non dispersiva, che sia concesso appiccicare alle pareti grandi fogli di carta bianca e che vi sia lo spazio per proiettare immagini e materiali audiovisivi. Per questo l'aula deve necessariamente essere dotata di un videoproiettore e di un buon impianto audio. Solitamente il computer portatile è parte dell'equipaggiamento personale del conduttore o dei suoi collaboratori. Le sedie devono essere mobili e così pure i tavoli, per consentire di modificare l'assetto dell'aula secondo le esigenze del momento.

Nella VAM Alpha vi è un conduttore affiancato da altri *vamers* con ruoli complementari, anche se nessuno degli incarichi è rigido. Una delle prime proposte che fanno i conduttori al gruppo è quella di disegnare qualcosa d'importante per la propria vita, lasciando il tema libero e aperto. Dall'osservazione delle tavole appese alle pareti emergerà un ordine spontaneo che i *vamers* e i partecipanti rileveranno riconoscendo alcune specifiche aree tematiche: il lavoro, la casa, la famiglia, lo sport, la natura e il tempo libero. Lo sviluppo degli argomenti grammaticali, i vocaboli, le situazioni che potranno essere simulate verbalmente, vengono quindi dai partecipanti che, attraverso i loro disegni, hanno "dichiarato" quali sono i loro interessi.

Alla fine di ogni giornata il gruppo di conduttori si riunisce, analizza il lavoro compiuto, e l'andamento del laboratorio e, in base alle considerazioni che emergono da tale analisi, stabilisce il programma per l'incontro successivo.

La VAM è come un iceberg: costituito da una parte sommersa, che sono gli incontri, le riunioni interne, la creazione del materiale didattico audiovisivo, e da una parte emersa che è "l'azione" condivisa con gli allievi, il laboratorio propriamente detto.

La metodologia prevede che non si utilizzino materiali di repertorio tratti da film o documentari, si preferisce invece realizzare riprese originali nei territori reali che ospitano i richiedenti asilo. Radicare i contenuti in una dimensione tangibile e riconoscibile consente agli allievi di sentirsi corrisposti nelle esigenze del quotidiano, così come nei progetti a lungo termine, e artefici del loro stesso apprendimento.

Nella VAM Alpha non è necessario diversificare le competenze linguistiche in livelli, può cioè accadere che partecipino al laboratorio persone con diverso grado di conoscenza della lingua italiana. Si crea così un ambiente di apprendimento cooperativo, dove chi sa di più aiuta chi è in difficoltà e chi sa di meno è gratificato nel ricevere aiuto.

Per un esempio concreto di VAM, rimandiamo al [manuale](#) realizzato nell'ambito del progetto Inspire – Innovazione Sperimentazione Integrazione, finanziato dal programma europeo FAMI – Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione.

3.3.3. VAM app¹⁰: applicazioni di elementi VAM ad uso e consumo dell'insegnante innovativo

Un ambiente come questo non è facilmente riproducibile dal singolo docente di italiano, ma possono essere riprodotti:

- a) lo spirito della VAM, in quanto principio olistico che permette di attingere ad ogni forma espressiva e sensoriale (dall'audiovisivo al teatro attraverso happening, poesia, pittura, ambienti sonori, scrittura, musica, arti digitali, fotografia)¹¹;
- b) alcuni dei suoi elementi caratterizzanti:
 - La VAM Alpha si differenzia dalla lezione preimpostata per la capacità di cogliere dall'azione spontanea del momento gli elementi che possono essere utilizzati come strumenti di una modalità didattica efficace e coinvolgente.

¹⁰ Termine coniato da Rodolfo Bisatti e Maurizio Pasetti.

¹¹ Neobarocco di Paolo Portoghesi architetto e Omar Calabrese semiologo.

- Nella VAM si delineano le necessità specifiche dei partecipanti rispetto all'apprendimento della lingua italiana a partire dai loro input (disegno).
- Fondamentale nella VAM è non utilizzare un repertorio, ma produrre video nel contesto socioculturale degli allievi di quel laboratorio specifico.
- Un elemento importante è quello di saper utilizzare le risorse presenti, non trascurando nulla. In questo caso la stessa aula diventa una scenografia/libro, piena di parole e di connessioni tra gli oggetti. Applicare la lingua allo spazio architettonico che "contiene" il laboratorio è una forma semplice ma molto divertente di far lezione. Etichettare tutti gli oggetti presenti, come se si dovesse realizzare l'inventario per un trasloco.
- L'utilizzo della mimica labiale, della telecamera come specchio, la possibilità di riascoltarsi e rivedersi, costituiscono alcune delle forme più interessanti del metodo.

"La VAM fa parte del pensiero sistemico, è una scienza delle strutture comunicative basata su principi di organizzazione dinamici, interdisciplinari, multisensoriali, interconnessi a rete. Il che significa che la VAM comprende anche sistemi destrutturanti e disorganizzati. In altre parole, non teme il Caos ma lo cavalca come il surfista cavalca l'onda. La VAM è autopoietica (Varela) cioè ridefinisce continuamente se stessa.

Il tentativo di modellizzarlo da un lato è riduttivo, ma dall'altro è funzionale per scopi precisi, finalizzati a un utilizzo contingente, come per esempio insegnare una lingua.

Se io ho una classe di allievi e devo applicare la VAM posso, se non sono un grande esperto, crearmi uno schema d'attacco che poi, se sono un Vamer (formato) andrò immediatamente a destrutturare e rimodellare assieme ai miei allievi, anzi saranno soprattutto gli allievi a crearne un altro sulla mia falsariga, sicuramente più efficace del mio. Questa è la fondamentale distinzione tra la vecchia didattica e la nuova, ed è inutile tentare un approccio superiore a questo, questo è il "non modello" vincente per il futuro di ogni didattica funzionale all'ottenimento di un risultato sistemico, cioè sociale, culturale, comunicazionale. In quest'ottica il "professore" viene cancellato e sostituito con il conduttore, per altri coordinatore, cambia poco, colui che organizzando il laboratorio si sottrae come individuo per divenire parte di un gruppo di lavoro. Nel VAM l'Arte (in senso lato) è il veicolo principale di comunicazione"¹².

¹² Rodolfo Bisatti, Presidente dell'Associazione Kineo per lo studio e la ricerca sulla comunicazione audiovisiva, per Terzo Cinema, 15/04/2025.

3.4 VIDEOESPLORAZIONE IMMERSIVA

L'idea della videoesplorazione immersiva nasce dalla pratica di due approcci andragogici¹³ innovativi – la VAM e la videoesplorazione – sperimentati con successo nell'ambito di diversi interventi formativi a carattere laboratoriale ed esperienziale, che si confrontano oggi con le nuove tecnologie audiovideo immersive che utilizzano videocamere capaci di riprese a 360° e possono generare prodotti fruibili con visori o anche attraverso un monitor tradizionale.

3.4.1 La videoesplorazione

La videoesplorazione è un'azione di esplorazione attraverso il mezzo audiovisivo; essa si realizza in gruppo e ha l'obiettivo di generare scoperte che possono sfuggire alla percezione ordinaria e immediata.

Le diverse attività che compongono un'azione di videoesplorazione portano infatti a osservare e ascoltare la realtà con orecchie e occhi diversi: si pensi, ad esempio, all'effetto che si produce quando una persona si rivede per la prima volta in video mentre pronuncia un discorso o mentre svolge qualche azione quotidiana: straniamento, stupore, a volte fastidio.

I laboratori di videoesplorazione sono nati e si sono realizzati, a partire dal 2018, nell'ambito dei progetti rivolti ai giovani¹⁴, attraverso attività di scoperta del territorio, delle professioni, del tessuto economico e sociale. La videoesplorazione nasce infatti con la finalità di conoscere un territorio o un luogo attraverso riprese audiovisive di ambienti, interviste alle persone che vi sono presenti, documentazione delle attività che vi si svolgono. Ha poi ampliato il suo campo d'azione, attraverso diverse esperienze, ad altri ambiti: l'esplorazione di sé e della propria storia, delle competenze acquisite attraverso un percorso formativo, delle relazioni all'interno di un gruppo; ma si può anche esplorare un

¹³ L'approccio andragogico è un metodo di formazione per adulti che mette il discente al centro del processo, coinvolgendolo attivamente e considerando le sue esperienze e bisogni. È un modello formativo che si discosta dalla pedagogia tradizionale, in cui l'insegnante è il protagonista. L'andragogia, invece, vede il formatore come un facilitatore, un consulente o una guida, che aiuta il discente a prendere consapevolezza dei suoi bisogni e a orientare il suo percorso di apprendimento. (Balboni, 2025).

¹⁴ Programmi Attiva Giovani cofinanziati da FSE e FSE+ nell'ambito dei Programmi regionali della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.

problema per comprenderne la genesi e immaginarne possibili soluzioni; si può esplorare un sogno con l'intenzione di trarne un progetto...

Obiettivo dei laboratori di videoesplorazione è quindi l'acquisizione di conoscenze attraverso l'utilizzo di strumenti audiovisivi.

Un'azione di videoesplorazione può comprendere attività di progettazione, di educazione al linguaggio audiovisivo, di acquisizione di immagini, riprese e registrazioni, la composizione di un prodotto finale e la sua condivisione, che comporta anche una riflessione su ciò che esso rivela e su ciò che il gruppo ha scoperto durante le diverse fasi dell'azione.

L'avvento del digitale ha abbattuto i costi necessari per realizzare un buon prodotto audiovisivo: oggi è possibile realizzare riprese video di livello accettabile anche con uno smartphone di buona qualità (pur con alcuni limiti) ed esistono applicazioni gratuite per il montaggio audiovideo. Il laboratorio può quindi essere realizzato con una strumentazione di base senza che questo comporti uno scadimento della sua qualità.

La videoesplorazione si è sviluppata attraverso l'acquisizione e l'integrazione di una varietà di tecniche e approcci metodologici:

- la ricerca-azione, che in alcuni casi utilizza gli strumenti audiovisivi non solo per acquisire materiale documentario, ma anche allo scopo di restituire un risultato che offra al suo pubblico uno strumento di riflessione;
- la postazione della memoria, la tecnica dell'ascolto condiviso e la VAM, dove quest'ultima combina una varietà di tecniche allo scopo di mettere in gioco, nel processo di apprendimento, la più ampia gamma percettiva dei soggetti.

Fra gli elementi chiave dal punto di vista metodologico possiamo citare:

- l'orientamento all'esplorazione, alla scoperta, al nuovo, al cambiamento; la valorizzazione della curiosità;
- la progettazione condivisa, dove chi conduce il laboratorio svolge un'attività di servizio, mette le sue competenze tecniche a disposizione della creatività dell'intero gruppo (di cui fa parte), ma evita di orientare le scelte relative ai contenuti e agli obiettivi dell'esplorazione;
- la condivisione del rischio di realizzare un prodotto inadeguato, che unisce il gruppo e riduce la distanza con chi conduce il laboratorio;
- la consapevolezza che la necessità di realizzare un prodotto plasma il gruppo, perché richiede buona comunicazione, sviluppo di relazioni, rispetto reciproco,

lavoro comune; perché porterà forse a interrogarsi sulla propria posizione nel proprio ambiente di vita;

- la valorizzazione degli errori – e quindi anche dei prodotti mediocri – come elemento fondante del processo di apprendimento, allo scopo di sviluppare il senso critico e autocritico senza generare frustrazioni o fantasie di fallimento.

Alcuni cortometraggi realizzati attraverso le attività di videoesplorazione sono disponibili sul canale [YouTube dell'IRES FVG](#): in particolare nella playlist “I video di AttivaGiovani”.

BOX 3.2_ Un primo bilancio delle esperienze maturate fino ad oggi

Grazie ai laboratori VAM realizzati in questi ultimi anni, siamo riusciti a intercettare e individuare, nonché approfondire, alcuni aspetti della lingua.

Qualsiasi codice noi utilizziamo – verbale, segnico, audiovisivo, ecc. – è passibile di fraintendimenti e di incomprensioni. La galassia di comunicazioni di varia natura tende a mescolarsi e confonderci e non sempre ci offre il meglio di sé. Per orientarci, dobbiamo pensarci all'interno di quella che Luciano Floridi chiama Infosfera cioè in una società delle mangrovie. Secondo Floridi è la nuova esistenza nella quale la barriera fra reale e virtuale è caduta, non c'è più differenza fra online e offline, ma c'è appunto una *Onlife*: la nostra esistenza, che è ibrida come l'habitat delle mangrovie. Le mangrovie nascono dove l'acqua salata del mare e quella dolce del fiume o della pioggia si mescolano nell'acqua salmastra. La società delle mangrovie indica metaforicamente una società in cui l'online e l'offline si mescolano nell'esperienza quotidiana (onlife) e gli spazi sono sia digitali sia analogici (infosfera). La popolazione del mondo sta migrando sempre più verso società delle mangrovie. Accettata questa posizione non possiamo pensarci che all'interno di una lingua polisemica e polifonica, nonché polifunzionale. Una lingua che non può più essere semplicemente compartimentata secondo un vecchio modello: scrittura, disegno, fotografia, video, suono, parola, ma, appunto una galassia, una infosfera che ci avvolge e ci pervade all'interno della sua complessità e della quale facciamo parte.

Il nostro approccio quindi, e la VAM l'ha preconizzato, non può essere che onnicomprensivo, di fatto bisognerebbe saper fare un po' di tutto e soprattutto bisognerebbe imparare a farlo assieme, ammorbidendo quella barriera che divide ancora oggi i discenti dagli insegnanti. Ma è ovvio che è comunque l'insegnante che dovrà condurre a questa condizione più dialogante e relazionale.

Per chiarire cosa si può fare con il VAM farò un esempio che mi è capitato recentemente in un corso con un gruppo di ragazzi con autismo.

Alla mia domanda: “Che lavoro fai?” Il ragazzo risponde: “Io faccio fossili, dinosauri e le pulizie!”.

A questa risposta, il condizionamento nel sapere che ho di fronte una persona con autismo m'impone una facile considerazione. Amerà collezionare fossili e si entusiasmerà per i dinosauri e poi farà anche le pulizie.

Ecco, questa comprensione è razionalmente plausibile, ma incompleta e sostanzialmente sbagliata. Per comprendere realmente, quando non si capisce, bisogna oltrepassare il pregiudizio, non dare del folle a chiunque non presenti caratteristiche di normodotazione standard. Io la domanda gliel'ho rifatta in più occasioni e in più occasioni mi ha risposto nel medesimo modo: “Io faccio fossili, dinosauri e le pulizie!”. È a questo punto che la formazione e l'esperienza giocano un ruolo determinante. L'insegnante non ha capito perché non ha applicato criteri di comprensione laterali ponendo la questione solo frontalmente e trascurando i dettagli. “Esattamente dove eserciti questa tua attività?” Il ragazzo risponde con precisione: Zoic, Via Flavia 35 Trieste. Una veloce ricerca in Internet svela l'arcano. In quel posto si trova un'azienda specializzata nella lavorazione di resti fossili e nella ricostruzione di dinosauri sotto la guida di Flavio Bacchio geologo. Tra le ricostruzioni Big John, il triceratopo più grande mai rinvenuto al mondo, venduto a Parigi, all'asta, per più di cinque milioni di euro. Il ragazzo è impiegato in questa azienda dove fa regolarmente le pulizie degli uffici e viene, piano piano, anche accompagnato a cimentarsi nel lavoro di applicazione dei fossili.

Questa piccola storiella ci dice molte cose, ma la più importante è relativa alla comunicazione, al cambio di traccia, passando dal “cosa” al “dove”. I *vamers* sono soggetti in grado di cambiare angolazione di sguardo rapidamente per cogliere ciò che molte culture offrono, ma noi non riusciamo nemmeno a vederle.

L'allenamento per preparare gli insegnanti al VAM avanzato passa anche attraverso un'acculturazione su alcuni aspetti artistici del metaverso relativi soprattutto al video e al cinema (che contengono un po' tutto il resto), secondo una linea semiologica molto precisa. Riconoscere i segni, la loro relazione, il contesto in cui sono collocati, non dando per scontato il significato prima di aver analizzato il significante e il collegamento con l'ambiente.

Nei nostri laboratori con i docenti creeremo, allora, esercizi di studio e interpretazione dei testi segnici verbali, iconici, acustici, attraverso l'uso del corpo, dello sguardo, e di strumenti di mediazione e rivelazione come il video. Questo allenamento porta a potenziare le capacità relazionali e interpretative (multisensoriali) in relazione a persone che provengono da altre lingue e altre culture, in genere molto più complesse e articolate della nostra.

Si tratta di irrobustire un pensiero laterale attraverso azioni molto concrete per imparare ad ascoltare non solo in modo frontale, ma anche laterale, utilizzando tutti gli strumenti che abbiamo a disposizione senza pregiudizi; dal video, all'Intelligenza artificiale.

3.4.2 Appunti per una sperimentazione

La videoesplorazione immersiva è realizzata grazie a una action camera che consente di riprendere una situazione o un ambiente a 360°; le riprese sono poi montate e possono essere riviste su schermo o, meglio, attraverso visori 3D. In questo modo è possibile, ad esempio, realizzare le riprese di un mercato in piazza e farle rivedere ai partecipanti attraverso i visori. Poiché, però, ogni partecipante può guardare in una direzione diversa, anche le esperienze vissute da ogni persona saranno diverse e potranno essere confrontate, successivamente, all'interno di gruppi di lavoro (non necessariamente usando la lingua italiana) e condivise quindi con il gruppo classe attraverso la parola, il disegno o l'utilizzo di strumenti digitali. Si valuteranno le possibilità di rielaborazione dei video immersivi, come ad esempio l'inserimento di didascalie ed effetti sonori o la comparsa del nome di un oggetto che viene contemporaneamente pronunciato e quindi ascoltato in cuffia.

La ripresa a 360°, nell'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera (L2), si riferisce a un approccio che coinvolge l'immersione totale o quasi totale nei contesti sociali del Paese ospitante, in modo che gli studenti possano essere esposti a una vasta gamma di situazioni e modalità di comunicazione. Questo approccio non sostituisce le altre tecniche didattiche, ma le può integrare, potenziandone i risultati e accelerando l'apprendimento, in virtù di alcuni aspetti qualificanti:

- immersione totale o parziale nel con/testo: in un ambiente di apprendimento a 360°, gli studenti sono tuffati nella realtà e sono loro a decidere dove puntare lo sguardo;

- varietà di contesti: gli studenti sono esposti a una varietà di contesti in cui la lingua è utilizzata, come situazioni sociali, professionali e così via; questo può aiutare o coadiuvare la capacità di adattarsi e comunicare in diverse situazioni;
- uso reale della lingua: gli studenti sono incoraggiati a utilizzare la lingua L2 in modo reale, cioè non solo per scopi didattici (apprendimento frontale tradizionale) ma anche per scopi pratici, come fare shopping, chiedere indicazioni, trovare una via, dialogare, partecipare a conversazioni sociali, ecc.;
- approccio comunicativo: l'approccio a 360° si concentra sulla comunicazione in un ambiente reale, della vita quotidiana, tralasciando (per ora) grammatica e vocabolario; gli studenti impattano nel contesto e solo successivamente (o in alcuni casi preventivamente) attraverso la memorizzazione di semplici regole;
- maggiore esposizione: essere immersi nella lingua L2 aumenta la quantità di esposizione alla lingua intesa come linguaggio parlato e scritto (segnaletiche, cartelli stradali, etichette sui prodotti, nomi delle vie) il che può accelerare il processo di apprendimento; gli studenti sentono usare la lingua in modi più vari;
- maggiore motivazione: l'immersione in un ambiente in cui la lingua L2 è utilizzata costantemente può aumentare la curiosità degli studenti;
- maggiore apprendimento implicito: questo approccio favorisce l'apprendimento implicito con minor sforzo, in cui gli studenti acquisiscono la lingua in modo giocoso in concomitanza (preventiva o posteriore) con un apprendimento basato su basilari regole grammaticali;

Gli ambienti nei quali saranno girati i video dovranno essere scelti con l'obiettivo di valorizzare al massimo queste caratteristiche; citiamo, a titolo d'esempio, alcuni temi:

- seguire un percorso definito in città, osservando insegne e manifesti, ascoltando passanti, incontrando persone e dialogando con loro;
- fare acquisti al mercato, osservando le bancarelle, chiedendo informazioni, trattando sul prezzo;
- partecipare a una riunione affollata o a un'assemblea, ascoltando gli interventi, ma anche i commenti e le azioni di disturbo provenienti dai vari punti della sala;
- arrivare alla stazione ferroviaria, guardare gli orari, cercare il proprio treno, chiedere informazioni, acquistare il biglietto, guardare il treno che parte senza di noi;

- partecipare a una lezione d'italiano in classe, qui si può fare una ripresa dal vero con il gruppo, ci si può rivedere e commentare reciprocamente; meglio se il gruppo è affiatato e capace di un po' di autoironia.

Tutti i video a 360° sono facilmente fruibili anche dallo schermo di un qualsiasi dispositivo elettronico (monitor o smartphone).

Per finire, l'esperienza consiglia di porre attenzione ai movimenti durante le riprese: quando si utilizzano i visori, le riprese malferme possono causare disturbi di cinetosi.

Sarebbe in ogni caso opportuno che i video 3D avessero una durata massima di due o tre minuti, i visori non dovrebbero essere indossati dai bambini e gli utenti dovrebbero essere preventivamente invitati a toglierseli nel caso in cui avvertissero qualche tipo di malessere.

3.5 GAME BASED LEARNING E GAMIFICATION

3.5.1 Che cos'è il gioco?

Secondo l'antropologo e sociologo Caillois (2001), per essere considerata "ludica", un'attività deve essere:

- **libera**: il gioco *non* deve infatti essere *subordinato ad altre attività* e *non* deve essere *obbligatorio* e imposto. Se si è costretti a giocare, si determina la fine del gioco stesso (Nesti, 2017).
- **separata**: significa che l'attività ludica deve avere *uno spazio e tempo ben circoscritti e definiti* in partenza. È quello che Huizinga (1949) definisce il "cerchio magico", ovvero lo spazio di gioco che circoscrive l'attività ludica e del quale chi gioca è pienamente cosciente. Questo spazio non è completamente impermeabile alla realtà quotidiana, ma è sufficientemente distinto per permettere una sperimentazione libera da rischi e pericoli (Nesti, 2017);
- **regolata**: ogni gioco ha un insieme di regole proprie, che costituiscono una "legislazione" a sé. Secondo Caillois, ciò non significa che ogni attività ludica debba essere governata da regole stringenti, ma deve svolgersi entro due estremi: da un lato la *paidia* (termine greco che indica turbolenza, assenza di regole e può essere rappresentata dalle corse sfrenate dei bambini, prive di limiti), e dall'altro il *ludus* (termine latino che indica il calcolo, la padronanza di sé e che ha come esempio concreto il gioco degli scacchi con regole e obiettivi specifici e rigorosi);

- **fittizia**: ovvero accompagnata dalla consapevolezza che si sta vivendo una realtà diversa da quella quotidiana;
- **improduttiva**: significa che il gioco deve “finire con una situazione che “è identica a quella presente all’inizio del gioco” (Caillois, 2001). Caratteristica richiamata anche dalla definizione data dal filosofo statunitense Bernard Suits, secondo cui: “giocare `è il tentativo volontario di superare ostacoli inutili” (Suits, 1978). Questa affermazione riassume due concetti molto importanti del gioco: chi gioca lo fa per superare se stesso e per mettersi alla prova; inoltre nell’atto ludico si perde il principio dell’efficienza che invece domina la vita lavorativa (Nesti, 2017);
- **incerta**: il risultato del gioco non può essere previsto, così come il corso degli eventi. Questo permette di lasciare ampio spazio alle innovazioni introdotte dall’iniziativa del giocatore.

Due sono gli elementi che ricorrono, secondo questa prospettiva, nelle dimensioni appena richiamate: la consapevolezza e la volontarietà: chi gioca entra volontariamente all’interno del “cerchio magico” che lo introduce in una realtà fittizia, ed è proprio la consapevolezza della sua esistenza che gli permette di sperimentare liberamente. Sebbene molti abbiano definito il gioco secondo criteri differenti, queste dimensioni compaiono spesso, anche con nomi diversi, in numerose prospettive sulla natura ludica (si veda Stenros 2016 per una rassegna).

3.5.2 Il gioco come strumento didattico

Dewey (1916) individuava due tipi di educazione: quella formale e diretta (che avviene solitamente in un’aula), e quella informale, spesso accidentale, inconscia e inconsapevole, in cui l’esperienza e l’errore rivestono un ruolo importante. Piaget (1972) introdusse successivamente la correlazione tra lo sviluppo del gioco con quello del bambino, dimostrando come il gioco favorisca tutte le aree di sviluppo del soggetto, da quello cognitivo, allo sviluppo delle competenze utili per trovare nuove soluzioni ai problemi. Ad ogni stadio dello sviluppo, il bambino approccerà giochi più elaborati, che faciliteranno il passaggio a stadi successivi.

Il gioco rappresenta dunque un ottimo approccio educativo: nel cerchio magico, chi gioca è libero di sperimentare, sbagliare e quindi di apprendere e nell’azione ludica il fallimento

viene contemplato e accettato in misura maggiore rispetto a quanto accade nella vita reale, al punto da essere talvolta ricercato per mettere alla prova talune ipotesi, permettendo così l'acquisizione di nuove competenze, conoscenze e abilità.

Successivamente altri autori (Seymour Papert) hanno aggiunto l'idea che l'apprendimento avvenga in modo più efficiente se il discente è coinvolto nella produzione di oggetti tangibili (reali o virtuali) e Gary Stager (2006) ha riassunto in "otto grandi idee" il riferimento all'uso del gioco (e dell'errore) in contesti di apprendimento.

- **Imparare facendo:** quando imparare fa parte di un'esperienza attiva ed interessante, impariamo meglio. Impariamo ancora meglio quando possiamo usare quello che abbiamo appreso per creare qualcosa che ci appassiona.
- **Gioco serio:** impariamo e lavoriamo meglio quando quello che stiamo facendo ci piace. Questo non vuol dire che debba per forza essere facile. Il divertimento migliore è quello "duro" che ci mette in difficoltà, ci sfida e ci fa impegnare ancora di più.
- **Imparare ad imparare:** non si impara solo facendosi istruire. Nessuno può insegnarci tutto quello che c'è da sapere nella vita, ognuno di noi è il timoniere della propria esperienza di apprendimento.
- **Sbagliando si impara:** le cose importanti non funzionano mai al primo colpo. Solo sbagliando e riflettendo su cosa è accaduto si può andare avanti e migliorare. Per avere successo devi concederti la libertà di inciampare ogni tanto.

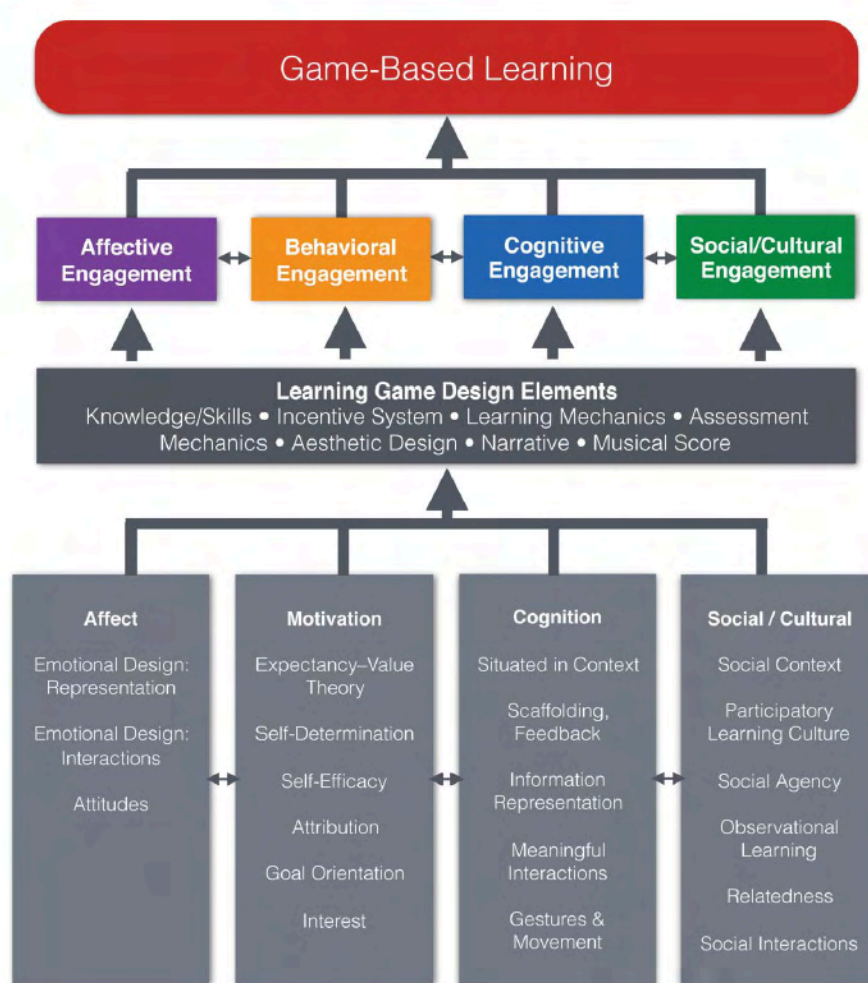
BOX: *Game Based Learning* e *gamification*: quali differenze e quali analogie?

A partire dalle precedenti premesse, e sottolineando come a partire dagli anni Duemila i *games studies* rappresentino ormai un ambito di studio sempre più ampio e multidisciplinare, che comprende diversi approcci e metodologie, si ritiene utile focalizzare l'attenzione su due specifiche metodologie: il *Game Based Learning* (GBL) e la *gamification*.

La GBL rappresenta una strategia didattica che utilizza un gioco vero e proprio all'interno di un percorso educativo/formativo per permettere l'apprendimento di uno specifico contenuto o per raggiungere un determinato risultato di apprendimento. Attraverso il gioco e la riflessione sull'esperienza avuta durante il gioco (*debriefing*) il/la discente acquisisce, rinforza o arricchisce il proprio sapere. È il gioco stesso che allena l'acquisizione di conoscenze: mentre gioca, la persona apprende infatti le conoscenze oggetto del gioco. Il

debriefing, la fase successiva di analisi e rielaborazione dell'esperienza ludica, permette di focalizzare l'attenzione, astrarre i principi generali appresi, ed applicarli ad altri domini, in un processo metacognitivo guidato. La didattica basata sul gioco, utilizza i contenuti disciplinari e li rende sfidanti e divertenti, utilizzando questa modalità per provocare apprendimento immediato – durante il gioco – e apprendimento differito – durante il *debriefing*.

Fig. X: quadro d'insieme del GBL



Fonte: Plass, Homer, Kinzer (2015).

La *gamification* è invece l'applicazione dei meccanismi di gioco in un contesto non di gioco, per promuovere comportamenti prosociali e guidare a risultati di apprendimento complessi, attraverso compiti tradizionali (Deterding; Kapp, 2012). Nata e utilizzata nel campo del marketing per motivare all'acquisto di un prodotto, oggi è oggetto di ricerca e

sperimentazione per migliorare le forme dell'apprendimento e per adattarla anche ai contesti scolastici e formativi.

Secondo Nesti (2017), la *gamification* è un insieme di processi e pratiche dove attraverso l'utilizzo di dinamiche, meccaniche e strategie ludiche si cerca di motivare, attivare e coinvolgere qualcuno ad agire in un contesto non ludico. La *gamification* quindi non è gioco, però si fonda sul ciò che conosciamo degli elementi coinvolgenti del gioco. La *gamification* è, o potrebbe in fieri diventare, un interessante strumento didattico perché basa la sua azione sulla dimensione motivazionale e il piacere di apprendere. In tal senso, appare utile proporre lo schema elaborato da Volterrani (2021) per evidenziare le caratteristiche di questa metodologia in ambito didattico:

- utilizza le meccaniche del gioco in una situazione di non gioco per indurre apprendimento e provocare comportamenti positivi di gruppo;
- integra obiettivi di apprendimento tradizionali;
- promuove l'acquisizione di competenze accademiche e lo sviluppo di competenze socio-emotive;
- utilizza tematiche complesse, che vengono diluite, sviluppate e riprese;
- porta nel percorso *gamificato* i contenuti e le relative attività didattiche, spesso di tipo tradizionale, create dall'insegnante;
- prevede un avatar per ogni partecipante, che di solito ha ruolo e poteri ben definiti (mago, condottiero, amazzone, guaritore...);
- utilizza livelli, badge di avanzamento, premi, e punti esperienza, che durante l'attività *gamificata* sostituiscono i voti;
- costruisce un nuovo modello di classe e di ambiente di apprendimento;
- può stimolare la cooperazione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune;
- è più efficace per età superiori ai 10 anni;
- è coinvolgente e sfidante.

Può essere utile, infine, richiamare il sintetico ma efficace schema proposto da Kahn (2021) da cui si evincono in sintesi le differenze ma anche le analogie tra *Game Based Learning* e *Gamification*.

Figura X: differenze e analogie *Tra Game Based Learning e Gamification*



3.5.3 Che cosa può offrire il gioco nel campo dell'alfabetizzazione?

Il gioco è uno strumento che può dare un enorme contributo alla didattica dell'apprendimento della lingua L2 per diversi motivi (Balboni, 2025):

- *Competenze prima dei contenuti:* stimolando la consapevolezza e la volontarietà dei discenti, il gioco permette di lavorare sull'acquisizione ed il consolidamento delle competenze in maniera spontanea ed immediata. Quando giochiamo, la lingua non è più l'oggetto dell'attività ma unicamente il mezzo per arrivare ad un fine. Questo significa che gli studenti saranno naturalmente portati ad usare la lingua come strumento per completare un obiettivo e per colmare eventuali lacune dovranno fare appello alle loro risorse o a quelle del gruppo, attivando così dinamiche di *peer education*.
- *Allenamento di funzioni e abilità cognitive:* il gioco richiede l'utilizzo consapevole di determinate abilità e funzioni cognitive come la memoria di lavoro, l'inibizione, l'attenzione, consapevolezza fonologica, discriminazione visiva e uditiva, il riconoscimento fonosillabico, il riconoscimento ortografico globale, la grafomotricità, il senso del numero, la categorizzazione e pensiero logico; attivando le corrispondenti aree del cervello, il gioco permette quindi di allenare e potenziare abilità che sono essenziali per l'apprendimento in generale ma anche per l'acquisizione della lingua in particolare.
- *Cerchio magico:* il meccanismo del cerchio magico, che include una componente di sospensione della realtà, dà l'opportunità di creare un ambiente di apprendimento

sereno dove i livelli di stress si riducono, prevenendo così l'attivazione di escalation emotive e lasciando chi partecipa libero/a di sperimentare; il gioco diventa quindi uno strumento per allenare o favorire intelligenze alternative a quella analitica, come l'intelligenza emotiva ed il problem solving creativo: poiché lo studente è impegnato a comprendere e seguire le regole e a elaborare una strategia per arrivare al suo obiettivo, dovrà appellarsi alla propria creatività per portare a casa un punto o una vittoria; questo è uno degli atteggiamenti più fertili per l'acquisizione.

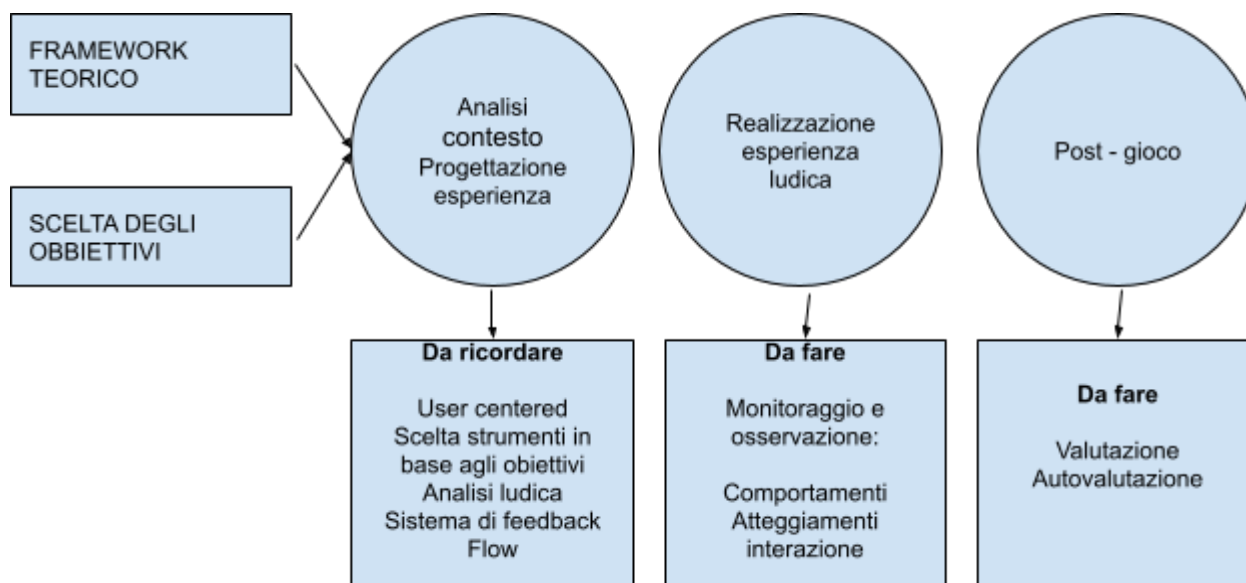
- **Adattabilità:** il gioco è un genere di attività applicabile in tutti i contesti e con qualsiasi tipo di target. Non ci sono limiti di età, genere, appartenenza culturale, estrazione sociale. Questo significa che tramite un'adeguata progettazione attività basate sul gioco possono essere proposte ovunque ed in qualsiasi momento. In certi casi è possibile trasformare addirittura delle condizioni svantaggiose in punti di forza.

3.5.4 Come progettare nella metodologia GBL?

Progettare un'attività didattica con la metodologia GBL può essere un processo lungo e complesso che richiede un obiettivo ben definito, un'analisi del target e competenze e conoscenze nel campo del *game design*. Tuttavia, come nel caso della VAM, è possibile estrapolare alcuni principi di base della metodologia per applicarla con successo in una lezione o in un'UDA di italiano L2.

Seguendo il modello proposto da Nesti per la progettazione ludica, un buon modo per cominciare è porsi quattro domande:

- 1) Perché proporre un gioco?
- 2) A chi è rivolto? con Chi gioco?
- 3) Come gioco?
- 4) Come verifico gli apprendimenti?



Modello generale di progettazione Game Based Learning (Nesti)

1) *Perché proporre un gioco (Framework Teorico e Scelta degli obiettivi):*

La progettazione deve cominciare dalla scelta degli obiettivi di apprendimento specifici e dall'individuazione di una strategia didattica incentrata sulle meccaniche di un gioco. Il processo non va invertito. Se ad esempio l'insegnante si pone l'obiettivo di potenziare le abilità cognitive di inibizione dei suoi studenti e decide di proporre un gioco, può andare alla ricerca di un gioco da tavolo che stimola esattamente quelle abilità cognitive e studiare una lezione con quel gioco al centro della progettazione. Se lo stesso gioco viene utilizzato per compiti diversi (ad esempio, per attività di memorizzazione, nominando ad esempio i simboli o i disegni che ci sono sui suoi materiali) l'attività non sarà ugualmente efficace e ci possono essere anzi attività migliori da proporre per quello scopo.

Una progettazione efficace e funzionale richiede un buon framework teorico da parte dell'insegnante cioè una buona conoscenza delle caratteristiche di quel gioco e dei processi attivati dalle sue meccaniche. È possibile infatti progettare un'attività con la metodologia GBL sia creando un gioco ad hoc per la situazione sia proponendo un gioco esistente purché adeguato rispetto agli obiettivi dell'UDA. In entrambi i casi, un modello molto utile per comprendere le caratteristiche di un gioco è il modello chiamato MDA (meccaniche, dinamiche, estetiche)(confronta Maragliano e Bonetti, 2020):

- Le *meccaniche* di un gioco rappresentano l'insieme di strumenti e regole che determinano le azioni che si svolgono durante l'attività ludica e che quindi richiamano le abilità che devono essere messe in campo per ottenere gli obiettivi. Diverse meccaniche possono richiedere l'utilizzo di diversi tipi di competenze per ottenere la vittoria e stimolano diverse intelligenze. Nel nostro caso, in base agli obiettivi di apprendimento che si pone l'insegnante e anche in base alla predisposizione degli studenti, è possibile costruire o selezionare dei giochi da tavolo adatti alle diverse situazioni.
- Le *dinamiche* sono le azioni che scaturiscono dallo svolgimento dell'attività e corrispondono ai comportamenti che i giocatori mettono in campo quando adottano una strategia per ottenere la vittoria. Le dinamiche contribuiscono a definire il sistema-gioco: maggiori sono le dinamiche, più il sistema gioco è complesso. Le dinamiche possono essere un punto di arrivo o un punto di partenza: osservare i comportamenti del gruppo classe durante il gioco offre infatti all'insegnante un punto di vista privilegiato per approfondire la conoscenza degli studenti e delle loro qualità; è possibile quindi proporre un gioco in funzione delle dinamiche che crea e poi osservare come si comportano gli studenti da giocatori.
- Le *estetiche* rappresentano l'aspetto che assume l'esperienza ludica agli occhi del giocatore, non solo in termini di immagini ed ambientazioni ma anche di emozioni che scaturiscono durante l'interazione tra persona e sistema-gioco.

2) *A chi è rivolto? Con chi gioco?*

Per progettare un'attività didattica basata su un gioco bisogna conoscere bene le caratteristiche del gruppo classe e quindi le sue competenze, le sue abilità e le sue conoscenze di base. A differenza di altre attività, infatti, un gioco non va imposto ma sempre proposto, perché è efficace solo quando le persone che partecipano all'attività sono coinvolte e agiscono in autonomia come giocatori. Esistono diverse dimensioni di coinvolgimento (comportamentale, motivazionale, cognitivo e socioculturale) e un'attività ludica sarà pienamente efficace quando le soddisferà tutte.

Per diventare dei giocatori, gli studenti devono essere in grado di:

- comprendere le regole e le caratteristiche del gioco;

- interagire con il gioco proposto e le sue componenti;
- operare scelte significative nei limiti delle regole imposte per arrivare agli obiettivi.

Il ruolo del giocatore è infatti quello di elaborare in autonomia strategie efficaci per ottenere i risultati che lo portano alla vittoria. Questo processo avviene solo nel momento in cui sono chiari gli obiettivi e ciò che si può fare per ottenerli. Allo stesso tempo, è impossibile agire se il materiale da utilizzare è incompleto, mancante o incomprensibile. Alcuni parametri del gioco che possono influenzare questi aspetti ad esempio sono la dipendenza dalla lingua, il livello di interazione, la struttura relazionale e la dipendenza dai materiali.

3) *Come gioco?*

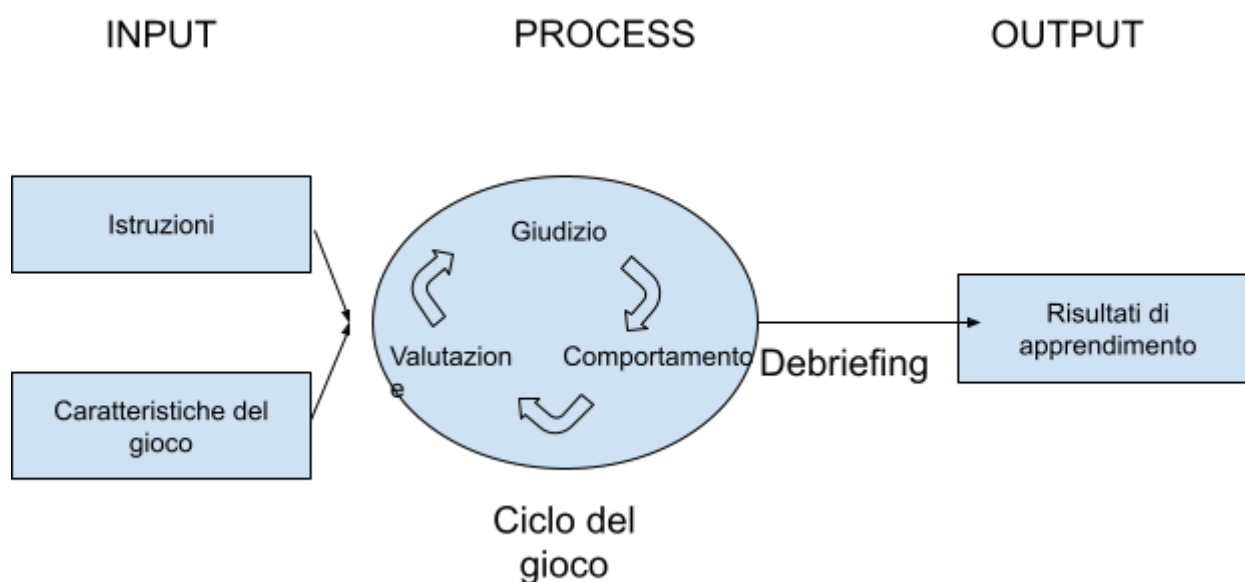
Dopo aver deciso di usare il gioco per ottenere gli obiettivi di apprendimento di un'UDA, aver analizzato il contesto e la classe e aver selezionato, modificato o creato un gioco ad hoc, bisogna progettare l'attività da svolgere in classe. Per farlo bisogna sempre partire dai giocatori, perché solo un giocatore autonomo e cosciente sarà in grado di imparare. Il gioco infatti è un sistema chiuso all'interno del quale il giocatore deve essere in grado in autonomia di valutare la propria posizione, agire compiendo delle scelte e vedere la risposta del sistema, sulla base della quale basare poi nuove valutazioni e nuove scelte fino a che non ottiene la vittoria.

Seguendo lo schema di R. Garris, R. Ahlers, J.E. Driskell, un'attività didattica dovrebbe essere suddivisa in tre momenti:

- INPUT (proposta dell'attività, spiegazione delle regole): è necessario prevedere un momento in cui introdurre l'attività e spiegarla, presentare il gioco proposto e spiegarne le regole e le meccaniche; questa fase è essenziale ed è la più difficile perché le regole devono essere chiare a tutto il gruppo classe e i materiali devono avere un senso. Una strategia spesso utilizzata consiste nell'organizzare attività propedeutiche: in alcuni casi, questo significa dividere una spiegazione complessa in momenti esplicativi più semplici, mentre in altri casi potrebbe anche prevedere attività più elaborate.
- PROCESS (gioco): a questo punto bisogna giocare e si deve creare il meccanismo del cerchio magico: i giocatori devono fare i giocatori e ragionare

su come ottenere i propri obiettivi mettendo in campo tutte le proprie capacità. Gli errori fanno parte del processo e i giocatori ne possono fare quanti ne vogliono prima di trovare la strategia giusta. Nella fase di progettazione è importante prevedere un tempo adeguato per il gioco, in maniera che ci sia modo di concludere almeno una partita. Se il gioco è semplice e il gruppo sembra molto coinvolto è possibile prevedere anche di giocare diverse partite. È in questa fase che gli insegnanti devono svolgere delle attività di monitoraggio, quindi osservare comportamenti, atteggiamenti, interazioni; eventuali interventi sono raccomandati solo se funzionali agli obiettivi di apprendimento finali, in caso contrario eventuali osservazioni o correzioni vanno fatte nella fase successiva di *debriefing*.

- OUTPUT (*debriefing*): alla fine dell'attività, è importante fermarsi ed elaborare uno strumento per gli apprendimenti; il metodo più utilizzato è quello di soffermarsi in un dialogo con gli studenti per permettere loro di elaborare le emozioni che hanno vissuto durante l'attività e rivedere insieme quali sono le competenze e le abilità che hanno messo campo. In questo modo in modo si attiva un processo di meta-apprendimento.



Garris R., Ahlers R., Driskell J.E., *Games, motivation, and learning: A search and practice model*, in, 33 (4), 2022, p. 445.

4) Come verifico gli apprendimenti?

La verifica degli apprendimenti può avvenire in diversi modi ma bisogna sempre partire dal presupposto che deve svolgersi dopo l'attività. Durante lo svolgimento del gioco infatti è il sistema stesso che dà delle risposte ai giocatori premiando o bocciando le loro strategie mettendo così in atto dei meccanismi di autovalutazione coi quali è bene interferire meno possibile.

Tra le forme più comuni di valutazione per queste attività ci sono ad esempio il *debriefing*, il brainstorming e i questionari.

BOX 3.4_Riferimenti bibliografici

Baum, A. (2018), *GBL vs. Gamification: What's the Difference?* in: www.legendsoflearning.com/blog/author/aaronb/

Caillois, R., *Man, Play, and Games*. University of Illinois Press, 2001.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J., *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer, 2014.

Fioretti S. (a cura di), *Il valore educativo del gioco*, Franco Angeli, Milano 2023.

Huizinga, J., *Homo ludens* (Vol. 3), Taylor & Francis, 1949.

Kapp, Karl., *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, Pfeiffer, San Francisco 2012.

Khan, Z.R., Dyer, J., Bjelobaba, S. et al., *Initiating count down - gamification of academic integrity*. Int J Educ Integr 17, 6 (2021).

Longo M., *Giochi di ruolo*, Dino Audino, 2020.

Maragliano A. (a cura di), *EDU-LARP. Game design per giochi di ruolo educativi*, Franco Angeli, Milano 2020.

Mattiassi A., *Larp e Urban game: ri-conoscere i tempi e spazi della città al femminile*, in IRES FVG (a cura di), *Pordenone città futura, rapporto finale di ricerca*, 2020 (<https://www.comune.pordenone.it/it/comune/progetti/pordenone-citta-futura>).

Nesti R., *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, ETS, 2017.

Nuccio W., [La progettazione dei giochi da tavolo](#), Mursia, 2019.

Plass, Jan & Homer, Bruce & Kinzer, Charles, *Foundations of Game-Based Learning. Educational Psychologist*. 50, 2015. 258-283.

Toniolo R., *Didattica dell'astrofisica con un approccio innovativo: un caso studio di Game Based Learning*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Fisica e Astronomia, 2020.

Volterrani V., *Game Based Learning e Gamification*, Servizio Marconi TSI, 2021 - USR-ER
in:

<https://serviziomarconi.istruzioneer.gov.it/2021/01/12/didattica-e-gioco-game-based-learning-gamification/>

3.6 ARTETERAPIA

In accordo con l'American Art Therapy Association, si definisce arteterapia l'attività creativa che utilizza il processo creativo per migliorare il benessere. Secondo questa pratica, quindi, l'atto creativo è un importante metodo per aiutare le persone a esprimere emozioni, comunicare esperienze difficili e migliorare la consapevolezza di sé.

Nell'ambito della migrazione, questo strumento può essere utilizzato, per esempio, a supporto della rielaborazione del percorso migratorio, di eventuali traumi e vissuti, nonché dell'insegnamento dell'italiano L2.

L'arteterapia è un'attività multifaccettata che prevede l'utilizzo di vari supporti e varie modalità: vi sono, infatti, attività più dinamiche e altre più di pensiero; alcune tra le attività comprese all'interno dei percorsi di arte terapia sono: la pittura, la scultura, la realizzazione di opere polimateriche, la danza, la fotografia.

Trattandosi di un'attività principalmente non verbale, i beneficiari e le beneficiarie possono approcciarsi ad essa anche durante le prime fasi di apprendimento della lingua italiana.

In questi casi, il facilitatore/la facilitatrice delle sedute di arteterapia dovrà ricercare, accanto ai benefici derivanti dall'attività terapeutica, anche un approccio integrato principalmente all'oralità, stimolando il beneficiario/la beneficiaria a socializzare le azioni svolte e i supporti artistici utilizzati nell'ambito della seduta.

Di seguito, si forniscono alcuni suggerimenti di approccio alla seduta di arteterapia in presenza di beneficiari e beneficiarie che stanno frequentando corsi di alfabetizzazione di italiano L2:

- è importante che ci sia uno scambio funzionale tra l'insegnante di italiano L2 che segue lo studente e l'operatore/operatrice che guiderà la seduta di arteterapia, così da favorire un allineamento anche dal punto di vista didattico;
- in sede di preparazione del setting, è funzionale coinvolgere il beneficiario/la beneficiaria nell'allestimento, favorendo il dialogo e la descrizione delle azioni svolte;

- durante lo svolgimento della seduta è importante utilizzare l'oralità al fine di favorire la comprensione delle indicazioni necessarie per lo svolgimento della seduta stessa;
- durante la seduta, è importante che l'operatore/l'operatrice enunci chiaramente le azioni da svolgere (p.e. "vuoi tenere il foglio in orizzontale o in verticale?"), sottolineando eventualmente le parole con gesti e azioni che permettano una maggiore comprensione di quanto si deve svolgere.
- la comprensione e la produzione orale del beneficiario/della beneficiaria sono favorite anche attraverso la ripetizione da parte dell'operatore/operatrice di alcune frasi e/o vocaboli connessi con la seduta stessa.

Esempio:

O: «Vuoi usare le matite colorate o i pennarelli?».

B: «Vorrei usare le matite».

O: «Che colori vuoi utilizzare?».

B: ponendo le matite scelte di fronte a sé, elenca i colori scelti.

È importante segnalare, comunque, che è possibile avere un effetto benefico da una seduta di arte terapia quando il beneficiario si trova a suo agio nel setting predisposto, nel mezzo utilizzato, nonché in presenza di una buona comprensione delle azioni svolte.

Ogni seduta di arteterapia, sia essa rivolta a un singolo o a un gruppo, deve avere un obiettivo ben preciso da raggiungere (p.e. dimostrare al beneficiario/alla beneficiaria che è possibile per lui/lei prendere delle decisioni; permettere al beneficiario/alla beneficiaria di avvicinarsi a uno strumento che possa consentirgli di trovare giovamento da situazioni di ansia o stress); tale obiettivo, inoltre, deve essere socializzato con la persona, così da condividere o rimodulare l'orizzonte presso cui dirigersi.

Tali modalità possono essere applicate a sedute di arte terapia di varia natura (p.e. arte grafica, *handlettering*, fotografia).

3.7 TEATRO

Le attività teatrali, nell'ambito della migrazione, possono avere molteplici valenze:

- comprendere alcune emozioni provate, conoscerle e poi esprimerle su propria iniziativa o per emulazione;

- comprendere le differenze culturali presenti nei vari paesi di provenienza (ad esempio creare un'attività teatrale di role playing in cui le varie persone coinvolte inscenano delle situazioni di vita domestica nelle quali vengono messe in luce le dinamiche e i compiti familiari rivestiti dai vari membri del nucleo nei vari contesti di provenienza); in questo caso, il teatro svolge anche un importante mezzo nella comprensione della transculturalità.
- i laboratori di arte teatrale, di teatro o di teatralità, inoltre, possono a loro volta essere un ottimo strumento a supporto delle attività connesse con l'alfabetizzazione L2. L'italiano in questo frangente può diventare la principale lingua veicolare negli scambi teatrali, che possono simulare piccole scene di vita quotidiana, nonché scambi connessi a situazioni tipo.

La messa in scena, per esempio, di un incontro tra due persone a una fermata dell'autobus può rappresentare l'occasione per mettere in scena un copione prefissato nelle fasi iniziali del laboratorio teatrale, raggiungendo poi, con il trascorrere delle sedute, la possibilità di effettuare delle sessioni di improvvisazione basate su un canovaccio.

Se si pensa al laboratorio teatrale come messa in scena di alcune situazioni simulanti la realtà, il teatro è un valido supporto nell'apprendimento orale della lingua italiana L2.

- Inoltre, è possibile che il teatro divenga un supporto anche alla produzione e alla comprensione dell'italiano L2 in forma scritta: la progettazione di un laboratorio di scrittura teatrale, in cui i beneficiari/le beneficiarie trasformano in forma scritta quanto già rappresentato o creano ex novo delle situazioni da mettere in scena in un secondo momento, consente ai partecipanti/alle partecipanti di esercitarsi nella scrittura sia in forma dialogica (nel caso di un piccolo copione) o discorsiva (nel caso di un canovaccio).

4. SELEZIONE RAGIONATA DI TECNICHE E LORO PUNTI DI FORZA

Le tecniche didattiche a disposizione dell'insegnante di italiano L2 sono numerose e ben illustrate nei principali manuali di glottodidattica. In questo manuale non ci proponiamo di presentare un repertorio completo né di riscrivere quanto è già stato ampiamente trattato

altrove; ci concentriamo invece su una selezione mirata di tecniche che riteniamo particolarmente efficaci in contesti didattici ad alta complessità.

La scelta di soffermarci su queste tecniche specifiche nasce dall'esperienza diretta sul campo e dalla consapevolezza che alcune modalità operative possono fare una differenza concreta nella qualità dell'apprendimento. Si tratta di pratiche che riteniamo capaci di attivare maggiormente l'attenzione, il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, anche in presenza di fragilità pregresse o di un rapporto difficile con lo studio.

L'intento è offrire uno sguardo operativo e al tempo stesso riflessivo su alcune tecniche che, a nostro avviso, meritano un'attenzione particolare, perché capaci di sostenere non solo l'apprendimento linguistico, ma anche la motivazione, l'autonomia e la fiducia di chi apprende.

Le tecniche vengono presentate in base al tipo di competenza linguistica che stimolano: lessico, abilità ricettive (leggere e ascoltare), abilità produttive (parlare, scrivere), abilità di dialogo. Una sezione a parte è stata dedicata alle attività ludiche e digitali.

4.1 PER LO SVILUPPO DEL LESSICO

Giochi di memoria e abbinamento: consistono nel proporre attività che stimolino la memoria visiva, uditiva e motoria attraverso l'abbinamento tra immagini e parole, oppure tra azioni e parole. I partecipanti, singolarmente o in gruppo, devono accoppiare figure a parole scritte o ascoltate, oppure associare un gesto o un movimento a un verbo o a un'espressione. Questa tecnica è particolarmente utile per la memorizzazione del vocabolario di base (nomi di oggetti, verbi di uso comune, espressioni quotidiane) e per favorire l'acquisizione del lessico in modo ludico e interattivo. Può essere adattata a vari livelli di competenza linguistica e consente un coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti.

4.2 PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ RICETTIVE

Total Physical Response (TPR): si basa sull'associazione tra linguaggio e movimento fisico, stimolando l'apprendimento attraverso l'azione. Le attività possono prevedere diverse modalità di risposta corporea: una prima tipologia è l'associazione tra comandi orali e azioni concrete, come "alzati", "apri la finestra", "metti il libro sul tavolo", che i partecipanti eseguono fisicamente. Una seconda modalità consiste nell'associare il comando a uno spostamento nello spazio: ad esempio, gli studenti si muovono verso una "stazione" contrassegnata da una sillaba in base alla parola ascoltata. Un'ulteriore variante

è l'associazione tra comando e rappresentazione grafica, come quando l'insegnante descrive un ambiente e gli studenti lo disegnano seguendo le istruzioni ("lo specchio è sopra il lavandino"). In una prima fase, gli studenti ascoltano e agiscono senza parlare; in seguito, vengono invitati a ripetere le frasi e a condurre l'attività.

Il coinvolgimento corporeo facilita la comprensione e la memorizzazione, riduce l'ansia da prestazione linguistica e favorisce l'inclusione anche di chi ha una conoscenza iniziale o limitata della lingua.

4.3 PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ PRODUTTIVE

- Lettura estensiva ed intensiva: per sviluppare vocabolario e comprensione.
- Creazione di storie digitali (*digital storytelling*) in L2: è l'uso di strumenti e prodotti tecnologici, come le immagini o i video, per raccontare storie in una lingua straniera. Questo approccio può essere particolarmente utile per arricchire la pratica della scrittura in L2 e per rendere l'apprendimento più interattivo e coinvolgente; risulta inoltre utile per sviluppare competenze digitali.
- Information gap (vuoto di informazioni): esercizi didattici nei quali gli studenti ricevono solo una parte delle informazioni necessarie per completare un compito: partendo dalle informazioni a propria disposizione, agli studenti viene richiesto di interagire tra loro, in coppia o in gruppo, in modo tale da recuperare le informazioni mancanti, ma possedute da altri compagni. Questa tipologia di esercizi incoraggia l'uso attivo della lingua, la comunicazione e il pensiero critico, favorendo la collaborazione e lo sviluppo di abilità linguistiche (es: riformulazione, richiesta di chiarimenti) in un contesto reale. Alcuni esempi sono:
 - Descrivere e disegnare: uno studente ha un'immagine con alcuni dettagli, l'altro ne ha una simile ma con dettagli diversi. Gli studenti descrivono le immagini per farle corrispondere.
 - Trovare le differenze: gli studenti hanno immagini leggermente diverse, devono trovare le differenze descrivendo le immagini e cogliendo le informazioni dal compagno.
 - Letture a puzzle: gli studenti hanno parti diverse di un testo, devono scambiare informazioni per ricostruire il testo completo.

- Scritture a puzzle: gli studenti hanno metà di un testo, devono scambiarsi le informazioni per completare il testo.
- Giochi di ruolo: gli studenti hanno ruoli diversi in una situazione, devono scambiarsi informazioni per risolvere un problema.

Le attività di vuoto di informazioni possono essere adattate ai diversi livelli di conoscenza linguistica degli studenti.

- Task-based learning: consistono nella realizzazione di un compito concreto e reale che viene raggiunto attraverso lo sviluppo di una serie di attività mirate. I compiti possono essere di diversi tipi: scambio di informazioni per raggiungere un obiettivo, ad esempio risolvere un problema o prendere una decisione; simulazione interpretando ruoli specifici come prendere un appuntamento presso un ufficio o risolvere una situazione di emergenza; creare o raccontare una storia, un evento; risoluzione di problemi reali o simulati usando la lingua per negoziare soluzioni.

Le attività di task based learning accompagnano gli studenti alla scoperta della lingua e delle sue funzioni attraverso tre fasi:

- *pre-task*: fase preparatoria e introduttiva al compito; l'obiettivo è quello di fare emergere le conoscenze pregresse, i saperi e le abilità possedute dagli studenti e fornire input linguistici rilevanti;
- *main task*: realizzazione del compito vero e proprio; gli studenti, agevolati dal lavoro preparatorio della fase precedente, ognuno con le proprie competenze, collaborano in gruppi o a coppie con la mediazione e facilitazione dell'insegnante. L'obiettivo è usare la lingua per raggiungere scopi che non sono prettamente linguistici, ma sono esplicitati nel compito;
- *post task*: si tirano le somme rispetto al lavoro svolto, si analizzano le prestazioni e si forniscono i feedback; in questa fase gli studenti sono chiamati a riflettere ed esercitarsi su alcuni aspetti specifici della lingua.

“Lavorare con i task agisce sulla motivazione e ne potenzia l'apprendimento perché gli studenti ricercano soluzioni in maniera creativa e condivisa, trasformando l'aula in uno 'spazio sociale' in cui i partecipanti hanno l'obiettivo comune di imparare insieme.” *EL.LE [online] ISSN 2280-6792 Vol. 6 – Num. 2 – Luglio 2017 Il task-based approach nella*

classe ad abilità differenziate Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Claudia Meneghetti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia).

4.4 PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI DIALOGO

- Role play (gioco di ruolo): tecnica del metodo comunicativo, consente di simulare situazioni reali della vita quotidiana (es. al mercato, in ospedale, all'ufficio postale). Gli apprendenti interpretano ruoli e interagiscono in italiano, sviluppando la competenza pragmatica e relazionale. In contesto migratorio è molto efficace per esercitare frasi utili e strategie comunicative.
- Interviste tra apprendenti: tecnica appartenente all'approccio comunicativo e al *cooperative learning*, in cui gli apprendenti, a coppie, si scambiano domande e risposte su un argomento definito (es. lavoro, abitudini, esperienze). Rafforza l'uso spontaneo della lingua, l'ascolto attivo e la rielaborazione di lessico e strutture linguistiche. Questa tecnica è utile per creare spazi comunicativi che possono favorire la produzione e la comprensione orale.
- Circle Time (conversazione in cerchio): tecnica basata sull'approccio umanistico-affettivo, in cui studenti e docente si dispongono in cerchio per favorire il dialogo e l'ascolto reciproco. Attraverso domande guida semplici e accessibili (es. "Come stai oggi?", "Cosa ti piace fare nel tempo libero?"), si stimola la produzione orale spontanea in un clima rilassato e accogliente. In contesto migratorio, questa tecnica è particolarmente efficace per rafforzare la coesione del gruppo, valorizzare le esperienze personali e promuovere l'inclusione linguistica e sociale. È utile anche per far emergere bisogni linguistici autentici e sviluppare la competenza comunicativa in modo naturale.
- Giochi a catena (es. "Trova qualcuno che..."): tecnica ludico-comunicativa che si inserisce nel metodo comunicativo e nel *learning by doing*. Gli studenti si muovono e interagiscono con più compagni per completare compiti linguistici (es. trovare qualcuno che ha figli, che ha visitato Roma, ecc.). Questo stimola la produzione orale ripetuta in modo naturale e coinvolgente. Questa tecnica aiuta a ridurre l'ansia da prestazione e consente di praticare strutture linguistiche in modo dinamico e cooperativo.

4.5 TECNICHE BASATE SUL GIOCO E SULLE RISORSE DIGITALI

- Giochi da tavolo semplificati: affini alla metodologia GBL, i giochi da tavolo possono essere utilizzati come strumenti didattici per stimolare diverse competenze nei discenti in base alle diverse meccaniche che li caratterizzano.
 - la famiglia dei giochi che si basano sulle competenze mnemoniche, come il Memory, permettono di fare esercizio con il vocabolario sia in fase di acquisizione che di consolidamento; nella sua versione fisica come gioco di società, l'attività può risultare anche molto coinvolgente per il gruppo ma esistono anche delle app digitali che permettono di trasformare questo gioco in un solitario.
 - la famiglia dei giochi dove bisogna far indovinare delle parole, come Pictionary, Taboo o il mimo servono anche questi per acquisire e consolidare il vocabolario; versioni più moderne di questi giochi, come Decrypto, immagine o Letterjam sono anche ottime varianti sullo stesso tema che permettono di utilizzare meccaniche e dinamiche alternative e originali, favorendo di volta in volta altri tipi di intelligenze, il lavoro di squadra o il lavoro individuale
 - altri giochi che hanno nelle parole il fulcro della loro attività sono ad esempio Kaleidos o La Bomba: nel primo, diversi giocatori devono riconoscere all'interno di una foto più parole possibili che iniziano per una data lettera; nel secondo, i giocatori si devono passare una bomba finta che dentro ha un timer e per farlo devono dire una parola qualsiasi che però segue un criterio che cambia di round in round (ad esempio, dire una parola che inizia o finisce con una vocale precisa).
 - giochi dove bisogna indovinare una scelta segreta da parte dell'altro giocatore, come Indovina chi, che permettono di allenare anche le abilità di dialogo e conversazione poiché per arrivare all'obiettivo bisogna richiedere delle informazioni; delle versioni più moderne, come Similo, introducono delle meccaniche cooperative, permettendo di gestire anche gruppi più numerosi e stimolando l'apprendimento tra pari, e offrono un'ampia gamma di temi diversi

- la famiglia dei giochi di bluff con il traditore, dove ad esempio bisogna trovare la spia all'interno di un gruppo di gioco, come in "Lupus in tabula"; in questi giochi, le abilità comunicative sono al centro.
- WebQuest, ricerche guidate online in L2: si tratta di una tecnica che prevede la navigazione autonoma su Internet per promuovere l'apprendimento collaborativo e l'investigazione. Gli studenti, guidati da un compito specifico, svolgono una ricerca online per acquisire informazioni e creare un prodotto finale, come una presentazione o un poster. Questa tecnica promuove lo sviluppo di competenze digitali ed di lavoro di gruppo e permette agli studenti di sfruttare il tempo della lezione per acquisire anche nuove conoscenze.
- Uso di app e piattaforme intuitive quali Duolingo, Quizlet, Edpuzzle (video brevi con attività di comprensione), Wordwall: diverse sono le applicazioni ed i software che offrono diverse attività, giochi o minigiochi per conoscere ed allenare le lingue. In tutti questi casi, si ricorre a meccanismi affini alle metodologie della gamification e della GBL.
 - Le applicazioni, come Duolingo, sono organizzate in maniera da offrire lo stesso tipo di contenuti in mano ai singoli studenti;
 - ci sono poi siti internet come Wordwall che mettono a disposizione strumenti digitali per creare nuove attività o strumenti didattici completamente personalizzati, minigiochi come attività di memory, quiz a tempo o cloze, e permettono anche di raccogliere i materiali in grandi database;
 - mentre i primi due strumenti sono fortemente orientati all'utilizzo individuale, le nuove piattaforme come Quizlet o Kahoot permettono di costruire quiz personalizzati ai quali può partecipare l'intera classe, creando delle attività di gruppo.
- Uso di oggetti, disegni, collage: gli oggetti reali (*realia*), le immagini ritagliate da riviste o create dai partecipanti stessi, i collage e i materiali manipolabili diventano strumenti didattici concreti e coinvolgenti. Gli oggetti possono essere utilizzati per introdurre o rinforzare il lessico (nomi, colori, funzioni) e per stimolare attività comunicative (descrivere, confrontare, raccontare). I collage, realizzati in piccoli gruppi, offrono l'occasione per cooperare, scambiarsi opinioni e riflettere sul

significato delle immagini scelte. Questo approccio facilita l'apprendimento grazie alla dimensione esperienziale e sensoriale e stimola l'espressione personale.

- *Gamification*: l'introduzione di elementi tipici del gioco – come sfide, premi simbolici, punteggi o livelli da raggiungere – favorisce la motivazione e la partecipazione attiva. Le attività possono includere quiz a squadre, cacce al tesoro linguistiche, giochi a tempo o missioni da completare in lingua italiana. L'attribuzione di badge o punti per obiettivi raggiunti (ad esempio: “uso corretto di 10 nuovi verbi”, “partecipazione attiva in gruppo”) stimola un atteggiamento positivo verso l'apprendimento e valorizza i progressi individuali. La gamification permette di apprendere divertendosi e di rinforzare le competenze linguistiche in contesti dinamici e cooperativi.